



DOI: 10.12957/transversos.2020.49959.

ENSINO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E CURRÍCULO DE HISTÓRIA
HISTORY TEACHING, HISTORIOGRAPHY AND HISTORY CURRICULUM

Breno Mendes

Universidade Federal de Goiás
mendes.breno@gmail.com

Resumo

No presente artigo proponho uma análise sobre o tema *currículo* no âmbito do ensino de história. O caminho escolhido para a investigação passa pela articulação entre os campos do ensino de história, teoria e história da historiografia e teorias do currículo. A interpretação é desenvolvida a partir da hipótese segundo a qual a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular pode ser entendida como uma atualização das teorias tradicionais do currículo e um distanciamento das teorias pós-críticas do currículo.

Palavras-chave: Ensino de história; Historiografia; Currículo; Base Nacional Comum Curricular.

Abstract

This article aims an analysis on curriculum in the context of History teaching. The strategy chosen in the investigation was an articulation between History teaching, Theory and History of Historiography and Curriculum theories. The interpretation is developed from the hypothesis in which the approved version of the National Common Base Curriculum (BNCC) could be understood as an update of the traditional curriculum theories and a departure from post-critical curriculum theories.

Keywords: History teaching; Historiography; Curriculum; National Common Base Curriculum (BNCC).

1. As reformas curriculares e o diálogo entre ensino de história, teoria da história e teorias do currículo

Há pouco mais de uma década, em 2009, Manoel Luiz Salgado Guimarães constatava que, não obstante o ensino de história estivesse ganhando cada vez mais espaço na agenda das reflexões historiográficas, ainda havia uma “enorme defasagem” entre o conhecimento produzido na universidade, sobretudo nos quadros da pós-graduação e a história ensinada na educação básica. O diagnóstico apresentado por Guimarães é um sintoma do dualismo entre

teoria e prática que marcou o processo de constituição da história como campo disciplinar e a formação de professores no Brasil. A dicotomia que foi se estabelecendo ao longo dos anos entre a historiografia acadêmica e a história ensinada ganhou corpo com criação dos cursos universitários a partir da década de 1930¹ e está na base da hierarquização entre o conhecimento acadêmico e o saber escolar, de tal modo que, por muito tempo, acreditava-se que caberia à universidade as reflexões e pesquisa de cunho teórico-metodológico ao passo que ao ensino de história restaria a vulgarização deste conhecimento e a aplicação de técnicas pedagógicas (Cf. FERREIRA, 2013).

A “enorme defasagem” entre teoria, metodologia e ensino de história mencionada por Manoel Guimarães começou a ser minimizada no Brasil a partir da década de 1980. Durante as intensas discussões sobre a reformulação curricular e sobre a reinserção da história como disciplina específica ao currículo do chamado 1º grau observamos uma notável aproximação mútua entre o ensino de história e as proposições teórico-metodológicas então em voga². Nesse mesmo período ganhou força o debate sobre as diferentes linguagens no ensino de história, o qual está diretamente ligado à busca de novas alternativas didáticas ao chamado ‘ensino tradicional’ centrado em aulas expositivas³. O emprego de novas linguagens envolve também uma reconfiguração da relação entre professor e estudante, na qual o aluno não é visto como alguém passivo, mas como um sujeito que participa ativamente no processo de ensino e aprendizagem. (ROCHA, 2015).

¹ “Ao se iniciar a década de 1930, no momento de criação das universidades e da institucionalização das disciplinas, aqueles que se encarregaram de estruturar os cursos de História não estavam interessados em manter uma vinculação com o IHGB, ainda que fossem reconhecidas a importância de sua produção sobre o passado da nação brasileira e a dimensão dos debates de muitos de seus membros sobre a utilidade da História, seu estatuto como conhecimento científico e o uso de procedimentos capazes de garantir um saber objetivo” (FERREIRA, 2013, p. 10).

² Além disso, no âmbito político, Circe Bittencourt ressalta que “no Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de democratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático” (BITTENCOURT, 2011, p. 102-103). Voltaremos a esse ponto mais adiante ao abordar a questão da relação entre ensino de história e cidadania.

³ “Na época foi reforçado o diálogo entre pesquisadores e docentes do ensino médio, ao mesmo tempo em que se assistia à expansão dos cursos de pós-graduação em História, com presença expressiva de professores de primeiro e segundo graus. Essa nova produção acadêmica foi absorvida parcialmente pela expansão editorial na área do ensino de História e de historiografia. As propostas curriculares passaram a ser influenciadas, também, pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais” (BRASIL, 1998, p. 28).

Diante disso, mais do que nunca, parece-nos fundamental articular os aportes do campo do ensino de história aos da historiografia e da teoria do currículo com vistas a compreender criticamente o problema do *currículo de história*⁴. Tal articulação justifica-se ainda mais pelo fato de que, segundo Carmem Gabriel, existem diversos estudos cuja metodologia não se preocupa em conectar os diversos campos que constituem o ensino de história:

a expressão *currículo de história* tem sido mobilizada nesses estudos como objeto ou foco de investigação sem necessariamente deixar explícita a intencionalidade em estabelecer um diálogo com as problematizações teóricas do campo do currículo. Nessa perspectiva, *currículo de história* tende a significar o conjunto de conteúdos que compõem as 'grades curriculares' (GABRIEL, 2019, p. 75).

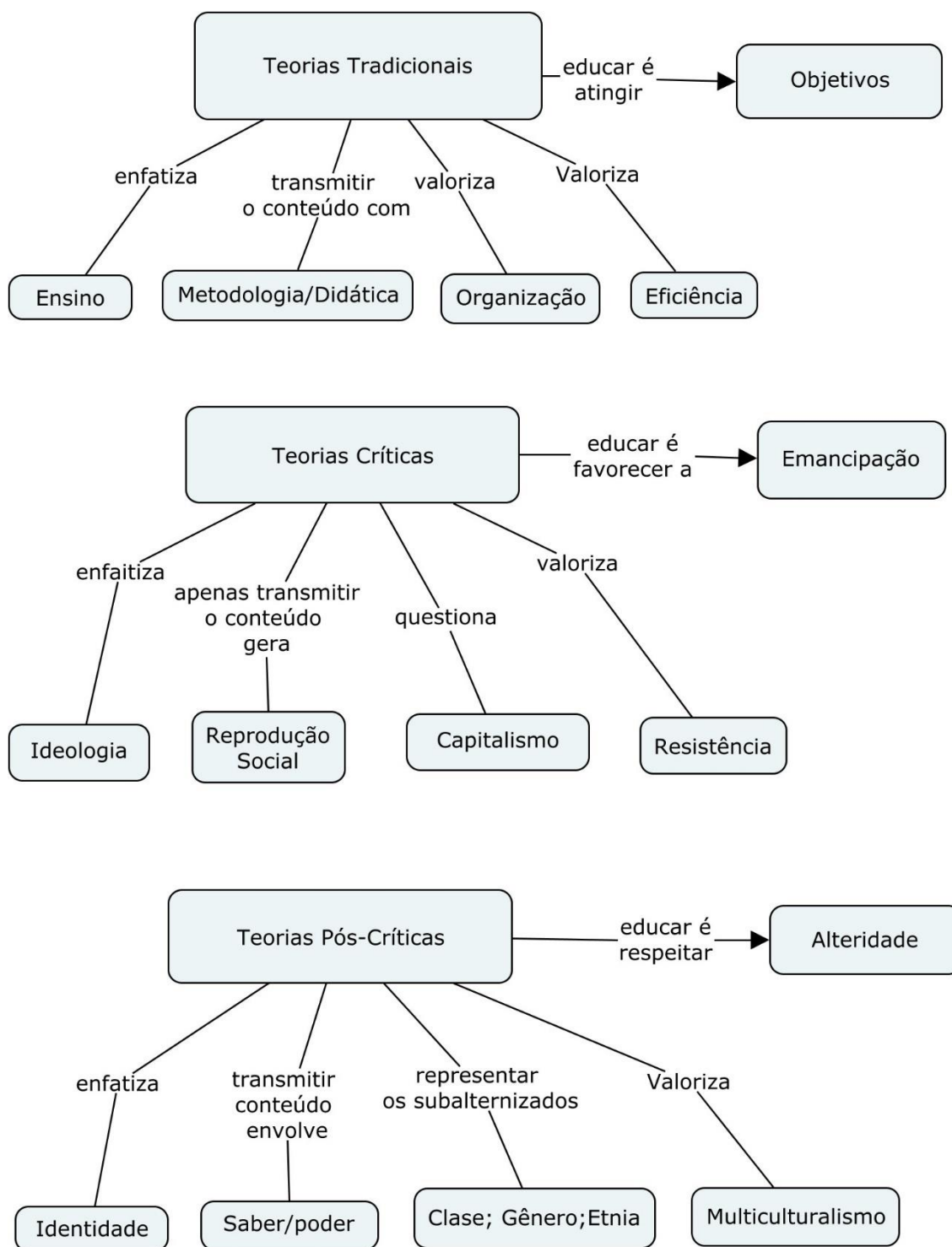
Além do mais, os acalorados debates na esfera pública ocorridos nos últimos anos em torno do componente curricular de História na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) evidenciam algo observado por Christian Laville (1999): em geral, no campo da História, as mudanças curriculares envolvem muitos interesses extracurriculares⁵. Por isso, ao longo da nossa reflexão procuraremos compreender o modo como se articulam as discussões didáticas e epistemológicas com as políticas educacionais em alguns documentos norteadores do ensino de história nas últimas décadas, em âmbito nacional, estadual e municipal. Nosso argumento central é que a versão homologada da BNCC sinaliza para uma atualização daquilo que Tomaz Tadeu Silva chamou de "teorias tradicionais do currículo", pois se preocupa mais com o "o quê" deve ser ensinado do que com um questionamento crítico sobre a finalidade do processo de ensino-aprendizagem. Em contraposição, como pretendemos demonstrar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC) e as Proposições Curriculares Municipais da Prefeitura de Belo Horizonte, para nós, estão mais próximas das teorias críticas e pós-críticas do currículo⁶.

⁴ "Etimologicamente, *currículo* vem do latim *curriculum* (corrida) que, por sua vez, em origem no verbo *currere* (correr), podendo ser significado simultaneamente como o "ato de correr"/"percorrer" e o "percurso" realizado ou a ser realizado neste ato. Assim, o significante *currículo* faz referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como ao ato de percorrer (verbo)" (GABRIEL, 2019, p. 72).

⁵ "É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder" (LAVILLE, 1999, p. 130).

⁶ "Se considerarmos o critério político, as diferenciações entre essas perspectivas teóricas se manifestam em termos do distanciamento entre estudos que não reconhecem como foco privilegiado ou dimensão incontornável do campo curricular a articulação entre currículo-relações de poder – política (teorizações tradicionais e/ou tecnicistas) e os que consideram essa articulação estruturante do próprio campo [teorias críticas e pós-críticas]" (GABRIEL, 2019, p. 73).

Imagem 1 - Mapa conceitual sobre teorias do currículo com base em Tomaz Tadeu Silva, 1999.



Nossa reflexão parte do pressuposto que a preocupação central de um currículo é a definição de qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas. Ou seja, o currículo é resultado de uma seleção em determinado campo do conhecimento e tem uma intencionalidade política

explícita ou implícita, de tal modo que a cada configuração curricular corresponde uma determinada concepção antropológica do que é o ser humano e de como se forma a sua identidade (SILVA, 1999). Além disso, destacamos que entre a prescrição curricular (*currículo formal*) e a vivência em sala de aula (*currículo real*) existe um hiato no qual podemos perceber, justamente, a margem de ação dos professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem:

atualmente, a ideia de currículo é concebida em todas as suas dimensões, distinguindo-se o *currículo formal* (ou pré-ativo ou normativo) criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto*, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, etc. Estudos recentes incluem ainda o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao ‘medirem’ o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada. (BITTENCOURT, 2011, p. 104).

2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o ensino de história

Nosso ponto de partida serão os Parâmetros Curriculares Nacionais de História publicados em 1998. A rigor, os PCN's não desempenham a função de currículo em si, mas de referências e orientações para que as redes de ensino e as escolas construam seus próprios currículos e projetos político-pedagógicos (PPP). Como afirma Circe Bittencourt (2011), no caso da História, é possível tomar os PCN's como um ponto de inflexão, na esfera nacional, das renovações curriculares que vinham acontecendo, em âmbito local, desde o contexto de redemocratização brasileira em meados dos anos 1980. Do ponto de vista epistemológico, como já dissemos, o fundamento é o questionamento ao chamado “método tradicional” centrado em aulas expositivas, factuais, voltadas para a exaltação do Estado-nacional. Como alternativa a aposta é na interdisciplinaridade e no ensino organizado por temas transversais. Isso significa que mais do que elaborar um extenso rol de conteúdos sobre o que deveria ser ensinado, os PCN's se preocuparam mais em refletir sobre como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma dupla preocupação: por um lado, explicitam quais elementos da cultura nacional devem ser objetos de aprendizagem escolar, por outro, reforçam a importância da inclusão da diversidade cultural no ensino de história (AVELAR, 2012). Por este ângulo podemos compreender que os Parâmetros Curriculares Nacionais estão alinhados com as “teorias críticas e pós-críticas” do currículo, uma vez que preocupam mais com uma reflexão sobre o sentido do estudo da história e de suas implicações epistemológicas e

políticas do que com uma descrição detalhada sobre os conteúdos a serem ensinados como podemos verificar no trecho abaixo do próprio documento:

a História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas (BRASIL, 1998, p. 29).

A principal proposta que nos permite alinhar os PCN's às teorias críticas e pós-críticas do currículo nos parece ser a reconfiguração didática proposta na qual os conteúdos disciplinares são “um meio” e os temas transversais se tornam “a finalidade” da prática de ensino. Isso significa que a História como disciplina escolar não se limita a transmitir conteúdos factuais, mas procura abordá-los com o intuito de desenvolver as competências e habilidades importantes para a formação dos cidadãos-participativos em uma nação democrática. Desse modo, as aulas de história deveriam discutir valores e atitudes sem abrir mão da explicação e compreensão dos acontecimentos. Para tanto, é muito importante o diálogo interdisciplinar, buscando superar a fragmentação do conhecimento e se aproximar cada vez mais da realidade dos estudantes por intermédio dos seguintes temas transversais: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo⁷ (NETO, 2013).

⁷ “Os conteúdos estão articulados, igualmente, com os temas transversais, privilegiando:

- . as relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, envolvendo a produção de bens, o consumo, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias e a apropriação ou a expropriação dos meios de produção pelos trabalhadores;
- . as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação;
- . as lutas e as conquistas políticas travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais;
- . a relação entre o homem e a natureza, nas dimensões culturais e materiais, individuais e coletivas, contemporâneas e históricas, envolvendo a construção de paisagens e o discernimento das formas de manipulação, uso e preservação da fauna, flora e recursos naturais;
- . reflexões históricas sobre saúde, higiene, vida e morte, doenças endêmicas e epidêmicas e as drogas;
- . as imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velhos nas diferentes sociedades historicamente constituídas;

Os PCN's de história sugerem que os conteúdos sejam organizados por eixos temáticos, os quais devem colocar em vigor os temas transversais que citamos acima. A história temática procurava escapar às armadilhas do *quadripartismo histórico*⁸ elencadas por Jean Chesneaux (1995): o eurocentrismo de uma concepção histórica centrada em um tempo linear e homogêneo. A opção por eixos temáticos, como ressalta Selva Guimarães (2012) tinha como objetivo dar um espaço maior aos temas de História do Brasil, sem perder de vista o diálogo com a chamada história geral. Desse modo, nos primeiros ciclos temos dois eixos temáticos: I) História Local e do cotidiano e II) História das organizações populacionais. E, nos ciclos finais do ensino fundamental, os eixos são: I) História das relações sociais, da cultura e do trabalho e II) História das representações e das relações de poder. Nesse sentido, segundo Avelar (2012), os PCN's sinalizam um louvável rompimento com a ênfase excessiva na cronologia e nos grandes acontecimentos em prol de abordagens que destaquem o cotidiano, a realidade local e o vínculo com a experiência vivida pelos estudantes⁹. Salientamos que esse deslocamento teórico-historiográfico está acompanhado de uma mudança na concepção da finalidade de um *currículo de história*:

as abordagens mais recentes sobre o currículo escolar têm se caracterizado pela sua 'dessacralização', apontando para os condicionamentos sociais, econômicos, políticos e culturais que produzem efeitos sobre sua elaboração. Os elementos antes tidos como naturais ou mesmo neutros das propostas curriculares são colocados em perspectiva histórica, desvelando-se seus pressupostos ideológicos mais ou menos implícitos. O pensamento crítico, dessa forma, não pode render-se ao formalismo curricular, aos seus conteúdos, propostas e metodologias. Afinal, o que está em jogo na elaboração dos currículos escolares de História nada mais é do que a definição de quais conhecimentos e conteúdos da cultura comum merecem ser transmitidos (AVELAR, 2012, p. 45).

Essa dinâmica evidencia que no bojo da democratização da educação os grupos sociais que antes não eram incluídos demandam que sua presença seja não apenas reconhecida como

. os acordos ou desacordos que favorecem ou desfavorecem convivências humanas mais igualitárias e pacíficas e que podem auxiliar no respeito à paz, à vida e à concepção e prática da alteridade" (BRASIL, 1998, p. 48-49).

⁸ "É preciso advertir desde já que esse sistema quadripartite de organização da história universal é um fato francês. Em outros países o passado está organizado de modo diferente, em função de pontos de referência diferentes (...) O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da sociedade" (CHESNEAUX, 1995, p. 93-95).

⁹ Em que pese os inegáveis avanços, os PCN's de História também são passíveis de crítica: "o dilema apresentado pelo PCN se evidencia: ao mesmo tempo que reivindica – de forma correta – a atenção para os aspectos multiculturais e étnicos da formação da sociedade brasileira, parte de uma noção homogênea de ambiente escolar, em que os conflitos e as dificuldades de toda ordem – materiais, pedagógicos e sociais – são sistematicamente desconsiderados" (AVELAR, 2012, p. 48).

um novo tema ou objeto de ensino, mas demandam uma mudança mais profunda na própria concepção de ensino de história em sua dimensão epistemológica, ética e política.

3. *Currículos de história em âmbito municipal (Belo Horizonte) e estadual (Minas Gerais)*

As Proposições Curriculares da prefeitura da cidade de Belo Horizonte, assim como o Currículo Básico Comum (CBC's) do Estado de Minas Gerais, estão inseridos na concepção de ensino de história voltado para a cidadania similar a dos PCN's. No caso das Proposições Curriculares de BH, lançadas em 2009, havia uma preocupação em revisitar o legado da *Escola Plural*¹⁰ sob o viés da teoria crítica do currículo. Para romper com as práticas pedagógicas que reproduzem as desigualdades sociais a Escola Plural eliminou a reprovação e organizou o ensino em ciclos ao invés de séries. Além disso, o documento procurava não se perder em reflexões abstratas, mas realizar também sugestões claras sobre o modo como os parâmetros curriculares poderiam ser implantados nas escolas. Em suma, o objetivo era evitar a dicotomia entre prática e teoria, entre uma lista de conteúdos com pouca reflexão sobre os valores envolvidos no ensino aprendizagem *versus* reflexões sobre as competências com poucas indicações sobre a implantação dos parâmetros curriculares. No caso do ensino de história podemos destacar que o documento em suas primeiras páginas apresenta uma reflexão sobre a relação entre o conhecimento histórico produzido na academia e a história escolar. Em linhas gerais, há uma crítica a compreensão de “transposição didática”¹¹ que concebe a história ensinada na escola apenas como uma

¹⁰ O projeto da *Escola Plural* na Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte foi elaborado por um grupo de professores da rede sob a coordenação de Miguel Arroyo. Segundo Miranda (2007), o modelo foi inspirado no projeto “escola cidadã” criado por Paulo Freire quando era secretário municipal de educação em São Paulo. Em síntese: “O grande objetivo era ter uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não-excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo. No horizonte das propostas, estava a implantação de uma nova concepção de educação e, por conseguinte, de uma nova lógica de ordenamento escolar. Pretendia-se um currículo mais diversificado culturalmente, que incorporasse atividades artísticas, valorizasse a história, a literatura, a abertura para a comunidade, sem descuidar das disciplinas tradicionais. Pretendia-se, também, que os alunos das escolas públicas municipais tivessem avanços progressivos em seu desenvolvimento escolar. Havia uma séria crítica à cultura da reprovação e da repetência. Nas discussões, enfatizava-se uma escola aberta à comunidade, mais alegre e prazerosa, que contribuísse para o novo desafio das políticas públicas: a permanência de crianças e jovens na escola pública” (MIRANDA, 2007, p. 61).

¹¹ O conceito de *transposição didática* elaborado por Yves Chevallard suscita polêmica no campo das pesquisas em educação, pois seus críticos afirmam que ele subsidia a ideia de que a experiência escolar não produz conhecimento. “O conceito de transposição didática é definido pelo autor como aquele que remete à ‘passagem do saber sábio ao saber ensinado’ e, portanto, a distância eventual, obrigatória que os separa, dá testemunho desse questionamento necessário (...) Chevallard afirma categoricamente a diferença entre o ‘saber sábio’ (savoir savant) e ‘saber ensinado’. Para que o ensino seja possível, o elemento de saber deverá ter sofrido certas ‘deformações’ que o tornarão apto a ser ensinado. O termo ‘deformações’ é utilizado pelo autor para indicar a

simplificação ou vulgarização do conhecimento historiográfico acadêmico. Em vez disso, as proposições curriculares salientam que, embora o conhecimento produzido na academia seja uma referência importante, o saber histórico na educação básica possui especificidades. Para além do conhecimento acadêmico, existem as referências a outros saberes como, por exemplo, os saberes didático-pedagógicos e os conhecimentos prévios dos estudantes. Ademais, o saber escolar possui uma finalidade distinta, pois procura formar cidadãos e não pequenos historiadores. Essas características somadas aos oito eixos norteadores do 3º ciclo do ensino fundamental de história¹² evidenciam o alinhamento das proposições curriculares municipais de BH às teorias curriculares críticas e pós-críticas, na medida em que mostram a preocupação em problematizar os critérios para a seleção e organização dos conteúdos:

em diálogo com a produção historiográfica, mas de certa forma afirmando suas próprias linhas de força, o ensino de História viveu, nos últimos anos, uma revisão fundamental, desenhada em diferentes propostas curriculares oficiais em debate (...) que sinalizam, a despeito de suas diferenças, para um rompimento com a ideia de que ensinar História significa narrar fatos e acontecimentos ou, mais claramente, transmitir conhecimentos históricos enumerados numa linha de tempo (BELO HORIZONTE, 2009, p. 48).

Por seu turno, os Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais fazem parte das reformulações curriculares implantadas no Estado durante os dois mandatos de Aécio Neves entre 2003 e 2010. Embora não sejam apenas parâmetros ou orientações, os CBC's também não pretendem esgotar todo o conteúdo da disciplina. O objetivo principal é indicar os aspectos fundamentais que não podem deixar de ser ensinados e aprendidos pelo aluno. Como sinalizado no documento houve uma preocupação em dialogar com os professores, especialmente aqueles que faziam parte daquelas que eram consideradas “escolas-referência”, uma rede com cerca de duzentas instituições de educação básica espalhadas pelo Estado. Os CBC's se apresentam como sendo uma “base comum de conhecimentos” construída a partir da importância que os professores atribuíam aos conteúdos. Assim como no caso dos PCN's e das Proposições Municipais o principal eixo é o ensino de história voltado para a promoção da cidadania.

ocorrência de mudanças, transformações nos saberes, sem denotar o aspecto pejorativo que esse significante assume na língua portuguesa” (MONTEIRO, 2019, p. 220).

¹² Os 8 eixos norteadores do ensino de história: 1) Fundamentos da compreensão histórica; 2) Temporalidade histórica; 3) História como construção coletiva: sujeitos históricos; 4) Ampliação da noção de fato histórico; 5) Conhecimento histórico como construção social; 6) Pesquisa e produção do conhecimento histórico escolar; 7) Diversidade, desigualdade e cidadania; 8) Memória e patrimônio.

No que diz respeito às finalidades para o estudo da disciplina os CBC's trazem uma discussão importante, que, salvo melhor juízo, não aparece no documento curricular do município de Belo Horizonte nem nos PCN's. Em diálogo com argumentos levantados por Eric Hobsbawm, o texto curricular aponta que a perda de vínculo dos jovens com o passado é um dos principais desafios enfrentados hoje pelo ensino de história¹³. Ora, o *presentismo*¹⁴, nos termos de Hartog (2013), aliado à perda de pregnância social do conhecimento disciplinar sobre o passado, parece-nos ser um dos ingredientes da crise de legitimidade da história escolar, a qual pode ser percebida, por exemplo, no fato de o ensino de história ter deixado de ser um componente curricular obrigatório em todas as séries do Ensino Médio, passando a estar presente, sobretudo, nos percursos formativos da área de ciências humanas e suas tecnologias. Voltaremos a esse assunto quando abordarmos a BNCC.

No campo das concepções pedagógicas, os PCN's, os CBC's e as Proposições Municipais de BH foram orientados, sobretudo, pela psicologia do desenvolvimento humano de Piaget e pelo sócio-construtivismo de Vygotsky. Se nas diretrizes curriculares anteriores a ênfase recaía sobre o ensino, agora o processo de ensino-aprendizagem está no centro das atenções, uma vez que os estudantes possuem “conhecimentos prévios” sobre a história – originários da historicidade de sua experiência vivida – os quais precisam ser levados em conta na sala de aula. A influência piagetiana se traduziu em uma atenção maior aos diferentes ritmos e estágios de desenvolvimento das estruturas cognitivas. Em virtude disso, a tendência foi partir do concreto rumo, gradativamente, ao abstrato (BITTENCOURT, 2011). No que diz respeito ao *construtivismo*, observamos uma crítica à aprendizagem mecânica, (centrada na memorização de datas e fatos no caso da história) e uma defesa da aprendizagem significativa. Na aprendizagem significativa o conhecimento é construído na interação entre os conhecimentos prévios dos estudantes e o saber

¹³ “A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio” (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

¹⁴ Em linhas gerais, no regime de historicidade presentista, não há mais um otimismo em relação ao futuro, nem, tampouco a crença de que é possível aprender lições com o passado. Gumbrecht, percebeu nessa situação um paradoxo: “Talvez possamos dizer que o interesse popular pelo passado tem alcançado certo apogeu, e, ao mesmo tempo, a legitimação da disciplina história, que passava por afirmar um ensinamento político, existencial e filosófico com a história, mais ou menos desapareceu (...) Vivemos uma situação ambivalente: um crescente fascínio pela história e pelo passado, de um lado, e um ceticismo enorme quanto à possibilidade de a história ou a historiografia ensinarem” (GUMBRECHT, 2011, p. 26).

apresentado pelo docente. Isto é, o aluno é um sujeito ativo e o professor é um mediador no processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem significativa é aquela em que uma interação entre o que é aprendido e o contexto cultural dos alunos gera novos sentidos.

4. Ensino de história e cidadania nos currículos de história

A educação para a cidadania proposta pelos PCN's, pelos CBC's e pelas Proposições Curriculares de BH e endossada, de alguma maneira, pela BNCC merece uma discussão à parte. Embora em alguns momentos seja apontada como uma inovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, alguns autores como François Audigier (2016), Marcelo Magalhães (2003) e Elza Nadai (1988) argumentam que desde o século XIX a história escolar tem sido concebida como uma "pedagogia do cidadão". Na verdade, o que tem variado ao longo do tempo é a própria concepção do que seja *cidadania*. Quando a história escolar no chamado ensino secundário surgiu no Brasil, em 1837, com a criação do Colégio Pedro II o significado de ser cidadão se confundia com o de súdito e tinha como carro chefe os direitos políticos como destacado por José Murilo de Carvalho (2002). No século XIX, o ensino de história no Brasil era guiado por um currículo humanístico clássico no qual o conhecimento era desprovido de qualquer utilidade prática. O estudo das línguas e culturas clássicas visava a formação intelectual de uma elite letrada (BITTENCOURT, 2011).

A mudança do currículo humanístico clássico para o currículo científico corrobora o argumento de Laville segundo o qual as mudanças curriculares estão intimamente ligadas a interesses extracurriculares. Nas primeiras décadas do século XX a formação humanista foi criticada, por não estar de acordo com o ritmo das mudanças sociais. Nesse contexto, ganhou força o currículo científico que procurava formar não apenas a elite, mas também a classe média trabalhadora dos centros urbanos. Assim, durante a era Vargas a figura do cidadão se colou a do trabalhador e os direitos sociais tomaram a dianteira, para usarmos a expressão de José Murilo de Carvalho (2002). Trocando em miúdos, o currículo científico expressa no âmbito do saber um certo projeto de poder (autoritarismo Varguista) e uma determinada configuração da identidade nacional (O Brasil como um país que está se modernizando).

Na ditadura militar a crescente orientação tecnicista do currículo culminou com dissolução da história escolar, juntamente com a geografia, nos Estudos Sociais, os quais em conjunto com a Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política do Brasil, procuravam

formar um cidadão integrado à ordem vigente e orientado pelos valores de patriotismo e civismo. Com as reformas curriculares do período de redemocratização¹⁵ a formação de um cidadão crítico e apto para a participação política ganhou força nas discussões sobre o ensino de história. Nesse contexto, a cidadania está diretamente conectada à democracia e envolve a garantia de direitos políticos, sociais e civis. Marcelo Abreu e Marcelo Rangel percebem nesse contexto uma conexão entre o ensino de história e uma “tendência à democratização”¹⁶:

O ensino de história (e a história da historiografia) também poderia e deveria enfatizar a história como sendo um terreno a partir do qual se possa ver possibilidades diversas de realização humana, como um âmbito ideal à investigação e à produção de narrativas múltiplas em vez de narrativas unificadoras a serem evocadas, apreendidas e reproduzidas – nos termos de Laville, de modo que, assim, o ensino de história passaria da formação do “cidadão súdito” à do “cidadão participativo”, correspondendo a uma transformação da didática da história centrada no ensino para uma didática centrada no aprendizado (ABREU e RANGEL, 2015, p. 9-10).

5. A BNCC e a lógica empresarial aplicada à educação: uma ameaça à democratização no ensino de história

Do ponto de vista didático, a ênfase nas habilidades e competências foi importante para que o ensino de história não se restringisse a uma narrativa unívoca preocupada em transmitir informações factuais dos “grandes heróis” da cena política¹⁷. Todavia, da perspectiva política e ideológica podemos apontar a existência de um certo *currículo oculto*¹⁸. Dizendo de outro modo, o currículo de história, assim como outros currículos, não comunica apenas conteúdos, mas

¹⁵ “As reformas curriculares procuraram se implementar a partir de uma gestão democrática das escolas. Por isso, as reformulações curriculares dos anos 1980 e 1990 tentaram romper com a ideia de impor um “pacote” diretivo à escola. Em função disto, as Secretarias de Educação procuraram construir suas propostas pela via do diálogo com os professores das redes, através de reuniões e de escolhas de representantes docentes. Esta mudança foi significativa, já que o professor, em alguns casos, deixou de ser entendido apenas como transmissor de conhecimento e passou a desempenhar o papel de co-autor, apesar da impossibilidade de mobilizar todos os docentes” (MAGALHÃES, 2006, p. 50-51).

¹⁶ “O que chamamos de ‘tendência à democratização’ refere-se à assunção da alteridade como imperativo importante, e, aos poucos, fundamental ao horizonte histórico que se abre no pós-Auschwitz e se mantém vigente até os dias de hoje” (ABREU e RANGEL, 2015, p. 9).

¹⁷ “O importante a ressaltar é que não há consenso entre os educadores brasileiros no que diz respeito à organização de currículos a partir de competências e habilidades. Há fortes dúvidas acerca de como, consensualmente, defini-las em áreas menos procedimentais, como é o caso de História. Em disciplinas como Português e Matemática, é mais fácil chegar a um consenso sobre as competências e as habilidades (...) Criticando a estruturação dos currículos a partir de competências e habilidades, pesquisadores alertam que tais termos estão comprometidos com um certo aprender a fazer, muito relacionado ao mundo da produção (MAGALHÃES, 2006, p. 53-54).

¹⁸ Na perspectiva da teoria crítica, o currículo oculto é constituído por atitudes, comportamentos e valores que não estão explicitados no currículo oficial e conduzem os estudantes a se ajustarem às estruturas sociais injustas e muitas vezes antidemocráticas do mundo contemporâneo. O currículo oculto pode veicular valores como o individualismo, o consumismo, o conformismo e a obediência dócil às hierarquias sociais. (Cf. SILVA, 1999).

também valores. Nesse sentido, observamos que o papel outrora ocupado pelo Estado-nacional parece ter sido ocupado pela lógica empresarial de mercado (BITTENCOURT, 1997). O discurso das habilidades e competências foi apropriado pela lógica neoliberal a tal ponto que na última versão da BNCC a noção de competência aparece como sendo a mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares para resolver demandas ligadas à cidadania e ao mundo do trabalho em situações práticas¹⁹. Assim, a educação pode acabar sendo reduzida ao seu uso pragmático e à aquisição de conteúdos para finalidades imediatas. A escola se transforma em uma prestadora de serviços como outra qualquer. Aliás, Michael Apple (2011) alerta que no caso dos Estados Unidos e da Inglaterra a ideia de um “currículo nacional” está enraizada nos interesses de grupos da chamada direita neoconservadora orientada pela ideologia neoliberal²⁰:

Uma nova aliança foi constituída, e vem tendo sua influência nas políticas educacionais e sociais aumentadas. Esse bloco de poder associa o mundo dos negócios, a Nova Direita e os intelectuais neoconservadores. Seus interesses concentram-se muito pouco na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das pessoas de cor ou da classe trabalhadora. Em vez disso, está empenhado as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola ‘ideais’ (APPLE, 2011, p. 80-81).

Com efeito, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os PCN’s, e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) apontavam para a importância da elaboração de uma *Base comum curricular nacional*. Aliás, de acordo com Flávia Caimi e Sandra Oliveira (2017), na ausência de uma política curricular nacional, nos últimos anos, foram os livros didáticos e os sistemas apostilados que, muitas vezes, estabeleceram o que seria ensinado nas aulas

¹⁹ À época da divulgação da BNCC do Ensino Médio, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) divulgou um documento em seu site oficial no qual aproxima a noção de aprendizagem baseada em *competências* presente no documento curricular ao movimento de mercantilização da educação: “a ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações” (Cf. <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>).

²⁰ Michael Apple define da seguinte forma a tensão entre neoconservadorismo e neoliberalismo própria da Nova Direita: “o neoliberalismo defende um Estado fraco. Uma sociedade que deixa a ‘mão invisível’ do livre mercado guiar todos os aspectos de suas interações sociais é vista não só como eficiente, mas também como democrática. Por outro lado, o neoconservadorismo orienta-se pela visão de um Estado forte em certas áreas, sobretudo, no que se refere à política das relações com o corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido às futuras gerações” (APPLE, 2011, p. 82-83).

de história, quase como se houvesse uma espécie de “currículo editado” ligado aos interesses políticos e econômicos do mercado editorial.

Acrescente-se a isso o fato de que a trajetória da BNCC de História foi marcada por instigantes discussões em audiências públicas e também pela dissolução repentina das comissões redatoras²¹. De acordo com Penna e Almeida, isso simbolizou o enfraquecimento das comissões cujos integrantes apresentavam notória atuação na reflexão acadêmica sobre o tema da educação básica e o fortalecimento do grupo alinhado com as ideias dos *reformadores empresariais da educação*²², o qual se define, basicamente, pelo princípio de que os valores e modos de organização da iniciativa privada são os mais pertinentes para melhorar a qualidade da educação nacional (FREITAS, 2012).

A versão homologada da BNCC difere substancialmente das duas versões anteriores e, em que pese tenha gerado menos debates públicos, apresenta inúmeros pontos passíveis de questionamento. Cabe recordar que a primeira versão da BNCC de História foi vetada publicamente pelo então ministro da educação Renato Janine Ribeiro sob a afirmação de que a versão preliminar do documento praticamente “ignorava o que não fosse o Brasil e a África” e queria “partir do presente para ver o passado”²³. Além disso, historiadores profissionais das áreas

²¹ Para uma reconstituição crítica da trajetória da BNCC ver o texto de Fernando Penna e Rodrigo Almeida. Segundo os autores, “discussões referentes ao currículo comum foram realizadas desde o mandato do presidente Lula e, portanto, bem antes do atual PNE. À perspectiva educacional somava-se a preocupação governamental com os processos avaliativos sobre o ensino. Em 2009, o programa *Currículo em Movimento* levou à formação de uma ampla Comissão de Trabalho sobre o tema (...) Sob a perspectiva do direito à aprendizagem, foi elaborado o documento *Por uma política curricular para a educação básica*, já no governo Dilma, em julho de 2014” (PENNA e FERREIRA, 2018, p. 116).

²² “Ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação. Essa forma de pensar a educação já havia sido detectada nos anos de 1980 e Saviani (1986) a chamou de “pedagogia tecnicista” (...) O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (Freitas, 1992; 1995). Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização” (FREITAS, 2012, p. 383).

²³ Conferir a entrevista concedida por Ribeiro logo após deixar o cargo que pode ser sintetizada na seguinte passagem: “Não havia História Antiga, não havia História Medieval. No caso do Brasil, o conteúdo partia de fenômenos atuais, como a discriminação racial, e daí partia para a questão da escravidão e dos indígenas. Mas deixava de lado a economia colonial e o que seria uma cronologia. Muitas pessoas discordam dessa visão, porque ela não dá ao aluno o repertório básico para discutir a história” (disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>)

de História Antiga e História Medieval reclamavam da “retirada” de conteúdos clássicos de seu campo de estudo. A despeito disso, nosso foco é problematizar a versão homologada do currículo. Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser questionado diz respeito à representatividade regional dos elaboradores do documento. Como se sabe, um dos grandes desafios à elaboração de um currículo nacional em um país de dimensões continentais como o Brasil é exatamente o equacionamento entre a diversidade cultural e as demandas de uma estrutura curricular comum. Se nas duas primeiras versões da BNCC foi possível observar uma notável diversidade regional quanto a origem dos redatores e leitores críticos, na versão homologada do documento há um predomínio de profissionais ligados a universidades do Estado de São Paulo. Afinal, como uma base pode ser representativa da diversidade cultural existente no país com uma comissão redatora de origem tão homogênea? (CALDEIRA, 2018).

No contexto dos ataques sistemáticos à educação pública que vivemos, sobretudo, após o golpe de 2016, é pertinente sublinhar que a BNCC foi apoiada por um grupo de empresas, o *Movimento Todos pela educação*²⁴ e o *Movimento pela Base Nacional Comum*²⁵, que podem ser enquadrados, sem maiores dificuldades, no conceito de *reformadores empresariais da educação*. Como já dissemos, cada vez mais, a lógica de mercado tem sido aplicada no campo educacional brasileiro, de modo que a escola tem sido vista como uma empresa a serviço de uma sociedade de consumo. Nesta lógica, tem havido um esforço para que a escola priorize valores como técnica, performance e resultados. Assim, não chega a causar espanto que entre as competências gerais da BNCC figurem preceitos próprios da visão de mundo neoliberal tais como, o agir individualmente com autonomia, flexibilidade e resiliência. Quanto a isso, cabe lembrarmos que uma das bases das “teorias tradicionais do currículo”, surgidas na primeira metade do século XX

²⁴ Em seu site oficial o grupo se define da seguinte forma: “O Todos é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária. Nosso propósito é melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no País. Com uma atuação focada em contribuir para o avanço das políticas públicas educacionais, buscamos criar senso de urgência para a necessidade de mudanças” Entre os mantenedores do projeto destacam-se empresas dos mais variados segmentos: Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Vale, Gol Linhas Aéreas, Instituto MRV, Instituto Natura, Instituto Unibanco. (Cf. <https://www.todospelaeducacao.org.br/>).

²⁵ Em seu site oficial o grupo se define da seguinte forma: “O Movimento pela Base é um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país”. Entre os apoiadores institucionais do grupo destacam-se também empresas dos mais variados segmentos: Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco e o já citado Movimento Todos pela Educação (Cf. <http://movimentopelabase.org.br/>).

nos EUA é, precisamente, a analogia entre a escola e a empresa. Portanto, a ênfase recai sobre os métodos a serem empregados para o alcance dos objetivos e a garantia da qualidade da produção. O currículo se resume, desse modo, a uma questão de organização dos conteúdos. Acreditamos que é por ter uma orientação tecnicista que a BNCC não se detenha de maneira satisfatória na reflexão sobre os sentidos para estudo da disciplina como faziam, por exemplo, os PCN's, os CBC's e as Proposições Municipais de BH. Embora não seja possível estabelecer uma relação mecânica e simplista entre o mercado educacional e a BNCC, sem dúvida, os interesses políticos e econômicos deste lucrativo mercado são uma das forças em disputa neste território contestado que é o currículo.

Se levarmos a sério o diagnóstico de André Machado e Maria Rita Toledo (2017) em recente publicação patrocinada pela ANPUH podemos compreender que o ano de 2016 colocou em xeque não apenas a democracia no Brasil, mas também a concepção de história como uma disciplina socialmente reconhecida. Dizendo de modo mais incisivo, na nossa interpretação, a versão homologada da BNCC do Ensino Fundamental desperdiçou a oportunidade de uma reforma mais profunda na concepção de história ensinada nas escolas. Na contramão do que estava sendo proposto pelas primeiras comissões que propunham um ensino cujo eixo norteador era mais temático e tinha como ponto de partida aquilo que está mais próximo de nós (história do Brasil, história da África e história indígena), ao fim e ao cabo, o que aconteceu foi um reforço da perspectiva eurocêntrica e cronológica. Na versão final do documento o pensamento histórico ou a “atitude historiadora” parecem ter sido reduzidos aos processos metodológicos de *identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise*. A contextualização, por exemplo, é resumida ao simples gesto de saber localizar momentos e lugares específicos de um evento para evitar o anacronismo:

a *contextualização* é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território. Portanto, os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2017, p. 399).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC sugere que o processo de ensino e aprendizagem da história seja pautado apenas por 3 procedimentos básicos, a saber: 1)

Identificação de eventos considerados importantes na história do Ocidente ordenando-os de forma cronológica e localizando no espaço geográfico; 2) Desenvolvimento das condições para que os alunos analisem e compreendam os documentos históricos registrados em vários tipos de linguagem; 3) Reconhecer a possibilidade de diversas interpretações de um mesmo fenômeno, avaliando as hipóteses para a elaboração de suas próprias proposições. Em texto recente, a historiadora Kátia Abud observou, ainda, que do ponto de vista da periodização e da seleção da listagem de conteúdos a BNCC está muito próxima dos programas de ensino vigentes no país em 1915 e 1931, pois toma a “História Antiga” como ponto de partido único para o estudo da disciplina, “apesar das orientações inovadoras, fundamentadas na moderna Psicologia da Educação, que recomenda que se inicie com o que é próximo do aluno, pois ele terá melhor compreensão” (ABUD, 2017, p. 22).

Diante desse quadro pouco motivador, surge a pergunta: *o que fazer, então?* Antes de mais nada, os professores podem manifestar sua resistência no chão da escola. Isto é, o currículo é um discurso cujo significado precisa ser interpretado e atualizado pelos docentes. Sendo assim, existe uma certa margem de atuação no cotidiano da sala de aula na qual será possível expressar uma prática de ensino de história voltada para a cidadania e não para o tecnicismo dos valores empresariais de mercado. Isso significa, como bem apontado por Nilton Pereira e Mara Rodrigues, questionar a clivagem entre o *passado histórico*²⁶ e o *passado prático*²⁷ que o recorte da versão homologada da BNCC parece reforçar ao optar pelo quadripartismo histórico²⁸:

a história proposta pela terceira versão da BNCC uma busca anódina por explicação e compreensão de um “passado histórico”, sem considerar os efeitos das narrativas, as lutas em torno delas e os usos do passado que impõem a perspectiva de um “passado prático”, atenta ao elemento ético-político do ensino. Verifica-se que a aula de história foi cada vez mais esvaziada do seu potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais e do seu papel de construção/reconstrução da memória. É dessa forma que as listas de conteúdos e competências apresentadas para o ensino

²⁶ “O *passado histórico* é uma construção de ordem teórica, que existe somente nos livros e nos artigos dos historiadores: é construído como um fim em si mesmo, possui pouco ou nenhum valor para entender ou explicar o presente e não fornece nenhum guia para atuar no presente ou prever o futuro” (WHITE, 2014, p. 20. Grifo nosso).

²⁷ O *passado prático* refere-se à compreensão do passado que experimentamos em nossa vida diária e às quais recorremos para nos orientar em situações do campo prático que envolvem desde questões éticas pessoais até o engajamento em programas políticos: “é o passado da memória, do sonho e do desejo, assim como da resolução dos problemas, das estratégias e das táticas para a vida, seja pessoal, seja coletiva” (WHITE, 2014, p. 19).

²⁸ “A opção pela lista de conteúdos tornou a BNCC muito próxima de uma história sem corpo e sem política, uma vez que estabelece conteúdos considerados ‘canônicos’ e obrigatórios ao conhecimento dos estudantes das novas gerações. Essa ideia supõe que determinados conteúdos são indispensáveis, mas, ao mesmo tempo, não problemáticos e com pouco ou nenhum sentido em relação ao tempo presente” (PEREIRA e RODRIGUES, 2017, p. 41).

fundamental, apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias de negros e indígenas, não denunciam as marcas de sua invisibilização e silenciamento, muito menos aquelas que atingem os movimentos LGBT, os quilombolas etc. (PEREIRA e RODRIGUES, 2018, p. 13).

Ao interpretar criticamente a BNCC os professores de história da educação básica podem e devem mostrar que a história não se preocupa apenas com a cronologia daquilo que aconteceu (passado histórico), mas, sobretudo, procura compreender o passado (passado prático) na busca ético-política de significados que impulsionem ações no presente em nome de um futuro mais democrático e menos injusto.

Referências bibliográficas

Fontes

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. *Proposições curriculares do Ensino Fundamental 3º Ciclo.*, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. V5. 168p. (Col. PCN's)

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, *Conteúdo Básico Comum de História – Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano)*, 2005.

Referência bibliográfica geral

ABREU, Marcelo e RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. *Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; DA SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Ap. Baptista. São Paulo: Cortez, 2001.

AUDIGIER, François. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In GUIMARÃES, Selva (org). *Ensino de história e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

AVELAR, Alexandre. *Os desafios do ensino de história: problemas, teorias e métodos*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*: São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. *Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

CALDEIRA, Ana Paula Sampaio. Concepções de ensino e de história na Base Nacional Curricular. Palestra/conferência, *VII Encontro de Pesquisa em História (EPHIS)*, Belo Horizonte, UFMG, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. *A cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHESNEAUX, Jean. As armadilhas do quadripartismo histórico. In *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Editora Ática, 1995, p. 92-99.

FERREIRA, Marieta. *A história como ofício: a constituição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e sociedade*, Campinas, volume 33, nº 119, abril-junho, 2012.

GABRIEL, Carmem. Currículo de história. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 35-50, 2009.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2013.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de “Depois de aprender com a história”; o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, Fernando, MOLLO, Helena Miranda e ARAUJO, Valdei. (orgs.). *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011,

HARTOG, François *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Tradução Andréa Souza de Menezes [et al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita. Revisão técnica: Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, volume 19, número 38, São Paulo, p. 125-138, 1999.

MACHADO, André Roberto de A. TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs). *Golpes na história e na escola: o Brasil e América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: ANPUH/Cortez Editora, 2017.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje. In. ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

_____. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, volume 11, número 21, 2006.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola plural. *Estudos Avançados*, volume 21, número 60, São Paulo, Maio-Agosto, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição didática. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In PINSKY, Jaime (org.) *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

NETO, José Alves de Freitas. A transversalidade e o ensino de história. In KARNAL, Leandro. (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2003.

PENNA, Fernando e FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de história e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola Sem Partido. In ALMEIDA, Juniele Rabêlo e MENESES, Sônia. *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet e RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de história e passado prático: notas sobre a BNCC. In RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. *Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

_____. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. *Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais*, volume 26, número 107, 2018.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. (orgs.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 97-120, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 1999.

WHITE, Hayden. *The Practical past*. Evanston: Northwestern University Press, 2014.

Breno Mendes: Professor adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua na área de Ensino de História/Estágio Supervisionado e Teoria e Filosofia da História.

Artigo recebido para publicação em: Abril de 2020.

Artigo aprovado para publicação em: Abril de 2020.

Como citar:

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. *Revista Transversos*. “Dossiê: **Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática**”. Rio de Janeiro, n°. 18, 2020. pp. 108-128. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.49959.

