

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O EIXO TEMÁTICO “POVOS E CIVILIZAÇÕES”

Rita de Cássia da Silva Kneib¹
Alessandra David²

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017 se tornou obrigatória na constituição de todos os currículos da educação básica, no ensino fundamental, em 2020. Em consequente, o que será ensinado nas escolas brasileiras será organizado a partir do que foi definido no documento, concluindo-se que fará parte do repertório cultural e intelectual da geração de alunos e alunas que serão formados nos anos que se seguem. Para alcançar os objetivos do trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho documental para analisar as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades propostos pela BNCC, dividindo as habilidades entre a identidade nacional representada pelas culturas indígena e africana, e pelos herdeiros da cultura europeia, eixo denominado de “povos e civilizações”.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Ensino História; Unidades Temáticas, Povos e Civilizações.

THE NATIONAL COMMON BASE HISTORY CURRICULAR IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION AND THE THEMATIC AXIS “PEOPLES AND CIVILIZATIONS”

Abstract: The National Common Curricular Base (BNCC) approved in 2017 became mandatory in the constitution of all basic education curricula, in elementary school, in 2020. Consequently, what will be taught in Brazilian schools will be organized based on what was defined in the document, concluding that it will be part of the cultural and intellectual repertoire of the generation of students who will be trained in the years that follow. To achieve the objectives of the work, we carried out qualitative, documentary research to analyze the thematic units, objects of knowledge and skills proposed by BNCC, dividing the skills between the national identity represented by indigenous and African cultures, and by the heirs of the culture European, an axis called “peoples and civilizations”.

Keywords: National Common Curricular Base (BNCC); Teaching History; Thematic Units; Peoples and Civilizations.

Introdução

¹ Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto-SP. Professora da Escola Estadual Nazle Jabur e do Colégio Imaculada Conceição de Passos-MG. E-mail: ritaskneib@gmail.com

² Doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas. Docente do Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas - UNESP-Franca. E-mail: alessandra.david@unesp.br

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”³. É com este intuito que concebemos este trabalho, ou seja, discorrer sob a construção da BNCC de História para subsidiar reflexões de como seu conteúdo apresenta os conhecimentos para a produção da memória, principalmente aqueles que servem para dominação de alguns grupos sob outros.

A trajetória que levou a construção de conteúdos comuns para todo o País sofreu diversas influências e transformações. No percurso do componente História apareceram diversas controvérsias e impasses que promoveram debates acerca de quais tipos de identidades serão construídas, qual passado será eleito como memória coletiva?

Fonseca⁴ afirma que “a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, ou como atualmente se diz, de um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente.” O que não significa que ela não seja política. Sendo um espaço de produção do pensamento coletivo e formação de identidades, a seleção de conteúdos e a perspectiva adotada para narrar os eventos históricos são dotadas de sentidos. Portanto, o currículo de História é um campo de batalhas sob qual sentido de passado será oficial, já que será reproduzido nas escolas e construído no conjunto de interpretações dos alunos enquanto verdade. Com a BNCC, esse sentido ganha proporções nacionais e, à medida que se seleciona o que deve ser lembrado, exclui-se o que é para ser esquecido.

Fonseca⁵ afirma que,

a História ocupa um lugar estratégico na “partitura” do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em determinados lugares,

³ Le Goff, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

⁴ Fonseca, S. G. A Nova LDB, os PCN’s e o Ensino de História. In: **Didática e prática de ensino de história: experiência, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2010.

⁵ _____. A nova LDB, os PCN’s e o ensino de História. In: **Didática e prática de ensino de história: experiência, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2010.

tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História — sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula — expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos; enfim, relações de poder.

A proposta desta pesquisa é compreender a construção desse subsídio, ou seja, a BNCC, para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino do País. Neste sentido, selecionamos a temática de “povos e civilizações” para serem estudadas, haja vista que, como já exposto e muito criticado, a Base propõe uma visão eurocêntrica da história. Assim, uma definição que foi importante para a escolha deste tema diz respeito ao entendimento do processo de fazer história que o documento tem, qual seja,

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros **povos**, com seus usos e costumes específicos.⁶

A ideia da construção do conhecimento histórico baseado na relação entre o “eu e o outro” mostrou-se questionadora no entendimento de quem seria o outro, logo, quem seriam esses povos que a BNCC vem apresentar como alteridade. Afinal, o que são povos? É a partir desta indagação que buscamos construir uma definição de povos e civilizações e defini-las como um eixo temático a ser analisado na BNCC de História dos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir da Teoria Crítica do Currículo, é possível estabelecer que a construção da BNCC faz parte de um projeto ideológico e de poder. Entre os processos ditos democráticos de participação da sociedade civil, a crítica de especialistas em História, até a publicação e homologação de sua versão final, era que os conteúdos estabelecidos como necessários à formação de todos os jovens do País foram selecionados por um objetivo. O próprio texto introdutório do documento afirma que

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos

⁶ Brasil. Edital PNLD 01/2017. Disponível em <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>.

e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões.⁷

Se a história tem a característica de ser reinterpretada por diferentes interesses, qual é a História que a BNCC pretende construir como fato ou memória histórica? Bittencourt (2018) identifica a trajetória do ensino de História no Brasil iniciada nos colégios jesuítas por meio da leitura de textos clássicos que corroboravam com a ideia da colonização, a adesão a cultura portuguesa e a justificativa da escravização. Com as reformas pombalinas o ensino de História tornou-se autônomo, deram início aos estudos históricos a partir de noções cronológicas. Em 1823, o deputado Martins Francisco Ribeiro de Andrada, membro da Assembleia Constituinte de 1823, propôs uma reestruturação da educação, desvinculando-a da Igreja. Na proposta, o ensino de história ganhou uma nova metodologia, que determinava que o conhecimento deveria ser fixado na memória do aluno e conservado em seu pensamento, não mais na forma de fatos isolados. Já em 1826, outro projeto foi proposto pelo deputado Januário da Cunha Barbosa, retomando a ideia da cronologia dos eventos e propondo que ao professor de História caberia apresentar as noções de ideias morais e religiosas de povos antigos. É essa proposta que se cumprirá nos programas do Colégio Pedro II, criado em 1837. Nesse mesmo período foi editado o primeiro livro de História no Brasil que defendia a história como disciplina que deveria mostrar o progresso das civilizações, o que proveria ao aluno o entendimento do evolucionismo e do progresso. Essa ideia sustenta a constituição do ensino de História como o de História da Civilização.⁸

Assim, ainda segundo Bittencourt,⁹

A introdução da “civilização” e do “progresso” como conceitos fundamentais no ensino de História sofreu contestações por parte

⁷ Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. 2018.

⁸ Bittencourt, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso>.

⁹ _____. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso>.

de professores e historiadores, mas tais conceitos foram sendo incorporados e consagrados pela elite nacional renovada no período republicano pelos novos “donos do poder”, idealizadores da política “café com leite”.

Abud¹⁰, descreve as tendências que fundamentavam a construção da disciplina de História, tanto no Colégio Pedro II quanto no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro,

se, por um lado, tratava-se de garantir, por meio da recuperação do passado, a genealogia da nação recém-criada, permitindo que se aclarassem suas identidade e autonomia, por outro, cuidava-se de garantir lugar para ela na civilização ocidental cristã. Isto implicava que a construção da identidade não poderia significar uma ruptura com os colonizadores, cuja imagem era a de civilizadores. [...] o novo país se reconhecia como continuador da tarefa civilizatória.

Assim, além de dar continuidade à identidade brasileira com a portuguesa, constituiu como alteridade, tanto as repúblicas americanas, como os excluídos do projeto de Nação, no caso, os indígenas e os negros¹¹. A ideologia contida nessa representação ficou tão enraizada na cultura brasileira e no espaço escolar que, praticamente, ainda permanece na construção da BNCC.

Assim, a ideia de civilização passa a integrar a mentalidade dominante e a perspectiva de construir um sentido de nacionalidade ao País, para corroborar com a ideia de modernização e de seguir o destino do povo europeu. Tão efetiva era a ideia que

professores católicos brasileiros justificavam as diversas formas de violência praticadas pelos europeus, inclusive com seus próprios conterrâneos, as conquistas ferozes sobre outros povos, as guerras de extermínio, dentre outras formas de violência pela necessidade do desenvolvimento da civilização sob uma “ética econômica” necessária à ascensão do capitalismo internacional.¹²

¹⁰ Abud, K.M. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In Monteiro, A. M.; Gasparello, A. M., Magalhães, M. de S. (org). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

¹¹ Abud, K.M. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In Monteiro, A. M.; Gasparello, A. M., Magalhães, M. de S. (org). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

¹² Bittencourt, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso>.

Mas, o conceito de História da Civilização se consolidou com a Reforma de Francisco Campos, em 1931, embora tivessem tentativas de construção de uma História do Brasil ou da América, como um apêndice da dominante. Bittencourt apresenta o projeto de Manoel Bonfim, que incluía História da América, afirmando que

Para implementar estudos sobre as sociedades americanas, Manoel Bonfim usou como estratégia uma abordagem sob outra concepção da história da civilização que serviria como meio de confrontar o domínio de uma cultura sobre as demais, opondo “civilizados e selvagens” e, conseqüentemente, serviria de instrumento para enfrentar o racismo difundido pelas teorias da superioridade da raça branca ariana sobre mestiços e negros e índios, ou seja do “povo brasileiro”.¹³

No entanto, a tentativa de construção de uma versão da História da América como nova civilização não se estruturou nos currículos. Vale ressaltar que para estabelecer um conceito de civilização,¹⁴ pontua sobre a dificuldade de conceituar o termo “civilização”:

[...] Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo a que se pode descrever como civilizatório. Mas se examinamos a que realmente constitui a função geral do conceito de civilização, e que qualidade comum leva todas essas várias atitudes e atividades humanas a serem descritas como civilizadas, partimos de uma descoberta muito simples: este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas “mais primitivas” [...].

Ao mesmo tempo em que contrapõe a visão eurocêntrica de civilização, afirmando que pode significar “qualquer pequeno grupo de indivíduos capazes de amassar o barro e construir palhoças”¹⁵, desconstrói a noção de civilizados como os europeus e não civilizados como os outros; estes muitas vezes chamados por povos que interagem ou que caminham para o ideal de civilização.

¹³ _____. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso>.

¹⁴ Elias, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização (vol. 2), Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1994.

¹⁵ Pinski, J. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Contexto, 2011.

Povo é um conceito polissêmico que vem se transformando ao longo do tempo. Na antiguidade, povo derivava de plebeus; na idade média, era aquele que ocupava as corporações de ofício; com a formação dos primeiros Estados nacionais, passou a representar a camada sem herança da nobreza; até chegar a era industrial quando passou a representar a massa empobrecida. Para Sodré¹⁶ “povo é conjunto das classes, camadas e grupos sociais empenhados na solução objetiva das tarefas do desenvolvimento progressista e revolucionário na área que vive”; assim, associa o conceito de povo àqueles que compõem uma nação, um Estado.

Darcy Ribeiro¹⁷ afirma que no Brasil a definição de povo descreve nossa origem étnica, pois afirma que o povo brasileiro surge “da confluência, do entrelaço e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos”. Dessa forma os conceitos de povos e civilizações que serviam para nortear os currículos brasileiros narram histórias daqueles que se encontravam no poder, e versões que entendiam o desenvolvimento da humanidade como uma evolução das diversas sociedades rumo ao exemplo da trajetória europeia.

Ao discorrer sobre as transformações ocorridas com o ensino de História entre os séculos XIX e XXI, Bittencourt¹⁸ relata que esta disciplina passou daquela que fornecia o “sentido do progresso da humanidade” àquela que deveria servir a formação para a cidadania participativa, convertida em uma “pedagogia do cidadão”. Essa ideia ainda se mantém e se configura como necessária à formação do cidadão no capitalismo global. Ao assumir essa visão, a BNCC espera que o aluno desenvolva as competências e habilidades para atuar no mundo. A competência 1, específica da área da História, demonstra tal intenção:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para **analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo**.¹⁹

¹⁶ Sodré, N. W. **Quem é o povo no Brasil?** Marília: Lutas Anticapital, 2019.

¹⁷ Ribeiro, D. **O processo civilizatório**: estudo de antropologia da civilização: etapas da evolução sociocultural. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

¹⁸ Bittencourt, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso>.

¹⁹ Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. 2018.

Na introdução da BNCC, na parte específica de História para os anos finais, o texto apresenta novamente a ideia da formação de um sujeito ativo na sociedade:

O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa **participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**.²⁰

Mesmo que afirme a necessidade da relação presente e passado para que o aluno possa intervir na realidade que vive, a seleção dos conteúdos parte da ordem cronológica e da visão eurocêntrica, pautada na importância do Ocidente, como requer seu primeiro procedimento:

pela identificação dos **eventos considerados importantes na história do Ocidente** (África, Europa e América, especialmente o Brasil), **ordenando-os de forma cronológica** e localizando-os no espaço geográfico.²¹

Sob a justificativa de que,

A cronologia deve ser pensada como um instrumento compartilhado por professores de História com vistas à problematização da proposta, justificção do sentido (contido no sequenciamento) e discussão dos significados dos eventos selecionados por diferentes culturas e sociedades.²²

Assim, a defesa do ensino de história a partir da evolução dos eventos ocidentais retoma a ideia de História da Civilização? Ou de fato a cronologia serve como subsídio para a tomada de consciência da realidade?

Dessa forma, por mais que críticas sejam pautas de especialistas e professores de História, são essas as perspectivas que constroem a trajetória da BNCC desta área do conhecimento. Por exemplo, ao se analisar as habilidades e os objetos de conhecimento para os anos finais do Ensino Fundamental, há uma sequência temática que norteia essa cronologia, ou seja, a história contada a partir dos povos e das civilizações. Essas menções se relacionam com a condição do outro, ou seja, representam o homem não branco e não europeu, sendo eles os africanos, os pré-colombianos, e os asiáticos da região do Oriente Médio; poucas

²⁰ _____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. 2018.

²¹ _____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. 2018.

²² _____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. 2018.

vezes aparece povo brasileiro, designando a população de nosso País. Já a palavra “civilização” aparece somente nas Ciências Humanas, no Ensino Médio, como dicotomia à palavra “barbárie”. Nos anos finais do Ensino Fundamental foi encontrada apenas uma vez a palavra “civilizatório/a”, referindo-se ao discurso de colonização europeia na América.

Ainda assim é possível estabelecer a trajetória dos povos antigos, dos povos primitivos à configuração política, social, econômica e cultural dos europeus. É essa a sequência de conteúdos que se desenvolvem no decorrer das quatro séries finais do Ensino Fundamental. Por isso buscamos aprofundar nossa análise sobre o estabelecimento do eixo temático “Povos e Civilizações” para compreender os conteúdos selecionados e sistematizados no conhecimento ofertado nas escolas a partir de 2020.

Apesar de nos apoiarmos na teoria crítica de currículo, especialmente, no tocante à ideologia, acreditamos que também deve ser realizada uma reflexão sobre como resulta a construção da identidade. Para tanto, nos auxiliamos nos estudos de Stuart Hall²³, que define a identidade cultural na pós-modernidade; de acordo com este autor, há três concepções de identidade, a do sujeito do Iluminismo, que se manifestaria da mesma forma durante toda a vida; a do sujeito sociológico, que representaria o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público; e a do sujeito pós-moderno, que passaria a ser modificada continuamente pelos sistemas culturais que se engendram. Logo, a identidade passou a ser múltipla, com várias possibilidades com as quais os sujeitos podem se identificar temporariamente.

Diante dessas definições Hall²⁴ discute a questão da identidade nacional. Segundo o autor, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”²⁵. De acordo com essa definição, Moreira²⁶ reitera que as contribuições da concepção de identidade pós-moderna no âmbito do currículo possibilitam o debate acerca dos desafios a serem enfrentados, os quais enumera como:

²³ Hall, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

²⁴ _____. **S. A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

²⁵ _____. **S. A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

²⁶ Moreira, A. F. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: Moreira, A. F., Pacheco, J. A. (orgs.) **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006.

(a) à necessidade de diálogo entre às diferenças; (b) às relações entre identidade e subjetividade; (c) à importância de certo grau de centramento no processo de construção de identidades por meio do currículo; e (d) aos espaços de “confinamento” que podem ser criados em experiências pedagógicas multiculturalmente orientadas.²⁷

Esses embates têm servido de suporte para organização dos currículos pautados em orientações culturais, como a BNCC, que apresenta a concepção de interculturalidade e valorização das diferenças, com ênfase na importância da História nesse processo. Além de tratar como diferenças as culturas afro-brasileira e indígenas, quando assume que,

a relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber²⁸

Apple²⁹ discorre como esse discurso de alteridade chega aos currículos mesmo sendo contrário aos interesses dos grupos dominantes que os constroem. Segundo o teórico,

para que os grupos dominantes mantenham a liderança, devem incorporar alguns segmentos limitados dessa agenda. O que os grupos dominantes de fato fizeram, de maneira bastante notável, e com muito sucesso em alguns aspectos, foi pegar tanto a forma (como é que posso dizer isso?) mais moderada quanto a mais segura de multiculturalismo – as formas mais conservadoras – e colocá-las nas escolas e nos currículos. Portanto, agora temos nos livros, por exemplo, o que tem sido chamado de menções, em que você vê páginas e páginas que mencionam a contribuição dos africano-americanos, dos latinos, dos asiáticos, ou das mulheres. Em geral, aparecem como seções separadas no livro-texto e, portanto, têm o status de meros acréscimos referentes à cultura e à história “do outro”. Assim, o status de “outro” perante os “verdadeiros americanos” estão garantido. No processo, os alunos nunca veem o mundo pelos olhos das pessoas oprimidas. Não veem o mundo pelos olhos das pessoas de verdade que estão socialmente na base da pirâmide, por assim dizer³⁰

²⁷ Moreira, A. F. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: Moreira, A. F., Pacheco, J. A. (orgs.) **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006.

²⁸ Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. 2018.

²⁹ Apple, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2008.

³⁰ Apple, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2008.

A menção faz referência a política curricular e educacional estadunidense do final do século XX e início do século XXI, mas compactua com o processo de construção dos currículos brasileiros, da mesma maneira como oferece um debate crítico a ser feito de como se constitui a identidade do brasileiro a partir dos conteúdos de História, tidos como obrigatórios pela BNCC.

A organização dos objetos de conhecimento e habilidades referentes ao eixo temático “Povos e Civilizações”

A Base Nacional Comum Curricular tem sua organização disposta em áreas do conhecimento, com competências específicas definidas para cada uma; divididas em conteúdos afins, que também possuem suas competências específicas, além da estruturação em unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades para cada série. Igualmente, não há a definição de eixos temáticos nessa estruturação, nem mesmo de uma seleção de conteúdos que integrem as unidades temáticas propostas no documento que perpassem todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental no conteúdo de História. Assim, faz parte dessa análise a construção do eixo a partir do sequenciamento e da relevância que ganham ao longo dos conhecimentos escolhidos para serem estudados. Assim como, pela forma como estruturam a noção de identidade para os estudantes, corroborando com a ideia de Apple (2008) de que os currículos são resultados de interesses de grupos políticos e econômicos, na construção do conhecimento legítimo e da cultura propagada pela escola, a começar pelas competências a serem desenvolvidas, a partir do ensino dos componentes curriculares que compõem as Ciências Humanas, dos quais está a História. Dialogando com o eixo que se estabelece aqui, duas competências específicas definem o compromisso do documento na construção das identidades, mas também, das alteridades. São elas:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de

indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.³¹

A aquisição dessas duas competências por parte dos alunos demonstra a relevância que a temática da identidade tem para os que produziram o documento. Contudo, para o desenvolvimento delas, é necessário encontrar como se expressam entre os objetos de conhecimento e as habilidades propostos na BNCC, uma vez que, a seleção destes conteúdos dos anos finais do ensino fundamental obedecem ao sequenciamento cronológico escolhido pelo documento, como metodologia de ensino de História. Portanto, o eixo temático “Povos e Civilizações” começa a ser estruturado no sexto ano a partir da unidade temática “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”. Como invenção do mundo clássico entende-se Grécia e Roma, que se opõe, como dito no título, às outras sociedades, que foram denominados povos da antiguidade. Estes se referem aos povos da Antiguidade na África, no Oriente Médio e na América, respectivamente, os egípcios, os mesopotâmicos e os pré-colombianos, cuja habilidade a ser desenvolvida é somente identificar os aspectos e formas de registro dessas sociedades, assim como alguns significados de sua cultura material e sua tradição oral.

Assim, no sexto ano os alunos já começam a identificar uma trajetória marcada pelos processos ditos civilizatórios, cujo exemplo seriam Grécia e Roma, com os quais as demais organizações sociais deveriam se inspirar. Há também a introdução da história dos povos pré-colombianos, que encontra sequenciamento no sétimo ano, quando define a ideia de “Novo Mundo”. Podemos perceber como as “formas mais conservadoras” foram as incorporadas pela BNCC, por exemplo, ao propor que na primeira unidade temática do sétimo ano, se trabalhe “O mundo moderno e a conexão entre as sociedades africanas, americanas e europeias”; como objetos do conhecimento, a unidade apresenta a ideia de modernidade em oposição ao mundo antigo e aos mundos africano e pré-colombiano. Ao elencar a expressão “modernidade”, pretende que o aluno seja capaz de perceber tudo o que o termo implica, sob a lógica eurocêntrica, que excluiu outras trajetórias se não a europeia.

³¹ Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. 2018.

É certo que ao traçar uma trajetória que define o “outro” manifesto nas culturais antigas orientais, nas culturas indígenas e africanas, reforça o “eu” como o herdeiro do europeu, maneira como a identidade nacional é constituída. Embora na BNCC haja o compromisso de trabalhar as alteridades para diminuir as discriminações e preconceitos, o modo como se estabelecem essas diferenças podem corroborar para ampliar os problemas.

Moreira³² defende que

O reconhecimento de que as identidades são socialmente construídas, descentradas, relacionais, fragmentadas, contraditórias e instáveis instiga-nos a pensar que identidades estamos construindo nas escolas e que identidades, na contramão dos padrões hegemônicos, poderíamos construir, transformando nossas práticas curriculares. Instiga-nos também a ponderar sobre como bem lidar com as tensões envolvidas na aplicação ao processo pedagógico da concepção pós-moderna de identidade. Não se trata, cabe esclarecer, de eliminar tensões, mas sim de enfrentá-las, de desafiá-las, de “conviver” com elas. Para isso, contudo, novas práticas e novos saberes que vem propiciando a formação de grades usadas para classificar, separar e distinguir os “normais” dos “outros”.

A Base também estabelece que se estude como o surgimento da nova dinâmica europeia se relaciona com as sociedades existentes na África, Ásia e América. Em especial, identificar como eram as organizações sociais africanas e americanas, seus saberes e técnicas, antes da chegada do europeu. Há novamente uma referência à lógica civilizatória, que está bem definida em outra unidade temática do mesmo ano, “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”, que tem em seus objetos de conhecimento, a conquista da América e a relação com os indígenas, definida por “conflitos, dominação e conciliação”. Para compreender essa relação, o aluno deverá desenvolver a habilidade de descrever as formas de organização das sociedades americanas à época da chegada dos europeus, analisando os impactos da conquista, assim como as formas de resistência.

Conjuntamente ao conhecimento dos povos indígenas originários do território brasileiro, sob a perspectiva de identificar os espaços ocupados e suas contribuições culturais, econômicas, sociais e científicas, deve-se incluir o legado

³² Moreira, A. F. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: Moreira, A. F., Pacheco, J. A. (orgs.) **Globalização e educação**: desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2006.

dos maias, incas e astecas. Todos eles são definidos enquanto povos em oposição aos fundadores da civilização, a denominada Antiguidade Clássica, Grécia e Roma, que ao serem estudados devem permitir ao aluno compreender a relação deles com a tradição ocidental e como afetaram outras culturas.

Para dar sequência ao entendimento da relação dos indígenas com a construção das sociedades americanas, os conteúdos do oitavo ano esperam que os alunos sejam capazes de discutir a tutela dos indígenas e dos negros egressos da escravidão. Essa discussão remete a ideia de pessoas que precisam ser protegidas, por incapacidade de integrarem a sociedade ou de tomarem decisões políticas. Assim sendo, podemos aventar que definir como habilidade a capacidade de discutir a tutela indígena e dos negros egressos da escravidão significa afirmar a crença em uma sociedade dividida entre civilizados e não civilizados; especialmente, quando entende que essa problemática se relaciona com temáticas como preconceito, estereótipos e violência.

No entanto, em outra unidade temática, ainda do oitavo ano, intitulada “O Brasil no século XIX”, há a retomada sobre a questão da escravidão. Assim, a BNCC define como habilidade a ser desenvolvida pelos estudantes, a capacidade de problematizar as heranças oriundas da escravidão a partir de diferentes fontes históricas, o que pressupõe que existam diferentes versões acerca do fato histórico em questão. Nesta habilidade específica, o papel do professor enquanto elaborador do currículo em ação, como descreve Gimeno Sacristán ³³ é fundamental tanto para reforçar a ideia dos povos escravizados enquanto não civilizados, quanto para construir a crítica sobre essa construção do passado histórico; assim como a habilidade subsequente que espera que se relacione a escravidão com a atual estrutura social brasileira e a relevância das políticas afirmativas.

A visão de civilização se encontra explicitada na unidade temática que dá continuidade aos conteúdos do oitavo ano, que é “Configurações do mundo no século XIX”, em cujas habilidades referentes se encontram os objetos de conhecimento que remetem ao discurso civilizatório das Américas, sustentado pelo pensamento darwinista e racista, e a resistência dos indígenas a esse processo.

³³ Sacristán, J. G. O que significa currículo? In: Sacristán, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-37.

Para compreender esse enredo, entende-se que o aluno seja capaz de identificar os conflitos decorrentes da visão de mundo europeia em oposição à nativa das Américas, para compreender e julgar quais foram seus impactos aos indígenas e aos negros.

Ao atravessar esse percurso, o aluno vai encontrar no nono ano a possibilidade de realizar uma leitura do Brasil republicano, e perceber como os povos indígenas e afrodescendentes foram inseridos ao modo de vida do mundo ocidental do homem branco. Na unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, os objetos de conhecimento vão retomar as questões da emancipação dos negros no pós-abolição, os movimentos sociais que emergem desse contexto, assim como a cultura afro-brasileira como forma de resistência e de superação, além da problemática indígena até o fim da República Nova.

Como forma de converter esses conhecimentos em habilidades, espera-se que os estudantes sejam capazes de identificar como os negros foram inseridos na sociedade brasileira e os impactos dessa inserção, além de argumentar sobre a importância do negro na formação do Brasil, econômica, política e socialmente. É importante ressaltar que economicamente os negros foram a força de trabalho que construiu o país, enquanto não dispunham de papel político, não tendo sido reconhecidos enquanto cidadãos por muito tempo, constituindo-se, assim, como a principal mão-de-obra na sociedade brasileira durante os períodos colonial e imperial. No entanto, a habilidade proposta no documento oficial, não pretende discutir nessa construção a importância da cultura africana na formação cultural brasileira. A ausência desse item representa a existência de uma cultura anterior, a europeia, que nada foi agregada pelos afrodescendentes? Ou que estes, por serem considerados não civilizados, não tinham o que acrescentar à formação de uma sociedade, a não ser sua mão-de-obra?

Destarte, explicar as pautas das populações afrodescendentes se encontra como habilidade no objeto de conhecimento “A questão indígena durante a República (até 1964)”. Em outra unidade temática, que trata do período ditatorial brasileiro (1964-1985), a habilidade que se espera é que o aluno identifique e relacione as demandas indígenas e quilombola como embates ao

desenvolvimentismo militar. O que reforça a ideia da existência de uma evolução entre o que é progresso e o que não é, entre o civilizado e o incivilizado.

A história do tempo presente tem como objeto de conhecimento “As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional”, e como habilidade, a capacidade de identificar e discutir as pautas identitárias para o combate ao preconceito e a violência. Assim, a habilidade se torna mais ampla que o objeto de conhecimento, visto que identitárias podem se referir a inúmeros grupos e comunidades. Na sociedade brasileira podemos enumerá-las entre indígenas, quilombolas, negros, mulheres, LGBTQIA+, e mais uma gama de identidades que tem pautas reivindicatórias de direitos por se configurarem enquanto minorias. Diante da configuração da BNCC implementada nas escolas, Oliveira e Caimi³⁴, entendem que,

o perigo de uma aposta em narrativas únicas acerca dos conteúdos escolares é que estas são assentadas em certezas sobre o futuro. Ao prescrever os conteúdos, os procedimentos e definir as competências a serem desenvolvidas a partir de tal currículo, elege-se conhecimentos que são, no contexto de sua formulação, os que se entende como mais adequados no preparo das gerações para o amanhã. Entretanto, é fundamental ter em consideração o senso da imprevisibilidade que acompanha o ser humano em todas as sociedades. Podemos nos preparar para um futuro, mas se vamos vivê-lo da forma como planejamos é uma história que se constrói somente no presente.

Em nossa pesquisa percebemos que a justificativa para a seleção de habilidades que estruturam um eixo temático demonstra a intencionalidade do documento ao sequenciar eventos e conteúdos que se relacionam pela perspectiva de entender o processo histórico como um processo evolutivo que levou comunidades e povos a se tornarem civilizações, a partir da visão eurocêntrica do termo. As habilidades selecionadas pela BNCC vão delineando a formação do conhecimento histórico dos alunos à medida que eles adquirem a capacidade de identificar culturas e trajetórias históricas diferentes das do homem branco europeu. Porém, diferentemente do que a Base propõe, acreditamos que:

[...] qualquer currículo precisa ser compreendido como em movimento, em constante construção. É um risco propor um

³⁴ Oliveira, S. R. F., Caimi, F. E. Vitória da tradição ou resistência em inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PLBD e a Escola. In: Dossiê Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores. **Educar**. n. 37, 2021. Disponível em :< <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77041>>.

currículo gerado de um entendimento de escola baseado em uma ou duas funções formativas, pois não se define qual a função do ser humano, para que ele serve ou irá servir, em que irá atuar. Tais respostas são edificadas bloco a bloco no processo de existência que denominamos vida e a escola tem fundamental importância nessa trajetória [...]³⁵

Em razão do engessamento estabelecido pela BNCC, ao compor as unidades temáticas, constatamos que “identificar” é uma das principais habilidades a serem desenvolvidas, sendo o verbo que classifica onze, das dezoito habilidades, principalmente as que se referem aqueles entendidos como incivilizados, em oposição a verbos como “analisar”, “discutir”, quando se referem a civilizações. A maneira como “identificar” se apresenta tem sentido de definir a identidade, saber quem é; enquanto, “analisar” remete a explorar de forma minuciosa, e “discutir” significa analisar apresentando questionamentos; ou seja, em relação aos povos basta distingui-los, quanto aos processos culturais dos civilizados, é importante conhecer a fundo, compreender. “Identificar” é também a competência que se espera acerca do entendimento quanto a culturas diversas. Segundo a BNCC, os alunos deverão

identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.³⁶

Nesse sentido, consideramos que a BNCC, apesar de propor uma mudança curricular concebida por disciplinas, para uma composta por unidades temáticas, objetos de conhecimento, e habilidades, ainda concebe o ensino de História no formato quadripartite, ou seja, história antiga, história medieval, história moderna, e história contemporânea, como era trabalhado anteriormente, e agora subdivididos em eixos temáticos, sem contudo, alterar os componentes curriculares,

³⁵ _____. Vitória da tradição ou resistência em inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PLBD e a Escola. In: Dossiê Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores. **Educar**. n. 37, 2021. Disponível em :< <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77041>>.

³⁶ _____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. 2018.

especialmente nos temas relativos àqueles que sempre foram subjugados pela História.

Considerações Finais

Dessa forma, o eixo temático escolhido, “Povos e civilizações”, foi percebido em todas as séries dos anos finais do ensino fundamental, no conteúdo de História. Seguindo a lógica cronológica e eurocêntrica escolhida para a seleção dos conhecimentos a serem ensinados e as habilidades a serem desenvolvidas, os povos se iniciam nos continentes africano e asiático, até se desenvolverem as civilizações europeias. A herança civilizatória vai culminar na dominação da América, cujos nativos são apresentados enquanto povos novamente, em detrimento àqueles que os colonizaram. Com a contemporaneidade, a história do Brasil passa a fazer parte do que é definido como civilização, porém, pelo documento da BNCC tenta, até o momento presente, incluir, integrar e civilizar os povos nativos e afrodescendentes.

Essa visão em que se desenrola a história da humanidade e a brasileira traça linhas paralelas entre aqueles que representam hegemonicamente o ideal de cultura e de sociedade e aqueles que são moldados a se encaixar nessa lógica. O discurso dessas trajetórias culmina em uma sociedade cuja parte de sua população se manifesta enquanto reivindica direitos que ainda não lhes são garantidos, sendo que a maneira como são organizados os objetos de conhecimento e as habilidades na BNCC refletem essa sociedade que afirma se pautar na pluralidade, mas que segrega parte de sua história enquanto apêndice.

O que deveria ser um avanço na cultura escolar, ou seja, incorporar as temáticas referentes a cultura e a história dos africanos e dos indígenas como forma de compreender que são formadoras da nossa cultura e história, acabou por reforçar a percepção das diferenças como embates, não enquanto pluralidade. Isso fica evidente quando delineado o eixo temático aqui estudado. Em todos os anos, em diversas unidades, a temática determinada pela lei aparece como obrigatoriedade, deslocada de sentido e de contexto; até mesmo a disposição dos objetos de conhecimento que se referem a elas aparecem, quase sempre, como últimos, dando a entender que o conhecimento que se espera que o aluno aprenda,

faz com que ele tenha que visitar a temática para cumprir o estabelecido legalmente.

Pode-se considerar que a História do Brasil foi inserida nos currículos como apêndice dessa História Universal, assim como a BNCC apresenta as temáticas relativas aos povos africanos e indígenas. Essa perspectiva é uma das principais críticas que se faz a BNCC; haja vista que levanta um questionamento acerca da relevância da construção de uma base curricular para a elaboração de currículos em todo País a partir de conteúdos que já estão estabelecidos nos currículos prescritos nos materiais didáticos há tempos. Se esses conhecimentos já são socialmente disseminados nas escolas de todo o país, qual a necessidade de se refazer currículos? Se os conteúdos serão os mesmos, qual a originalidade da BNCC? Ou, por fim, quais serão os interesses daqueles que a defenderam?

Referências

Abud, K.M. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In Monteiro, A. M.; Gasparello, A. M., Magalhães, M. de S. (org). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

Apple, M. *Ideologia e currículo*. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2008.

Bittencourt, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso

Brasil. *Editais PNLD 01/2017*. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. 2018.

Elias, N. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização*. vol. 2, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Fonseca, S. G. A Nova LDB, os PCN's e o Ensino de História. In: *Didática e prática de ensino de história: experiência, reflexões e aprendizados*. São Paulo: Papirus, 2010.

Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Le Goff, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

Moreira, A. F. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: Moreira, A. F., Pacheco, J. A. (orgs.) *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006.

Oliveira, S. R. F., Caimi, F. E. Vitória da tradição ou resistência em inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PLBD e a Escola. In: Dossiê Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores. *Educar*. n. 37, 2021. Disponível em :< <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77041>>.

Pinsk, J. *As primeiras civilizações*. São Paulo: Contexto, 2011

Ribeiro, D. *O processo civilizatório: estudo de antropologia da civilização: etapas da evolução sociocultural*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

Sacristán, J. G. O que significa currículo? In: Sacristán, J.G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-37.

Sodré, N. W. *Quem é o povo no Brasil?* Marília: Lutas Anticapital, 2019.

Recebido em: 22/01/2024
Aprovado em: 24/06/2024