

Atitude historiadora: do esvaziamento de um conceito ao seu potencial curricular

José Gledison Rocha Pinheiroⁱ

Adrielle dos Santos Silvaⁱⁱ

Resumo

O artigo discute o conceito de Atitude Historiadora proposto pela Base Nacional Comum Curricular. Argumenta que ele é, na verdade, uma apropriação, e não uma invenção genuína da Base, como fazem crer alguns estudiosos. Apesar de concordar com a maioria das críticas desses especialistas ao conceito, o texto aponta seus possíveis potenciais pedagógicos, ao dialogar diretamente com as referências que o documento oficial usa para propô-lo, mas ao mesmo tempo faz questão de omitir: neste caso, as obras da historiadora Ana Maria Mauad. Trata-se de uma pesquisa documental, que inclui como material de consulta o próprio texto da Base, assim como pareceres e artigos. Conclui sugerindo não o simples descarte do conceito oficial de Atitude Historiadora, mas a atribuição de outros sentidos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; atitude historiadora; ensino de história.

Historian attitude: from the nullity of a concept to its curricular potential

Abstract

This paper discusses the concept of “Historian Attitude” proposed by the “Common National Base” (“Base Nacional Comum Curricular – BNCC”). It argues that this notion is, in fact, an appropriation, not a genuine invention of the Base, as some scholars would believe. Despite agreeing with most of these experts’ criticisms of the concept, the text points out its possible pedagogical potential, by analyzing the very references used by the official document to propose it, but which are deliberately omitted: in this case, the works of the historian Ana Maria Mauad. This is a documentary research that uses as source material the “Base” itself, but also some reports and papers. In conclusion, it suggests not the mere rejection of the official concept of Historian Attitude, but the attribution of other meanings.

Keywords: Common National Base; historian attitude; teaching of history.

ⁱ Doutor em Educação. Professor titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: jgpinheiro@uneb.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-7156-6700>.

ⁱⁱ Professora de História da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E-mail: drilline@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-0957-9629>.

*Actitud historiadora: del vaciamiento de un concepto a su potencial curricular***Resumen**

El artículo analiza el concepto de “Actitud historiadora” propuesto por la Base Nacional Común Curricular. Sostiene que se trata, en realidad, de una apropiación y no de una genuina invención de la Base, como algunos estudiosos quieren hacer creer. A pesar de coincidir con la mayoría de las críticas de estos expertos al concepto, el texto señala su posible potencial pedagógico, al dialogar directamente con las referencias que el documento oficial utiliza para proponerlo, pero al mismo tiempo insiste en omitir: en este caso, las obras de la historiadora Ana María Mauad. Se trata de una investigación documental, que toma como referencia el propio texto de la Base, así como pareceres y artículos. Concluye sugiriendo no el simple descarte del concepto oficial de “Actitud Historiadora”, sino la atribución de otros significados.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; “actitud historiadora”; enseñanza de la historia.

1 INTRODUÇÃO

Após a homologação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a noção de Atitude Historiadora (AH) passou a despertar um maior interesse por parte de professores, de especialistas no ensino de História e de organizações e associações educacionais, apesar disso, ainda são poucos os estudos sobre ela e não há consenso acerca de sua importância para o ensino de História. Embora algumas dessas produções especulem sobre as origens dessa noção, todas tendem a tratá-la como uma invenção da BNCC¹, ignorando que ela foi originalmente criada pela historiadora Ana Maria Mauad (2016a, 2016b, 2016c, 2017, 2018a, 2018b, 2018c) e apropriada pela base sem que ficassem evidentes suas referências. Essa é uma delimitação importante para quem reflete sobre os limites e possibilidades do conceito tal como apresentado pela BNCC. Problematicar tal apropriação pelo discurso curricular oficial é o nosso principal propósito, ao confrontar seu significado com aquele defendido por Mauad.

Começaremos nossa reflexão explorando o contexto conservador, político epistemológico, que marcou a construção da BNCC e o interesse em se apropriar do conceito de AH; adiante, analisamos os diferentes significados que este assume, quanto se toma a Base e Mauad, como referências, e finaliza discutindo seu possível potencial curricular.

2 O CONTEXTO DE APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE ATITUDE HISTORIADORA

Em setembro 2015, foi publicada a primeira versão da Base, no portal do MEC na Internet, mas sem a parte correspondente ao componente curricular História, fato que atesta, segundo Silva e Meireles (2017), a tensão que marcava a comissão de especialistas e a sua relação com o próprio MEC,

[...] que pressionava para que não se fizesse menção à diversidade de gênero e das sexualidades e que se diminuíssem as referências à história de indígenas, de africanos e de afrobrasileiros, em detrimento de uma visão mais tradicional. Questionou-se, por exemplo, a ausência de fatos canônicos, tais como a Inconfidência Mineira (1789) e, internamente, havia membros da Comissão que preconizavam que a História do Brasil só se iniciaria com a chegada dos portugueses (Silva; Meireles, 2017, p. 14).

Alterada às pressas por força do contexto, a primeira versão contendo a parte do componente História foi finalmente publicada e logo passou a ser criticada por historiadores profissionais, associações científicas, especialistas em Ensino de História e professores da Educação Básica (Silva; Meireles, 2017). Foi o caso, por exemplo, do historiador Ronaldo Vainfas, que publica uma matéria no Jornal “O Globo” (Vainfas, 2015) reportando-se ao texto da BNCC de História como uma aberração, por alegadamente menosprezar os processos históricos globais e substituir a diacronia pela sincronia e acusando-a de ser, nas palavras de Silva e Meireles (2017, p. 15),

fanática pelo presentismo, incentivando ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados; estimularia a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade, como vilã. Além disso, combateria o eurocentrismo com um “brasilcentrismo” inconsistente, dentre outros problemas graves.

Os autores contra-argumentam afirmando que Vainfas parece não se incomodar com o lugar marginal ocupado pela História do Brasil nos currículos. Eles questionam, então, se não é uma história protagonizada por colonizadores, predominantemente política, masculina, branca, hegemonicamente presente nos materiais didáticos brasileiros, que de fato estimula o ódio racial.

Ainda no contexto dessas disputas, Silva e Meireles (2017) sublinham também a pressão exercida por associações científicas, a exemplo da Associação Brasileira de

Estudos Medievais (Abrem) e do Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval, que criticaram a eliminação de “conteúdos” ligados às suas áreas disciplinares.

Nesse e em outros casos não se discutiu o direito de aprendizagem dos alunos, mas o que se faria com os professores especialistas nessas áreas, caso a BNCC fosse aprovada da maneira como estava elaborada. A delicada questão expõe um dos problemas mais sérios da formação do professor historiador no Brasil: as maneiras como se aprende História nas universidades e faculdades e as maneiras como se ensina História na Educação Básica (Silva; Meireles, 2017, p. 14).

Segundo os autores, apesar de se terem acatado inúmeras sugestões, a segunda versão foi vetada, e por isso nem chegou a sair no portal do MEC; em seu lugar, foi publicada uma versão produzida em paralelo por outra equipe de especialistas, composta por professores do Colégio de Aplicação da Universidade de Juiz de Fora, assessorada pela professora Gabriela Pellegrino Soares, da USP (Silva; Meireles, 2019).

Silva e Meireles (2017) lembram que também houve divergências dentro da própria comissão da qual participavam. Citam, como exemplo, a posição da assessora do componente curricular de História que teria se oposto a discutir propostas de referencial curricular que seguissem parâmetros cronológicos. Também frisam a defesa que precisaram fazer sobre a existência da história do que seria o Brasil antes da chegada dos europeus às Américas.

Os autores fazem questão de destacar que:

Os maiores críticos da primeira versão (uma vez que a segunda não foi publicada tal como a Comissão a havia elaborado) foram professores de História, da Educação Básica ao Ensino Superior, especialistas em Ensino de História e técnicos de um governo considerado de “esquerda” (Silva; Meireles, 2017, p. 14).

É uma afirmação, a nosso ver, muito importante, porque tensiona certas visões críticas, mas demasiadamente esquemáticas, que costumam simplificar a complexidade da arena de disputas que marcaram a elaboração da BNCC, ao reduzi-las a pressões exercidas por grupos empresariais e de extrema direita. É verdade que é preciso considerar a pressão exercida por grupos como o “Movimento pela base” e o “Escola sem partido”, por exemplo, mas estes representam apenas algumas das forças, que atuaram ao lado de outras para impor à BNCC uma feição mais conservadora.

É nesse complexo jogo de relações de poder que vemos a primeira versão ser abandonada e sucedida por duas outras que retomam e reforçam uma tradição disciplinar bastante criticada por estudiosos, movimentos sociais e professores, nas décadas de 1980 e 1990. Como bem destacam Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa (2021), o modelo quadripartite de história (antiga, medieval, moderna e contemporânea) não apenas reaparece com força triunfante na segunda versão da BNCC, em maio de 2016, como retoma seu modelo mais canônico, com a publicação da terceira versão, no início de 2017. Já em relação à visão que os autores têm da primeira versão, de que representou uma ruptura com a perspectiva canônica do “código disciplinar da história”, referindo-se aos estudos de Cuesta Fernández (1997), gostaríamos de relativizar esse ponto de vista.

Apesar dos avanços, como a valorização da história do Brasil – e das culturas e histórias indígenas, africanas e afro-brasileiras –, a diversificação das aprendizagens envolvidas na construção do conhecimento histórico (procedimental, temporal, conceitual e informacional) e uma visão mais seletiva e menos cumulativa dos saberes que devem compor o currículo, a primeira versão apresenta, a nosso ver, algumas fragilidades por justamente não conseguir romper com certas características próprias da tradição disciplinar que tanto marcam o ensino de história no Brasil, há mais de um século.

Carla Cristina da Silva Lavinas (2021) aponta a persistência, já na primeira versão, de algumas marcas da gramática historiográfica tipicamente colonizadora e eurocêntrica. Em um dos objetivos de aprendizagem do 6º ano, por exemplo, lê-se algo como “Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea” (Brasil, 2015, p. 37). No 8º ano, em, pelo menos, cinco dos objetivos de aprendizagem, a expressão “Conquista da América” aparece sem ser problematizada, é o caso em “Reconhecer a Conquista da América como parte do processo de expansão ultramarina europeia, por meio do estudo das relações econômicas nas quais os portugueses estavam inseridos entre os séculos XIV e XV” (Brasil, 2015, p. 39).

No parecer elaborado por Marieta de Moraes Ferreira (2015), sobre a primeira versão, ela chama atenção para:

[...] o uso de noções ultrapassadas do ponto de vista historiográfico, tais como ciclos econômicos, República Velha e interpretações enviesadas

que denominam o Movimento de 30 como Golpe de 30, e o movimento paulista de 32 como Revolução Constitucionalista de 1932 (Ferreira, 2015, p. 5).

São noções que remetem a uma cronologia tradicional que está na base da organização curricular do ensino de história da qual a proposta tentou justamente se afastar.

Do nosso ponto de vista, apesar dos avanços que já apontamos, a primeira versão ainda deixa a desejar quanto ao grau de articulação entre saber histórico e práticas sociais ou entre saber histórico e dimensão formativa, como se existisse um certo descompasso entre a sua fundamentação e os objetivos de aprendizagem definidos em quatro eixos: procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; e dimensões político-cidadãs (Brasil, 2015). Descompasso que também percebemos existir entre os próprios eixos de aprendizagem. Não que a dimensão formativa esteja ausente da proposta; na verdade, ela está presente, mas figura apenas como mais um eixo a compor os objetivos de aprendizagem. Estamos falando daquela intitulada pela proposta de “dimensões político-cidadãs”. A nosso ver, as outras dimensões dos tais objetivos – os procedimentos de pesquisa, a representação do tempo e as categorias, noções e conceitos – apenas ganham sentido quando pensados em função do alcance daquele considerado de caráter mais explicitamente formativo, as chamadas dimensões político-cidadãs. E quando analisamos o grau desse alcance, percebemos também que seria necessário melhorar o nível de articulação entre os três primeiros e o último.

Essa fragilidade também foi percebida por Helenice Rocha (2016, p. 3), ao avaliar a proposta:

O texto que apresenta o componente História não é suficientemente claro quanto aos princípios que orientaram a organização dos objetivos de aprendizagem apresentados no documento preliminar, apresentando afirmações relevantes, porém pouco articuladas e sem desdobramentos. Destaca como questão central para o componente curricular História os usos das representações sobre o passado em sua interseção com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro. Mas, não sustenta teoricamente essa afirmação e não desdobra essa questão em orientações teórico metodológicas ao professor.

Esse problema envolvendo a temporalidade como organizador curricular também é pontuado por outro parecerista, Renilson Rosa Ribeiro (2016, p. 14):

O reconhecimento do tempo presente como o *locus* que se evoca o passado e na compreensão do tempo é um aspecto da proposta que aponta para uma quebra da lógica como história = passado, contudo, tal perspectiva não fica evidenciada com clareza.

Tais fragilidades têm a ver, pelo menos em parte, com a opção pela cronologia como organizador curricular, ainda que Silva e Meireles (2017) argumentem se tratar de balizas cronológicas plurais. Aliás, é digno de nota que uma questão tão central como essa tenha ficado silenciada na fundamentação da proposta. Os autores até afirmam ter existido uma tensão com a consultora, a professora Carla Ricci, sobre a questão da cronologia, mas não exploram o que estava em jogo.

Assim, o que a segunda e a terceira versões da Base fazem não é bem restaurar a cronologia enquanto fator de organização curricular, mas retomá-la nos moldes tradicionais do modelo quadripartite eurocêntrico de história, o que tem importantes implicações sobre o conceito de AH.

É preciso, portanto, levar em consideração esse contexto de disputas em torno da BNCC no que diz respeito à disciplina História para compreender melhor não apenas a feição assumida pelo conceito de AH no discurso oficial, mas também o caráter conflitante das avaliações feitas pela crítica especializada.

3 ATITUDE HISTORIADORA NA VISÃO DOS ESTUDIOSOS EM ENSINO DE HISTÓRIA

Para Silva e Moraes (2017), construir e desenvolver uma AH seria o principal objetivo do ensino de História, segundo os parâmetros da própria Base. Em suas palavras: “a atitude historiadora pode ser compreendida como um conjunto de competências a serem adquiridas por meio do ensino de história que possibilitam uma leitura mais sistemática, fundamentada e crítica da história” (2017, p. 116). Eles evidenciam que o desenvolvimento de tais competências se efetiva com base na experiência de professores e alunos, experiência ligada à realidade social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo de conhecimento. Numa perspectiva um tanto genérica, afirmam existir uma sintonia fina entre a noção de AH e a produção acadêmica no âmbito do ensino de História, tomando como base os estudos de Rüsen.

Em geral, Silva e Moraes (2017) defendem a novidade supostamente criada pela BNCC como uma contribuição positiva. Quanto a afirmar que o conceito de AH possui um lastro teórico ligado ao campo da produção acadêmica do ensino de história, concordamos, mas a Base a omite; além disso, como demonstraremos mais adiante, ele não guarda necessariamente uma relação direta com o referencial teórico da “Educação Histórica”. De todo modo, a leitura que os autores fazem do conceito nos parece ir além do sentido denominado a ele pela Base, deixando-o mais rico e complexo.

Ralejo, Mello e Amorim (2021, p. 13) recuperam a definição de AH da BNCC, interpretando-a “[...] como um papel de ação que docentes e discentes podem desempenhar no processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização de diferentes fontes”. Ainda apoiadas na BNCC, as autoras reafirmam a importância dada às fontes para o desenvolvimento da AH, mas, ao mesmo tempo, destacam como demanda para os professores a necessidade de problematização do conhecimento histórico. Tudo isso conduz, ainda segundo as autoras, a que professores e alunos adotem em sala de aula uma AH como prática de ensino de história. E elas enriquecem suas análises ao trazerem para o diálogo a abordagem de Ana Maria Mauad (2018c) sobre o conceito de AH, ao afirmarem que é a visão atenta às fontes, supostamente destacada por Mauad (2018c), que a Base defende; acrescentam, porém, que se trata de uma visão que transcende os aspectos metodológicos acerca das fontes, uma visão sobre o mundo proporcionado pela História enquanto componente curricular. Citando a Base, chamam atenção para o fato de que, em termo de práticas educativas, a AH obedece a um conjunto de cinco processos – identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise – e defendem que é no fazer da AH que práticas de letramento são fomentadas, para além da fala, da leitura e da escrita de conhecimento propriamente historiográfico. Para elas, por fim, mais do que formar historiadores, trata-se de incentivar a autonomia dos sujeitos em sua capacidade de apossar-se da palavra e se posicionar na vida social, afirmação que mais se aproxima do conceito de AH defendido por Mauad (2018c). O artigo de Ralejo, Mello e Amorim (2021) tem o mérito, entre o material consultado, de ser o único a fazer menção direta ao conceito de AH a partir de Mauad (2018c). Porém, não acompanhamos a convergência que elas estabelecem entre o conceito que aparece na Base e o defendido por Mauad (2018c), pois são abordagens muito distintas.

Diferentemente dos trabalhos anteriores, o de Pereira e Rodrigues (2018) problematizam o conceito de AH defendido pela Base. Eles questionam se essa noção presente no documento não estaria ancorada numa ideia de História enquanto “ciência fria e disciplinada” (2018, p. 12), que ignora os aspectos conflitivos que tanto marcam a aprendizagem histórica. Os autores argumentam que a BNCC parece querer converter a aula de história em um microlaboratório de história profissional, separando os mecanismos de produção do conhecimento de questões centrais ligadas à memória, aos saberes, tanto de estudantes como de docentes. Com isso, a AH conduziria a um distanciamento dos conflitos e lutas identitárias, tornando a história uma busca anódina pela compreensão do passado pelo passado, esvaziando o seu potencial crítico. (Pereira; Rodrigues, 2018). Apesar de o texto não aprofundar as raízes teóricas do conceito, concordamos no geral com as críticas dos autores à noção de AH assinada pela Base.

Por último, gostaríamos de comentar os estudos publicados por Maria Aparecida Lima dos Santos (2021, 2022). À diferença das produções anteriores, seus trabalhos elegem a AH propriamente dita como objeto de reflexão. E assim como Pereira e Rodrigues (2018), Santos (2021, 2022) também é uma crítica do conceito postulado pela BNCC.

Em seus estudos, a autora destaca a centralidade da noção de AH do componente História da Base. Em texto publicado em 2021, ela argumenta que ao se aproximar da noção de competências, o significante AH deixa claro seu viés neotecnicista, que acaba provocando um esvaziamento gradual da dimensão cultural e política do conhecimento histórico, de sua sustentação epistemológica, com consequências negativas para os processos formativos no ensino de História (Santos, 2021). Para a autora, o significante AH associado a competências aponta na direção de uma hipervalorização dos aspectos metodológicos e cognitivos do conhecimento histórico. Essa preferência se daria pela igualmente sobrevalorização do “fazer” e do “como ensinar” em detrimento do “por que” e “para que” ensinar história (Santos, 2021). A autora destaca ainda que é só aparente a contradição entre um suposto ensino de história renovado, representado pelo significante AH, que valoriza o fazer histórico em sala de aula, e o chamado ensino tradicional, representado pelo conjunto de objetos de ensino já canonizados pelos livros didáticos e presentes na Base. Segundo ela, “estabelecer um rol de conteúdo[s] factuais, em perspectiva tradicional [...] deixa de ser algo contraditório na medida em que o foco do

ensino se desloca para o *como fazer*”. (Santos, 2022, p. 178, grifos no original). Santos (2022) sublinha, ainda, a quase total omissão das referências que embasaram teoricamente a construção da BNCC de História.

De modo geral, acompanhamos as críticas e observações feitas pela autora em relação ao conceito de AH, mas temos algumas ponderações.

Sem dúvida, a ausência de fontes é uma observação da maior importância, porque ela dificulta a análise do documento, principalmente para os pesquisadores que trabalham com análise dialógica do discurso, no sentido bakhtiniano (Bakhtin, 2016; Pinheiro, 2015). Na ausência de referências, como no caso da BNCC de História, o pesquisador pode ser induzido a cair, ou cair efetivamente, na armadilha de privilegiar a análise interna do discurso, negligenciando seus possíveis elos com uma base enunciativa externa. O esforço do investigador consiste em justamente reconstruir esses elos omitidos, o que, evidentemente, trata-se de um esforço de pesquisa mais complexo e trabalhoso. E apesar do mérito da autora em identificar o problema da ausência de referências, em seus textos sobre o conceito de AH (Santos, 2021, 2022) predomina a análise interna do discurso, embora ela especule, por exemplo, uma possível relação do conceito com o campo da “Educação Histórica” (Santos, 2022). Em outras palavras, sobra pouco espaço, em sua produção, para aprofundar a reflexão acerca das referências omitidas pela Base quanto ao conceito de AH.

Quanto à contradição entre ensino renovado (representado pelas noções de AH e de competências) e o ensino tradicional (representado pelos tipos já consagrados de objetos no ensino de história), não concordamos que seja apenas aparente. Essa contradição teria sido neutralizada, segundo a autora, dado o deslocamento operado pela noção de AH, que valoriza mais o “como ensinar” e aspectos metodológicos da aprendizagem em detrimento do chamado conteúdo propriamente dito. Essa análise é embasada pela centralidade adquirida pelo conceito de competências, na BNCC de História, fazendo com que se passasse a valorizar mais a forma do que o saber propriamente dito.

A nosso ver, é, na verdade, a força do código disciplinar (Cerri, 2019; Cuesta, 1997), da tradição disciplinar em História (Araújo, 2012) que, ao se impor no processo de construção da Base, faz com que se opere com uma noção de competências cada vez mais

esvaziada de seu sentido curricular mais amplo, para possibilitar sua “compatibilidade” ou “conciliação” com um determinado conjunto de objetos de ensino já consagrados. É a redução das competências a método, a procedimento, a como fazer, que torna viável um currículo organizado cronologicamente segundo o modelo quadripartite. Em outras palavras, limita-se o sentido do conceito de competências para anular ou, pelo menos, diminuir, paradoxalmente, sua influência na seleção e organização dos chamados objetos de ensino. Nesse sentido, se a contradição de que fala Santos (2021) é apenas aparente, é por causa da debilidade, e não da força das competências como organizador curricular. Isso não significa a perda de sua centralidade na BNCC de História, mas se trata da centralidade de um conceito estiolado.

Não estamos aqui a defender o conceito de competências, até porque muitos abusos e reduções são cometidas em seu nome, mas apenas afirmando, conforme a própria BNCC, em sua parte de fundamentação, e outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), que ela foi haurida de sua densidade conceitual para permitir o ressuscitamento de uma concepção de ensino de história passadista. Poderíamos continuar ampliando essa discussão, para além da própria Base, mas isso foge aos nossos propósitos.

Enfim, como se pode constatar, nessa breve revisão bibliográfica, há visões conflitantes entre os especialistas no ensino de História sobre o conceito de AH defendido pela BNCC. Sobre isso, nos posicionamos ao lado daquelas/es que o criticam tal como é apresentado pelo discurso oficial. Ao mesmo tempo, reivindicamos outros sentidos para AH que foram apagados pela BNCC. Explorá-los é o que nos propomos a fazer no presente texto, em articulação com as discussões sobre currículo.

4 ATITUDE HISTORIADORA CONFORME A BASE

A BNCC, na parte referente à introdução ao componente História, no contexto do Ensino Fundamental (versão homologada), orienta que professores e alunos tenham uma AH em sala de aula. Essa noção aparece apenas duas vezes no documento, porém, para além dessa referência mais direta, alguns indícios sobre seus possíveis significados

também podem ser encontrados na parte introdutória que antecede a relação dos objetos de ensino para os anos finais do Fundamental.

Na primeira vez em que é citada, no documento, a noção aparece no contexto de uma discussão sobre a centralidade do uso das fontes no ensino de História:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 398).

Trata-se de uma definição dúbia e de certa forma contraditória, porque apesar de o conceito se referir à postura ativa de alunos e professores ante os chamados conteúdos de ensino, é às fontes que eles devem se dirigir para exercitá-la. Além disso, o leitor fica se perguntado por que chamar essas fontes de “objetos materiais”, numa clara preferência por aquelas pertencentes à cultura material. Existe aí alguma crença de que os alunos do Ensino Fundamental aprendem melhor quando estimulados pelos sentidos, numa referência ao chamado método intuitivo de conhecimento, muito comum no século XIX? Ou, na verdade, essa valorização dos sentidos ensejaria uma preocupação mais profunda com a formação, com uma educação estética através do ensino de História? Na verdade, uma educação estética vai muito além da aquisição de habilidades cognitivas e de uma preferência pelos sentidos como veículo mais adequado para alcançar o real. De certo, sem uma justificativa, essa preferência pelas fontes ligadas à cultura material soa arbitrária.

Ainda em relação ao “objeto”, isto é, a fonte, é afirmado que os processos ligados à identificação, à comparação, à contextualização, à interpretação e à análise dele (dela) estimulam o pensamento (Brasil, 2018). E apesar de na citação acima se afirmar que o uso

dos objetos (fontes), nas aulas, incentiva a produção do conhecimento histórico, é o estímulo a um conjunto de “competências” que mais interessa no exercício da AH. Das cinco páginas da parte introdutória do componente de História para o Ensino Fundamental, pelo menos duas são dedicadas à explicação desses processos cognitivos.

Não importa qual dessas habilidades cognitivas está em jogo, ou se elas expressam a preocupação com a dimensão procedimental do conhecimento histórico, pois, no caso da BNCC, tudo não passa de ações isoladas, pensadas como um fim em si mesmas, que contraditam uma visão de conhecimento em que conteúdo e método aparecem integrados. Se na chamada operação historiográfica clássica as fontes são seccionadas em função de questões colocadas em relação ao objeto de estudo, não é diferente no caso da operação historiográfica escolar, sendo que aqui elas estão subordinadas a uma finalidade didático-formativa, a um esforço de ensinar-aprender um conhecimento socialmente relevante.

A segunda vez em que o conceito de AH aparece no texto da BNCC apenas reforça a ideia já apresentada, sem especificar o papel das fontes no desenvolvimento dessa AH:

[...] a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma **atitude historiadora** diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 401, grifos em vermelho no original).

Mas, ao ser retomado, ainda que indiretamente, no item denominado “História no Ensino Fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” (Brasil, 2018, p. 416), mais uma vez o conceito aparece associado ao uso de fontes.

Chama atenção a importância dada pela Base ao uso da fonte no ensino de História, a ponto de considerar a sua utilização como a atividade mais importante a ser desenvolvida pelo aluno em sala de aula, o que torna ainda mais central a recomendação de uma AH no processo pedagógico, tal como a define o documento. Mais uma vez, a fonte que é usada como exemplo vem da cultura material. E, ao fazer referência ao trabalho do historiador, fica evidente que a justificativa para seu uso em sala de aula encontra respaldo no espaço epistemológico próprio da pesquisa acadêmica, da chamada operação historiográfica clássica, e não no processo de ensino-aprendizagem propriamente dito. Quanto à sua

finalidade pedagógica, não há novidade, é a mesma já frisada em momento anterior: a aquisição de habilidades cognitivas.

Na verdade, como já foi afirmado, essas capacidades cognitivas não são outra coisa senão um conjunto de “competências”, segundo a perspectiva dos idealizadores da BNCC de História. Portanto, exercitar uma AH é o mesmo que desenvolver “competências”. Mas qual o sentido social de todo esse investimento no desenvolvimento de “competências”? Janice Theodoro da Silva (2018), uma das autoras da versão homologada da Base de História, evidencia o significado desse empenho. Segundo ela, vivemos numa sociedade competitiva, pautada por transformações tecnológicas e produtivas. Em relação ao trabalho, por exemplo, o mercado estaria a exigir um profissional com maior capacidade para resolver problemas, tomar decisões e se relacionar. Nesse contexto,

[...] a educação passou a concentrar esforços no desenvolvimento de habilidades e competências capazes de proporcionar maior e melhor desenvolvimento cognitivo, deixando de lado conteúdos mais informativos e descritivos. O foco da aprendizagem se concentrou nas habilidades e competências voltadas para a resolução de problemas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) veio para responder a este desafio. A proposta visa a ampliar a capacidade do estudante em identificar, relacionar, organizar, analisar, comparar, interpretar e compreender o mundo que o cerca. Parece fácil. Não é. Como se ensina o estudante a aprender a pensar, elaborar hipóteses, argumentar e, especialmente, duvidar da pergunta que ele próprio elabora? (Silva, 2018, p. 1).

Fica evidente aqui a preocupação instrumental do ensino de história baseado no desenvolvimento de “competências”, que valoriza, sobretudo, a dimensão cognitiva do conhecimento, as operações mentais que os alunos devem desenvolver, em detrimento do domínio de uma certa cultura histórica escolar. A autora até afirma que o ensino deve deixar de lado conteúdos mais informativos e descritivos, para se concentrar no desenvolvimento de competências e habilidades, com foco na resolução de problemas. Ao mesmo tempo, defende que essas competências possibilitem o alargamento da interpretação e da compreensão do mundo onde estão inseridos os sujeitos da educação.

Está mais do que evidente que um currículo organizado por “competências” prioriza o desenvolvimento de habilidades cognitivas e o saber fazer, mas ele se apoia também em conteúdo, em objetos de ensino. Como então um referencial curricular organizado por competências, como é o caso do componente História da BNCC, seleciona seus

conteúdos ou objetos de ensino? Que critério deve ser levado em consideração? Ou, na verdade, será que qualquer conteúdo se adéqua à lógica das competências? Fazemos essas perguntas apenas para tentar compreender o significado da dubiedade que marca a definição de AH, como já sinalizamos, e não para aprofundar a reflexão sobre o conceito de competências, empreitada que reconhecemos como importante, mas que escapa aos nossos propósitos.

Competência, na Base:

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

O documento acrescenta, ainda, que:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018, p. 8).

Poderíamos aqui lançar vários questionamentos, como, por exemplo, se a escola teria de fato a elasticidade temporal necessária para possibilitar que os alunos dominem conhecimentos e também demonstrem a capacidade de usá-los em situações concretas, mas deixemos de lado essas questões para focar em outras que ajudam a compreender o esvaziamento do conceito de “competências” operado pelo componente de História da Base e suas consequências para o de AH.

Como podemos constatar, a partir das citações acima, apesar de não gozar de centralidade, os saberes (temas/objetos de ensino) integram os fatores a serem mobilizados para responder aos complexos desafios da vida cotidiana, relacionados ao exercício da cidadania, às exigências do mundo do trabalho, à necessidade de mais igualdade social e de preservação do meio ambiente. Pelo menos é essa a expectativa, ou seja, em termos curriculares, os objetos de ensino deveriam ser selecionados em função das competências necessárias para enfrentar os problemas considerados mais complexos da vida em sociedade.

Mas ao lermos a parte do documento dedicada à justificativa e à definição do que deve ser ensinado nos anos finais do Ensino Fundamental em História, o leitor se depara com um critério de organização curricular que contradiz o conceito de competências tal como definido acima. Segundo o documento, um procedimento que deve nortear o ensino-aprendizagem da disciplina é a “[...] 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” (Brasil, 2018, p. 416), o que evidencia a centralidade da cronologia, uma das formas de registro da memória, para a seleção de eventos históricos já consolidados pela cultura historiográfica hodierna.

Como se já previsse possíveis protestos contra o caráter problemático desse procedimento, o documento se antecipa afirmando que a cronologia deve ser vista como uma ferramenta compartilhada pelos docentes “[...] com vistas à problematização da proposta, justificção do sentido (contido no sequenciamento) e discussão dos significados dos eventos selecionados por diferentes culturas e sociedades” (Brasil, 2018, p. 416). Na sequência, anuncia que o ensino de história deve se pautar pela relação entre presente e passado, pela valorização do tempo vivido pelo aluno e seu protagonismo, criando assim as condições para ele participe ativamente da construção de um mundo mais justo, democrático e inclusivo.

Desta forma, acreditamos que a BNCC de História para o Ensino Fundamental tenta conciliar dois critérios opostos de organização curricular, o que é feito à custa do esvaziamento de um deles, o de competências. Concordemos ou não com esta perspectiva curricular, nela, o conhecimento, inclusive o histórico, não tem um sentido em si mesmo, pois ele é apenas mais um “recurso” a integrar o acervo do que deve ser mobilizado para desenvolver certas competências comprometidas com a resolução de determinados problemas inerentes ao mundo contemporâneo. Desse modo, um currículo de história organizado por competências jamais poderia ser construído com base em uma perspectiva cronológica ou numa seleção de eventos históricos, apenas porque eles já estão consolidados na cultura historiográfica. Um currículo ordenado por competências toma o presente como ponto partida, e não o passado!

Em síntese, foi necessário separar conteúdo e método, objetos de ensino e pressupostos metodológicos, para tornar possível uma proposta curricular assentada, ao

mesmo tempo, no desenvolvimento de competências e numa organização cronológica dos objetos de ensino. É essa separação que acreditamos explicar também a dubiedade presente na noção de AH, que, embora se refira aos chamados conteúdos de ensino, é às fontes que se reporta.

Assim como aconteceu com a noção de competências², o conceito de AH também sofreu um processo de esvaziamento, o que vamos argumentar, no próximo tópico, a partir da obra da autora que foi tomada como referência pela Base, mas omitida do documento oficial.

5 ATITUDE HISTORIADORA EM ANA MARIA MAUAD

Quando se consulta a lista dos leitores críticos da versão homologada da BNCC (2018), aparece o nome de Ana Maria Mauad. Como leitora crítica, ela elaborou parecer (Mauad, 2017) sobre a terceira versão da Base do componente História para o Ensino Fundamental. Pode aparentar, para quem ler seu parecer, que ela se reporta à ideia de AH como um elemento já inerente à terceira versão da BNCC. Mas, como evidencia um de nós (Silva, 2022) em outro lugar, não é bem isso, já que sua análise versa, na verdade, sobre um documento preliminar à terceira versão da Base, dado a ver apenas aos pareceristas. Isto é, a terceira versão, a que vem a público, já havia passado pelos pareceristas e algumas das suas sugestões, bem ou mal incorporadas, como é o caso da noção de AH. Aliás, ao ser perguntada, via contato informal (Silva, 2022), se o conceito de AH que aparece na Base tinha relação com suas obras, Mauad se mostrou surpresa, porque não sabia que o referido documento havia feito tal incorporação. Ao tomar conhecimento das passagens onde a menção ao conceito aparece na BNCC, ela fala em uso do tipo “retórico” por parte do documento.

Ainda com base em um de nossos trabalhos (Silva, 2022), José Alves de Freitas Neto (também redator oficial da BNCC de História homologada) menciona Mauad como a autora que sugeriu o tema AH, confirmando assim a referência utilizada pelo documento para apostar em tal conceito. (Silva, 2022).

Mas o que afirma Mauad (2017) em seu parecer sobre a noção de AH e que foi tomado como sugestão pelos elaboradores da Base? Que relação tem o conceito proposto por ela e aquele presente na BNCC?

Em sua análise, a autora se refere à noção de AH pelo menos duas vezes. Na primeira, ela tem um caráter epistemológico:

Em que pese, a propriedade de se identificar que o conhecimento histórico é uma construção sempre problematizada, o seu desdobramento para o ambiente escolar sugere que existe um conhecimento pronto que pertence aos especialistas, que o/a professor/a vai simplificar por meio de recursos didáticos. Creio, no entanto, que há de se valorizar a possibilidade da produção do conhecimento histórico em ambiente escolar em que docentes e discentes sejam agentes desse processo, assumindo eles próprios uma atitude historiadora frente aos conteúdos propostos para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental (Mauad, 2017, p. 7).

Mauad (2017) critica certa noção de transposição didática presente na versão do documento que foi analisada, por deixar entrever a ideia de que o conhecimento histórico é uma obra de especialistas, e que chega à escola pronto, cabendo ao professor sua vulgarização didática. Ao contrário disso, ela sugere que o ambiente escolar seja visto como espaço de produção, no qual professores e alunos se envolvem no processo de construção do conhecimento histórico escolar, adotando assim uma AH frente aos chamados “conteúdos” de ensino. AH aparece, assim, como sinônimo de postura ativa assumida pelos sujeitos envolvidos diretamente no processo de produção desse conhecimento histórico, professores e alunos. É essa definição que é usada pela BNCC, embora de um ponto de vista reducionista, como já argumentamos.

Por fim, é no fechamento do parecer da autora que a noção de AH tem uma segunda aparição, dessa vez, com um caráter diferente, mas não oposto ao primeiro:

Recomenda-se, vivamente, a revisão dos objetivos de aprendizagem, sobretudo, dos Anos Finais do Ensino Fundamental no domínio da História. Há uma clara confusão entre objetivos e objetos de conhecimento. O que poderá ser solucionado se os objetivos da aprendizagem acompanhem a faixa da escolaridade do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de identificar que a relevância do ensino da história nesse nível de escolaridade reside justamente no desenvolvimento de uma atitude historiadora frente ao seu próprio tempo (Mauad, 2017, p. 17).

A autora chega a defender o desenvolvimento de uma AH como principal objetivo do ensino de história para o nível fundamental. Mas, aqui, a noção adquire um sentido de postura ativa face ao próprio tempo. Se na primeira vez a postura ativa é face ao conhecimento histórico escolar, agora é em relação ao próprio mundo social vivido. Se no primeiro caso se trata de uma conduta epistemológica, no segundo fala-se de uma atitude social. Mauad (2017) não chega, é verdade, a definir de maneira sistematizada o que vem a ser AH, mas oferece algumas pistas para irmos decifrando seus possíveis significados.

Tudo indica que a noção de AH passa a figurar nas produções da autora a partir de 2016, mesmo ano de produção do parecer sobre a BNCC. Numa entrevista concedida a Lígia C. Santana e Hamilton R. dos Santos, ela se refere à História Pública como “[...] uma atitude em relação à prática historiadora” (Mauad, 2016a, p. 154) e complementa afirmando que, no Brasil, a História Pública “[...] partiu de uma problematização dos usos públicos da história, da história e seus públicos e das histórias compartilhadas entre públicos” (Mauad, 2016a, p. 154), diferentemente do que aconteceu nos países anglo-saxões, especialmente nos EUA, em que a História Pública manteve uma estreita relação com as pesquisas acadêmicas.

Já se pode deduzir que a AH, segundo seu ponto de vista, não é uma prática privativa da academia e que, além disso, trata-se de um modo peculiar de lidar com a prática historiadora como operação historiográfica. No parecer sobre a BNCC de História já citado, ela até se reporta a essa prática como sendo marcada por uma concepção compartilhada entre sujeito e objeto, por múltiplas noções de tempo e pela visão de fonte histórica enquanto suporte de relações sociais (Mauad, 2017).

Ao comparar o trabalho artístico de Rosângela Rennó a uma AH, Mauad (2016b) deixa entrever outra importante marca dessa prática; trata-se do significado do passado como tempo imprevisível. Segundo essa concepção, a ele devemos colocar novos problemas “[...] e, se possível, novas respostas de sua parte, considerando-o um campo de potencialidades, de que algumas começaram a acontecer, foram interrompidas, ou evitadas, ou destruídas” (Hartog, 2008, p. 17 *apud* Mauad, 2016b, p. 9). Esse gesto de indagar o passado como tempo imponderável está na base do conceito de AH, como fica evidente no texto “Por uma atitude historiadora: artes visuais e o futuro do passado”, publicado ainda em 2016 (Mauad, 2016c), no qual ele aparece de uma maneira mais

sistematizada. Após afirmar que é possível assumir uma AH em várias instâncias da vida e se perguntar do que se trata, ela responde:

De indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele para a ação. Nessa atitude reconhece-se aquilo que Benjamin identifica nas teses de história – como o relâmpago – o que ilumina. Anacronicamente o passado torna-se um objeto de vanguarda quando enfrentamos a percepção de que a matéria pretérita pode ser continuamente reapropriada como matéria de imaginação. Assim, ao se assumir uma atitude historiadora nos lançamos para o tempo passado e com ‘olhos de madeira’ reconhecemos nele as possibilidades de futuro, num movimento de distanciamento e aproximação (Mauad, 2016c, p. 2).

A AH consiste então em questionar o passado como parte do presente. Entre ambos, há relações tanto de continuidade como de mudança. Apesar de já realizado, o passado é visto não simplesmente como tempo encerrado e resolvido, mas como um tempo aberto, inacabado, concretizado apenas parcialmente, por isso, ao ser questionado, ele pode desestabilizar o presente e inspirar mudanças e perspectivas de futuros possíveis. Ao reconhecer as marcas do passado no tempo presente, há a necessidade de problematizá-las naquilo que representam a continuidade de processos, práticas, comportamentos e ideologias problemáticos. Portanto, a AH

[...] nos desafia a nos colocarmos diante do tempo, num movimento em que o tempo passado se calibra em relação ao presente tanto pela continuidade das práticas compartilhadas entre os grupos sociais, quanto pelas lentes da distância, diferença e descontinuidade que nos fazem olhar o passado com “olhos de madeira”. Atitude que nos insere no fluxo temporal como agentes comprometidos com uma história, que nos faz a cada dia por cada um, tecendo um amanhã coletivo (Mauad, 2018c, p. 29).

Poderíamos afirmar então que a AH lida com passados presentes e passados futuros, um gesto ativo sobre um tempo relacional, porque baseado num complexo encadeamento entre presente, passado e futuro, que combina produção de conhecimento e ação social, porque baseado na articulação entre saber histórico e práticas sociais. Em outras palavras, a AH implica não apenas se debruçar no passado como evidência, mas lançar um olhar e esboçar o que estava fora das lembranças pessoais, ao mesmo tempo que indaga as condições históricas em que essas experiências foram produzidas e traduzidas em signos e linguagens. É um olhar crítico, em que o passado é questionado e

novos elementos aparecem, oferecendo a quem se debruça sobre ele novas possibilidades.

Mas, pelo fato de ser uma prática complexa e refinada, isso não quer dizer que a AH fique restrita à academia. No posfácio do livro “História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado”, Mauad (2018c, p. 228) trata o desfile da escola de samba G.R.E.S Paraíso do Tuiuti, realizado em 2018, como um exemplo de AH, pela “[...] tomada de posse do passado comum como material para dar sentido ao presente e situar-se no fluxo do tempo futuro”. A apresentação da escola de samba torna a escravidão um passado presente, ao evidenciar, por exemplo, a perda de direitos sociais pela população negra, obrigada a viver em condições precárias de vida. Retrata ainda as lutas do povo negro em diferentes momentos históricos, de forma crítica e contextualizada, de modo a provocar reflexão em quem assiste ao desfile; o passado é estrategicamente usado para provocar um posicionamento face ao futuro (Mauad, 2018b).

O primeiro aspecto a ser ressaltado no desfile, segundo a autora, é o tema, a escravidão, transformado em mediador da relação entre presente e passado. Desse modo, a escravidão não pertence exclusivamente ao passado ou ao presente, pois é, na verdade, um elo entre ambos, já que, nascida no passado, sobrevive no presente. Não é por acaso que o nome do samba-enredo é “Meu deus, meu deus, está extinta a escravidão?” Segundo Mauad (2018b, p. 228), “o quilombo da favela levanta o debate do cativo social, ao associar a condição de escravizados do Império Brasileiro à perda dos direitos sociais na república golpista”. O segundo aspecto diz respeito aos efeitos imagéticos e sonoros da apresentação em quem acompanhava o desfile, presencialmente ou a distância. Além de arrebatá-lo o público da Sapucaí, à época foi um dos desfiles mais comentados nas redes sociais e na mídia nacional e internacional. O terceiro aspecto sublinhado tem a ver com a emergência do discurso histórico e as reações a ele, no que a autora se refere às respostas, diretas ou indiretas, dos governantes alcançados pela crítica do samba-enredo da Tuiuti.

Esse exemplo do desfile da Paraíso do Tuiuti ajuda a reforçar nossa ideia de que a AH não é apenas uma atividade de conhecimento. A própria ideia de um posicionar-se no fluxo do tempo nos faz acreditar que a AH é, na verdade, uma práxis historiadora, um tipo de atividade teórico-prática em que saber histórico e prática social se cruzam, ou na qual o saber histórico é mobilizado para atuar nas práticas sociais. Ter, portanto, uma AH não

significa abandonar a condição de sujeito social para assumir a de sujeito epistêmico, pois ambas se articulam. Aliás, a própria definição de AH oferecida por Maud (2016c) comporta essa relação com a práxis, ao afirmar que a problematização das marcas do passado no presente (tradições e comportamento residuais) pode incitar a ação. É justamente no contexto dessa declaração que uma das notas de rodapé do referido texto cita a obra de Raymond Williams (1979), “Marxismo e Literatura”, como referência para explorar o conceito de história como práxis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que dissemos até aqui, há motivos de sobra para concordar, em geral, com as críticas feitas pelos especialistas no ensino de história ao conceito de AH, desde que se considere que se trata de uma noção esvaziada do seu sentido original, a ser buscado fora da BNCC, nas produções acadêmicas de Mauad. É verdade que o parecer dessa autora, que serviu de referência para a BNCC realizar tal apropriação, é contemporâneo ou até mesmo anterior a outras produções onde o conceito aparece mais sistematizado. Todavia, como já sublinhamos, o referido parecer traz elementos que, direta ou indiretamente, ajudam a compreender suficientemente seu significado, evitando certas distorções, como a de reduzi-lo à análise de fontes e associá-lo ao desenvolvimento de competências.

Na verdade, quando a autora recomenda que alunos e professores tenham a oportunidade de assumir uma AH face aos “conteúdos” propostos pela Base, é no sentido de que eles protagonizem a elaboração do conhecimento histórico, fazendo da escola um espaço de produção do saber. Recomendação que também pode ser interpretada como uma visão compartilhada entre sujeito e objeto, na qual um se reconhece no outro. Portanto, a AH vai muito além do uso de fontes. Ademais, ela critica o conceito de competências, sob o argumento de que ele se limita à valorização da capacidade de mobilizar, de operar ou aplicar conhecimento em situação. A autora lembra que os currículos organizados por essa lógica obedecem a parâmetros quantificáveis, instrumentais produtivistas. Já a educação como prática de humanização ultrapassa a preocupação com a aquisição de competências e habilidades, de modo que, a título de sugestão, recomenda uma articulação mais efetiva entre saberes e competências, tal

como defendida pelas Diretrizes Curriculares (2013). É como se as competências não garantissem o compromisso com os saberes, por isso não deixa de surpreender que o mesmo parecer chame a proposta da BNCC de conteudista. De fato, essa contradição existe, porque a Base de História opera com duas lógicas opostas de organização curricular. Já frisamos quanto o *lobby* disciplinar e a força da tradição no ensino de História foram decisivos para ressuscitar a cronologia como critério dessa organização, forçando, assim, a retomada de certos objetos de ensino já canonizados. É o mesmo tradicionalismo que poda a AH de sua dimensão enquanto prática social, reduzindo-a ao trabalho com fontes, como se houvesse a intenção de proteger os “conteúdos” propostos de qualquer gesto problematizador, e também que faz com que o conceito de competências seja esvaziado naquilo que nele há de mais relevante, uma possível articulação entre saber e práticas sociais.

Ainda assim, em vez de desprezar ou simplesmente descartar o conceito oficial de AH, propomos que professores e alunos atribuam outros sentidos a ele, como tentamos fazer ao explorar suas referências que a Base fez questão de omitir.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Cinthia Monteiro. **Por outras histórias possíveis**: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de história. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21328@1>. Acesso em: 06 de fev. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 1. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 2. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão homologada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CERRI, Luis Fernando. Código disciplinar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 44-46.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, set. 2021. p.1-21. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77155>. Acesso em: 25 dez. 2023.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: La Historia. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Base Nacional Curricular Comum: **Parecer de Marieta de Moraes Ferreira**. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marieta_de_Moraes_Ferreira.pdf. Acesso em: 23 dez 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>. Acesso em: 07 fev. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501>. Acesso em: 07 fev. 2024.

LAVINAS, Carla Cristina da Silva. **A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina história**: análise das três versões da BNCC e a história a ser ensinada nos anos finais do Ensino Fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

MAUAD, Ana Maria. Entrevista concedida a Ligia Conceição Santana e Hamilton Rodrigues dos Santos. **Revista Perspectiva Histórica**, n. 7, jan./jun. 2016a. Disponível em: <https://repositoriodev.ufba.br/handle/ri/18804?locale=en>. Acesso em 07 fev. 2024.

MAUAD, Ana Maria. O passado em imagens: artes visuais e história pública. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo; MAUAD, Ana Maria (orgs.). **História Pública no Brasil**. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz. 2016b. p. 87-97.

MAUAD, Ana Maria. Por uma atitude historiadora: artes visuais e o futuro do passado. In: NASCIMENTO, Francisco; SILVA, Jailson de Castro; CHAVES, Reginaldo Sousa (orgs.). **A forja do tempo: artes e vanguardas diante do contemporâneo**. Teresina: EDUFPI, 2016c. p. 233-253.

MAUAD, Ana Maria. **Parecer Base Nacional Curricular Comum – 3ª versão – dezembro/2016 – janeiro/2017**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_10_HI_Ana_Maria_Mauad_de_Sousa_Andrade_Essus.pdf. Acesso em 24 jan. 2024.

MAUAD, Ana Maria. Entre tempos e olhares: sobre a noção de testemunho na prática artística de Rosângela Rennó. **História Oral**, v. 21, n. 2, p. 7-30, jul./dez. 2018a. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/828/pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MAUAD, Ana Maria. O carnaval da História Pública. Posfácio. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (orgs.). **História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e voz, 2018b. p.227-235.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e História pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **História Crítica**, n. 68, p. 27-45, 2018c. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.02>. Acesso em: 26 out. 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; Rodrigues, Maria Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n.107, p. 1-19, 3 set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em: 25 nov. 2019.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, set. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77056/44763>. Acesso em: 25 dez. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Parecer solicitado pela SEB sobre o documento da BNCC de História**. Apreciação crítica do documento de história da BNCC. História da BNCC – MEC. 2016. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatoriosanaliticos/pareceres/Helenice_Aparecida_Bastos_Rocha.pdf. Acesso em: 23 dez 2023.

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, p. 1-24, set. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77129>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: Universidade de Pernambuco, 2022. p. 155-192. Disponível em:

https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=20. Acesso em: 23 dez. 2023.

PINHEIRO, José Gledison Rocha. **O diário de Dalila: poética, testemunho e tragédia na formação escolanovista do indivíduo moderno**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**, Maceió, ano VIII, n. 15, p. 7-30, jul. 2017. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539/pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SILVA, Marco Antônio; MORAIS, Suelena Maria de. Atitude historiadora na leitura dos não lugares. **E-hum – Revista Científica das áreas de Humanidades do Centro Universitário de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 114-128, jul./dez. 2017. Disponível em:

<https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2436/1265>. Acesso em: 25 nov. 2019.

SILVA, Adrielle dos Santos. **Atitude Historiadora na escrita da História escolar: análise da coleção Geração Alpha** (Editora SM). 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

SILVA, Janice Theodoro. Educar com que objetivo? Para o sucesso ou para a busca da justiça? **Jornal da USP**, São Paulo, 26 ago. 2018. Disponível em

<https://jornal.usp.br/artigos/base-nacional-comum-curricular-as-decisoes-pertencem-aos-estados/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo. 2015. **O Globo**. Disponível em

<http://oglobo.globo.com/opiniaao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acesso em 15 mar. 2017.

NOTAS:

¹ Com exceção de Silva (2022) – vide referência completa ao final. De todo modo, aqui retomamos e aprofundamos alguns aspectos que foram explorados no referido trabalho, bem como ampliamos sua base de diálogo.

² É importante salientar que já existe uma discussão acumulada sobre o conceito de competências. De modo geral, acompanhamos a maioria das críticas feitas a essa concepção, a exemplo das realizadas por Marise Nogueira Ramos (2001), mas preferimos um tipo de abordagem dialética, que aponta não apenas as fragilidades e contradições do conceito, mas suas possíveis potencialidades. É o que faz, por exemplo, Acácia Kuenzer (2002, 2004). Além disso, vale a pena considerar as críticas de Philippe Perrenoud (2010) a

certas apropriações promovidas por documentos curriculares oficiais em diferentes países. Foge aos propósitos do presente texto analisar o uso de tal conceito pela Base, mas é possível afirmar que ele sofre importantes reduções ao ser apropriado pelo componente História.

Recebido em: 03/04/2024

Aprovado em: 23/10/2024

Publicado em: 03/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.