



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11103 - Resumo Expandido - Trabalho - XVI Reunião da Anped Centro-Oeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 12 - Currículo

### A TECNIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC: SENTIDOS DE ATITUDE HISTORIADORA E A PRODUÇÃO DE HEGEMONIA

Maria Aparecida Lima dos Santos - UFMS/Campus de Campo Grande - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPQ e UFMS

Em diferentes momentos da história da disciplina escolar de História vemos travados embates entre, por um lado, aqueles e aquelas que defendiam (e defendem) a premência das discussões em torno dos objetivos formativos (porque e para que ensinar História) e, por outro, aqueles que desviavam o foco para a questão das maneiras de ensinar (o como ensinar História). Ao observarmos as propostas curriculares para a disciplina elaboradas entre o final da década de 1980 até o ano de 2018, percebemos a forte centralidade que o como ensinar adquiriu, subordinando as discussões em torno do porquê e para que a ponto de possibilitar seu total apagamento, como é possível notar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), quando foram substituídos pelas competências e habilidades.

A centralidade do *como* fortalecida na associação entre o fazer do historiador e o significativa *atitude historiadora* é considerada por nós como movimento que indica um processo de hegemonização, por movimentos de hibridização, da perspectiva neotecnista no ensino de História com decorrências já bastante visíveis, inclusive, para a formação de professores quando observamos o processo de reforma de maneira global, considerando, por exemplo, o conteúdo da Resolução CNE/CP 02/2019, apelidada de BNC-FP (SANTOS, 2021).

A análise empreendida pressupõe o currículo como prática discursiva e, dessa forma, como prática de poder e também prática de significação e de atribuição de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011). Nesse contexto, a narrativa é produzida na “interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). A partir dessa perspectiva, propõe-se que o

social seja percebido a partir da lógica do discurso, pois “as ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas”, tornando o social um social significativo e hermenêutico (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 20). Assim, o discurso é compreendido como uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social (BURITY, 2008).

Pressupondo-se que a narrativa veiculada na BNCC se constitui por ambivalências, característica que evidencia negociações entre diferentes projetos na tentativa de hegemonização de sentidos, torna-se importante observar que este movimento institui formas particulares de relação entre o conhecimento histórico e o ensino de História. Este processo de significação pode ser percebido na associação de distintos sentidos ao significante *atitude historiadora*.

### **O significante *atitude historiadora* como um híbrido**

A incorporação do termo *atitude historiadora* na narrativa da BNCC para o componente de História provocou-nos a examinar mais detidamente que fluxos de sentido e que cadeias de equivalências estavam sendo posicionadas na narrativa apresentada pelo documento que indicavam, por um lado, a afirmação de um sentido de docência pautado pela prática e, por outro, um afastamento dos sentidos oriundos dos conhecimentos produzidos pela ciência de referência como mecanismo resultante dos fundamentos epistemológicos do documento.

Observamos a constituição de um corte antagônico na primeira parte da BNCC destinada ao componente disciplinar História (páginas 397 a 433) na chave “novo” ensino de história x ensino “tradicional” em torno dos quais é constituída uma cadeia de equivalências. Na primeira parte do documento (páginas 397 a 402), alguns termos são destacados em negrito e de cor laranja, criando uma espécie de hierarquia em relação a outros que são apenas negritados. A articulação desses termos ocorre em torno dos fundamentos da “nova” perspectiva colocada para o ensino de história: em primeiro lugar, são apresentadas as palavras que, em perspectiva cognitivista (*processos; autonomia do pensamento*), apontam para as noções que desembocam nas *bases da epistemologia da História*, contexto em que o significante *atitude historiadora* é destacado em laranja e sem aspas. O que é chamado de *base da epistemologia* articula-se em seguida a *conhecimento histórico* e todo o caminho desemboca no significante *competências específicas*, encerrando-se esse trecho do documento com uma tabela que enumera sete das referidas competências na página 402. Dessa maneira, o ensino de História é apresentado a partir de referências a aspectos epistemológicos do campo de conhecimento desembocando quase que naturalmente na listagem de competências.

A cadeia de equivalências dá destaque a aspectos da epistemologia do campo da História nesse trecho, em que se produz uma outra identidade que nega sua própria constituição, operando-se um corte antagônico (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 23).

No entanto, o exterior constitutivo (o ensino de história “tradicional”), diferença gerada pelo corte antagônico, materIALIZA-se na concepção de História e de ensino-aprendizagem de História, que norteia a organização dos conteúdos previstos para a etapa (quadro 1) agrupados nas chamadas *Unidades Temáticas*.

<b>Quadro 1:</b> Rol de conteúdos previstos pela BNCC - Resolução CNE/CP n.º 2 de 22.12 .2017	
<b>Série</b>	<b>Unidades temáticas</b>
1º ano	Mundo <b>peçoal: meu lugar</b> no mundo; Mundo <b>peçoal; eu, meu</b> grupo social e <b>meu</b> tempo
2º ano	A comunidade e seus registros; As formas de registrar as experiências da Comunidade; O trabalho e a sustentabilidade da Comunidade
3º ano	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; O lugar em que se vive; A noção de espaço público e privado
4º ano	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; Circulação de pessoas, produtos e culturas; As questões históricas relativas às Migrações
5º ano	Povos e culturas: <b>meu lugar</b> no mundo e <b>meu grupo</b> social; Registros da história: linguagens e Culturas
6º ano	História: tempo, espaço e formas de registros; A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; lógicas de organização política; trabalho e formas de organização social e cultural.
7º ano	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; lógicas comerciais e mercantis da modernidade.
8º ano	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise; Os processos de independência na Américas; O Brasil no século XIX; Configurações do mundo no século XIX; O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; Totalitarismos e conflitos mundiais.
9º ano	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; A história recente
<b>Fonte:</b> BRASIL, 2018. Sistematização elaborada pela autora. Grifos da autora.	

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que foi nomeado *unidades temáticas*, observa-se a ênfase no individual (*peçoal, eu*) em perspectiva que ressalta a posse (*meu grupo, meu tempo, meu lugar*), em clara referência a uma concepção de matriz liberal (o *Eu Universal*), em que se exacerba um certo fetichismo da individualidade que precisa aceitar a dinâmica social como inexorável.

Os conteúdos conceituais e factuais voltado aos Anos Finais aparecem em maior número (em relação ao que é proposto para os Anos Iniciais), abarcando longos períodos e processos históricos. A lógica temporal linear que se observa na organização das temáticas remete ao chamado *ensino tradicional*, que, grosso modo, “corresponderia a uma recontextualização didática da história *dos acontecimentos* combatida desde os anos de 1930 pela historiografia dos *Annales*” (GABRIEL, 2012, p. 219), associado, na contemporaneidade, a uma historiografia conservadora, “incompatível com a noção de *formação para a cidadania* que emerge, desde os anos de 1980 [...] na grade curricular da

educação básica” (GABRIEL, 2012, p. 220 – grifos no original). Some-se a isso a perspectiva eurocentrada e universalista que norteia a seleção das temáticas elencadas.

Nesse processo articulatório entre a primeira parte do documento (os fundamentos do “novo” ensino de história) e o rol de conteúdos (organizados em perspectiva “tradicional”), o significativa *atitude historiadora* ocupa um lugar central, porque é em torno dele que essas demandas contraditórias se articulam, formando um todo homogêneo.

Nossa hipótese é a de que esse processo acontece através do preenchimento do significativa *atitude historiadora* de um sentido prático, rumando para uma perspectiva técnica (um saber fazer que se traduz no *como* ensinar a partir de um repertório de técnicas) que torna possível a constituição de um consenso, conciliando as demandas pela inovação do ensino de História frente às permanências de uma perspectiva tradicional, o *Outro* negativo que constitui a cadeia de equivalências que fundamenta o posicionamento assumido. Estabelecer um rol de conteúdo factuais, em perspectiva tradicional, como apontada acima, deixa de ser algo contraditório na medida em que o foco do ensino se desloca para o *como fazer*. Ao secundarizar a concepção de História que estrutura o rol de conteúdos proposto, subordinando também as dimensões relacionadas à função formativa do ensino de História pela substituição total dos objetivos pelo rol de competências, o processo de tecnificação torna-se o único caminho para efetivar um ensino ajustado à perspectiva de currículo aqui imposta, mantendo articuladas as demandas e produzindo-se hegemonia.

### **Considerações finais**

Podemos afirmar que a articulação de demandas em torno dos sentidos de *atitude historiadora* e, por consequência, de conhecimento histórico escolar, ocorre no viés neotecnicista, que a engendra visando a constituição de consensos em torno do projeto que se tenta hegemonizar.

A uniformização dos materiais didáticos a serem ofertados por empresas ao sistema educacional público de norte a sul do país, é um exemplo da efetividade desse processo articulatório, uma vez que, nos currículos referência regionais, a listagem de conteúdos permaneceu praticamente a mesma em quase todos os estados.

A aproximação e hipervalorização da dimensão do “fazer” (do historiador; das competências) é o elemento em torno do qual as diferenças se tornam equivalentes. A falta de referências teóricas no documento torna ainda mais potente a hibridização operada pelo afastamento de eventuais dissonâncias no sentido que se procura hegemonizar, uma vez que a concepção de História como rol de fatos é a que mais coaduna com a perspectiva de controle da formação das consciências, desconsiderando-se as dimensões éticas, estéticas e políticas envolvidas com os sentidos de ensinar História, privilegiando-se a dimensão racional da aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Currículo. Atitude Historiadora. Ensino de História. BNCC. Perspectiva pós-fundacional.

## REFERÊNCIAS

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

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel (orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 (p. 28-42).

GABRIEL, Carmen Teresa. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida. **O valor da História hoje**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel (orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 (p. 19-27).

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77129, 2021.