

Outros Tempos, vol. 13, n. 21, 2016 p. 270 - 280. ISSN: 1808-8031

DOI: <http://dx.doi.org/10.18817/ot.v13i21.533>

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS

Entrevista da Prof.^a Dr.^a Carine Dalmás (UEMA) e da Prof.^a Dr.^a Elisa de Campos Borges (UFVJM), organizadoras deste Dossiê, com o Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello, historiador, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), docente adjunto na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná. Paulo Mello é membro da diretoria da Associação Nacional de História (ANPUH), gestão 2015/2016 e integrou a comissão que debateu formalmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o Ministério da Educação (MEC), em fevereiro deste ano.

NATIONAL CURRICULAR COMMON BASE (BNCC) AND AMERICA HISTORY TEACHING.

Interview realized by Prof. Dr. Carine Dálmas (UEMA) and Prof. Dr. Elisa de Campos Borges (UFVJM), organizers of this Dossier, along with Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello, historian, doctor in Education from São Paulo University (USP), adjunct professor from Ponta Grossa state university (UEPG), in Paraná. Paulo Mello is a member of the board of directors of the National Association of History (ANPUH), managing from 2015/2016 and integrated the commission that formally debated on National Curricular Common Base (BNCC) along with Ministry of Education (MEC), in February of this year.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) Y LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LAS AMÉRICAS

Entrevista de la Prof^a Dr^a Carine Dalmás (UEMA) y de Prof^a Dr^a Elisa de Campos Borges (UFVJM), organizadoras de este portifolio , con el Prof^o Dr Paulo Eduardo Dias de Mello, historiador, Doctor en Educación por la Universidad de São Paulo (USP), docente adjunto en la Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG), en Paraná. Paulo Mello es miembro de la directoria de la Asociación Nacional de Historia (ANPUH), gestión 2015-2016 y integró la comisión que discutió formalmente la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) con el Ministerio de Educacion (MEC) en febrero de este año.

OT - O Ministério da Educação propôs a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mais um documento, dentre os diversos produzidos a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. Este novo documento gerou polêmicas entre especialistas das diferentes áreas de ensino e, inclusive, dentro do próprio Ministério. O senhor poderia explicar um pouco como foi o processo de elaboração da BNCC?

Outros Tempos, vol. 13, n. 21, 2016 p. 270 - 280. ISSN: 1808-8031

Paulo Mello - O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ganhou impulso, principalmente, a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação, o PNE. Isto se deu com a aprovação da **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Mas a ideia de uma Base Nacional Comum (BNC), obviamente, não é nova no país, nem tampouco seu vínculo a tentativas de definição de um currículo prescritivo de caráter nacional. Poderíamos remontar isso a outras épocas da história educacional do país, identificando diferentes proposições e distintos contextos nos quais esse debate se realizou. Por isso, entendo que a principal novidade foi a inserção, na Lei 13.005/2014, da ideia de vincular à BNC uma “*proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*” detalhada para cada ano do ensino fundamental e do ensino médio, e que tivesse um caráter nacional obrigatório. Ou seja, a ideia de fazer da BNC uma BNCC. Portanto, transformar a BNC que, em geral, tem um caráter aberto e indica apenas os componentes curriculares que farão parte do currículo escolar numa BNCC, onde são definidos a cada ano os direitos e objetivos de aprendizagem em cada componente curricular. Além disso, vale ressaltar, esta vinculação se faz com a perspectiva de se constituir em estratégia visando contribuir para atingir metas do Índice de Desenvolvimento da Educação, o IDEB, indicador que é medido por uma combinação entre o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nos exames nacionais.

Por isso, é interessante acompanhar como chegamos a essa proposição de 2014, que inclusive opera a exclusão do termo “direitos de aprendizagem” do atual documento. Afinal, ela foi sendo construída aos poucos e revela um processo de disputas sobre termos e sentidos propostos ao currículo.

Ao que tudo indica, a expressão “**Direitos de aprendizagem e desenvolvimento**” parece ter surgido entre a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, aprovada em resolução do CNE nº 07, de 14 de dezembro de 2010, e a instituição, em 4 de julho de 2012, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. O Parecer CNE/CEB 11/10, elaborado pelo conselheiro César Calegari, e aprovado em 07 de julho de 2010, indica em seu histórico que houve um acordo durante a redação das Diretrizes no qual o MEC comprometia-se a enviar ao CNE “propostas de **expectativas de aprendizagem** dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental”. O Parecer previa que em função disso, e como complementação, um novo Parecer e um novo Projeto de Resolução com essas expectativas de aprendizagem seriam objeto de elaboração do CNE nos meses que seguiriam. O artigo 49 da Resolução CNE nº 07/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, estabelece explicitamente que “o Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, *precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).*”

No texto do Projeto de Lei que institui o PNE (PL 8530/10), apresentado pelo ministro Fernando Haddad, ao Congresso Nacional, em dezembro de 2010, também não encontramos qualquer referência à expressão “direitos de aprendizagem”. No PL, a expressão

Outros Tempos, vol. 13, n. 21, 2016 p. 270 - 280. ISSN: 1808-8031

ainda utilizada é “expectativas de aprendizagem”, como podemos verificar na Meta 02, estratégia 2.12: “*Definir, até dezembro de 2012, expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares.*” Cabe notar que a proposta enviada pelo ministro Fernando Haddad não estabelecia vínculo entre a meta de universalização do ensino fundamental e o IDEB.

O Parecer CNE/CEB nº 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovado em 5 de maio de 2011, e homologado pelo ministro da educação Aloizio Mercadante, em 24 de janeiro de 2012, traz, de certo modo, uma espécie de “advertência” ao MEC ao frisar o que fora previsto para o ensino fundamental: “*visando alcançar unidade nacional e respeitadas as diversidades, reitera-se que o Ministério da Educação elabore e encaminhe ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser alcançadas pelos estudantes em diferentes tempos do curso de Ensino Médio que, necessariamente, se orientem por estas Diretrizes.*”

Ao que parece, isso só viria acontecer com a instituição do PNAIC em julho de 2012. O Pacto proposto pelo MEC aos entes federados buscava retomar o Decreto 6.094/2007, conhecido como a Lei do IDEB ou Lei do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, para reafirmar e ampliar os compromissos com a alfabetização das crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Contudo, o termo utilizado para designar os conteúdos escolares já não era mais o de “expectativas de aprendizagem”. Segundo o texto legal, as ações do Pacto se caracterizariam dentre outras coisas pela “*pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.*” (Art. 2º, Inciso III) Para tanto, estabelecia-se como um de seus objetivos o de “*construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.*”

No entanto, apenas em dezembro de 2012, o MEC viria apresentar ao CNE um documento contendo uma proposta de definição dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, correspondentes ao ciclo de alfabetização. A proposta, concebida pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental, a COEF, da Secretaria de Educação Básica do MEC, foi denominada “*Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*”. A articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e a consulta pública nacional, tal como era solicitado e previsto na Resolução CNE 07/2010, no entanto, não antecedeu o envio do documento para exame no CNE.

Coube ao CNE, ao que tudo indica, tomar a iniciativa de realizar uma consulta pública sobre o documento. Mas logo o próprio CNE viria emitir uma nota na qual esclarecia que, devido a uma nova decisão da Secretaria de Educação Básica do MEC, estava interrompendo o processo de consulta justificando estar “*aguardando um texto complementar, que deverá tratar não só do Ensino Fundamental, mas de toda a Educação Básica de forma*

Outros Tempos, vol. 13, n. 21, 2016 p. 270 - 280. ISSN: 1808-8031

integrada”, e que a SEB estaria “*executando um conjunto de ações que construirá um documento único, sua elaboração estará apoiada em discussões de equipes do Ministério e contará com a contribuição de pesquisadores das universidades e representantes de entidades e associações ligadas à educação.*” Portanto, segundo o CNE, a interrupção do processo de consulta deveu-se ao recolhimento do documento inicial, iniciativa que partira do próprio MEC, com a intenção de formular um documento mais abrangente, que se aplicasse à toda Educação Básica.

Na sequência ocorre a aprovação do PNE e, então, o MEC desenvolve aceleradamente um processo de organização da formulação da nova proposta. Novos desdobramentos e trocas internas na estrutura do MEC promoveram mudanças no documento básico. Até que chegamos ao momento atual, coordenado pela SEB, com formação de uma equipe de elaboração que conta com auxílio de consultores externos, ligados à Universidade, e membros indicados pela UNDIME, e o CONSED. Este processo em início forte em 2015, prevê etapas de consulta aberta e pública, discussões nas secretarias de educação e escolas, até chegar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para sua aprovação final. Uma das principais queixas da ANPUH é a celeridade do processo feita em nome do prazo estabelecido na lei. Isso, a nosso ver, compromete o resultado daquilo que possa a vir a ser aprovado, pois inibe a discussão e aprofundamento do debate.

OT - É importante ter uma Base Nacional Comum? Esta deveria ser uma prioridade do Ministério da Educação?

Paulo Mello - Acredito que é importante ter uma Base Nacional Comum. E nesse sentido temos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que avançam bastante. Mas, pessoalmente, acredito que é preciso se indagar sobre que concepções defendemos quando propomos uma Base Nacional Comum Curricular, ou seja, quando pensamos um currículo nacional obrigatório que detalhe objetivos de aprendizagem para os componentes que fazem parte da Base Nacional Comum para cada ano da escolaridade básica. A quem serve este currículo? Qual seu propósito? Assegurar aprendizagens essenciais aos estudantes? Controlar o trabalho dos docentes através de exames nacionais? Permitir a produção de materiais didáticos standardizados pela indústria cultural? Uma questão fundamental não é apenas o produto, ou seja, a BNCC, mas o processo de sua elaboração e os princípios que ela incorpora e defende. Por exemplo, ela defende a autonomia das escolas e dos coletivos docentes? Ou propõem a responsabilização e cobrança por resultados em exames nacionais? Além disso, a forma e conteúdo da BNCC não são menos importantes. Eles explicitam as escolhas e critérios de seleção dos objetivos e conteúdos? O que é incluído ou excluído? Por quê? Enfim, mais que simplesmente cumprir a vontade do legislador, que inscreveu a ideia de uma proposta de “direitos e objetivos de aprendizagem” no PNE – que veio a ser interpretada como currículo nacional – e entregar um documento no prazo definido, é preciso ter a ousadia de interpretar e dar sentido e conteúdo ao que se propôs. Uma BNCC não precisa ser a definição fechada de objetivos, que mascaram uma seleção de conteúdos, e que não abre possibilidades de reinvenção e seleção pelas escolas e seus docentes. O processo de

Outros Tempos, vol. 13, n. 21, 2016 p. 270 - 280. ISSN: 1808-8031

elaboração curricular deveria ser mais dilatado e também deveria considerar o tempo da implementação que também é longo.

OT - Existem interesses externos ao campo da educação (interesses de mercado, por exemplo) influenciando a organização de uma BNCC? Se existem, como agem esses setores?

Paulo Mello - É intrínseco a um debate curricular a disputa de diferentes atores sociais. O currículo expressa uma decisão sobre que conhecimentos são considerados válidos e legítimos, que pessoas desejamos formar, que valores devem ou não fazer parte da formação das novas gerações e como elas podem ser incentivadas a repensar o que existe e produzir o novo. Não há consensos sobre isso. Não há um lugar neutro, uma filosofia, uma epistemologia, uma teoria da aprendizagem que possa definir tecnicamente quais são os saberes válidos e qual a melhor maneira de ensiná-los e aprendê-los. Toda a decisão curricular é inerentemente uma disputa política e social. Por isso, é uma tarefa que exige ampla negociação e a construção de possíveis consensos. Mas, no limite, há princípios que nossa sociedade definiu que são básicos e estruturantes e que não podem ser negados pelo currículo escolar tais como: a democracia, a liberdade, a justiça social, o respeito aos Direitos Humanos. Um currículo precisa promover conhecimentos e valores que contribuam para a permanente construção de uma sociedade mais justa, igual, sustentável, solidária. Deve combater o racismo, o sexismo, a homofobia. Deve promover saberes básicos do conhecimento matemático, mas deve promover a formação estética e ética, por exemplo. Deve inserir o estudante no mundo da tecnologia e da internet, mas precisa saber valorizar as fontes dos saberes tradicionais. Se é legítimo que todos os setores sociais participem não significa dizer que aquilo que cada setor defende deva ser imediatamente incorporado ao currículo. Defender, por exemplo, que o criacionismo, exclusivamente de base judaico-cristã, deva ser adotado como conteúdo obrigatório do currículo e como abordagem alternativa à Teoria da Evolução, como fez um parlamentar, não é uma proposta aceitável. Por isso, se é legítima a atuação dos setores sociais e seus representantes, é tão mais necessário que se permita um currículo aberto que possa acolher a divergência, promover a reflexão, a pesquisa, a análise, mas que se funde em princípios de uma sociedade democrática e plural.

OT - É importante pontuar que a construção da BNCC não se refere apenas a critérios técnicos, mas existe uma concepção de educação que norteia a sua construção. Em sua opinião, quais são os principais méritos e problemas da proposta do Ministério da Educação?

Paulo Mello - Os fundamentos de um currículo são de natureza política, social, epistemológica e filosófica. Qual a função social da escola? Qual concepção fundamenta como entendo o que é aprender? Que subjetividades desejamos formar? Estas são questões fundamentais para um currículo. Elas ampliam o olhar que preconiza uma gestão tecnocrática do currículo, que se restringe às questões do conteúdo – “o que devemos ensinar” – e do método – “qual a melhor forma de ensinar para assegurar que os alunos aprendam”. O pressuposto da BNCC é que existem conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes

Outros Tempos, vol. 13, n. 21, 2016 p. 270 - 280. ISSN: 1808-8031

brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica. A questão a saber é quais são estes conhecimentos essenciais? Ou: quais conhecimentos devem ser considerados essenciais? Por quê? Este tipo de pergunta não tem uma resposta óbvia e simples. Além disso, existe a questão da relação conteúdo e método de aprendizagem. O conteúdo pode ser “Independência do Haiti”, mas qual será a abordagem que o docente dará a este conteúdo? O que os alunos devem aprender? Uma aprendizagem crítica e significativa, por exemplo, não ocorre pela memorização simples de fatos, nomes e datas relacionadas a uma versão única do acontecimento. Por isso, há uma pretensão de que a BNCC não seja uma lista de conteúdos, mas uma sinalização dos objetivos que a escola deve atingir com seus alunos, a cada ano de escolarização. Nisso, pode haver um mérito do documento, pois aponta para objetivos que podem ser atingidos por diferentes caminhos e conteúdos. Mas reside aqui também um risco do documento, pois muitos conteúdos estão mascarados nos objetivos. Assim, uma leitura possível do documento que o professor pode realizar, induzida por este equívoco, é identificar quais são os conteúdos que ele deve ensinar ao aluno, e não para definir o que o aluno deve saber fazer em termos de operações mentais e cognitivas, o que deve fazer para aprender e como deve atuar. A leitura e apropriação do documento poder ser ainda mais restrita se o escopo for destacar os conteúdos que devem ser ensinados para que o aluno obtenha êxito nos exames padronizados.

OT - Em fevereiro deste ano, representantes da Associação Nacional de História (ANPUH) se reuniram com representantes do MEC e apresentaram oito proposições. Comente um pouco sobre estas propostas. Como foi a receptividade do Ministério? Haverá interlocução com a Associação antes da apresentação do novo documento?

Paulo Mello - As proposições para reformulação da versão preliminar do documento de História da BNCC foram feitas por um conjunto de especialistas indicados pela ANPUH, depois que isso foi acertado numa audiência com o Secretário de Educação Básica, Manoel Palácios, realizada em janeiro de 2016. Participaram da reunião de fevereiro, representando a Associação, os Profs. Drs. Antonio José Barbosa (UnB), Gabriel Passetti (UFF), Regina Horta Duarte (UFMG) e Alexandre Santos de Moraes (UFF), além da Profa. Lucília de Almeida Neves Delgado (UFMG/UnB), vice-presidente da Associação, convidada a atuar como consultora pelo Secretário de Educação Básica Manuel Palácios. Representando os especialistas do documento estavam presentes os Profs. Drs. Mauro Cezar Coelho (UFPA), Itamar Freitas (UnB) e Cláudia Ricci (UFMG). As reuniões contaram com a participação da Profa. Hilda Micarelo (UFJF), coordenadora da BNCC. O documento, chamado de “Carta de Intenções”, traduz uma solução construída pelos historiadores durante o processo de diálogo com a equipe de elaboração do documento sobre as reformulações que deveriam ser promovidas na BNCC. Eles formam um conjunto de oito pontos básicos das mudanças sugeridas pela entidade. Por exemplo, sugere-se que o documento contemple as conexões e ou confrontos inter/entre os espaços europeus e americanos; que contemple elementos formadores da contemporaneidade; que realize uma revisão do tema da cidadania com base nas críticas e sugestões recebidas. Estes pontos foram depois incorporados ao documento, que resultou do seminário interno da entidade, denominado

Outros Tempos, vol. 13, n. 21, 2016 p. 270 - 280. ISSN: 1808-8031

“Manifestação Pública da ANPUH sobre a BNCC”, lançado em 10/03. Efetivamente, não obtivemos uma resposta formal do MEC sobre as sugestões propostas, mas atendemos de modo objetivo aos propósitos que estabelecemos como entidade: apresentar considerações críticas e indicações de mudanças que expressassem as discussões e contribuições das seções e dos Grupos de Trabalho da entidade. Estamos agora acompanhando os próximos passos do processo. Pretendemos, assim que sair uma nova versão do texto, realizar uma nova forma de consulta e avaliação. Inclusive queremos credenciar a entidade como interlocutora legítima para a discussão curricular junto ao Conselho Nacional de Educação na etapa final do processo de formulação da BNCC.

OT - Em julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução n.2 que aumenta a carga horária dos cursos de licenciatura, sobretudo em algumas áreas relacionadas à prática de ensino. Essa medida não deveria ser tomada conjuntamente com o processo de aprovação da BNCC, tendo em vista o seu impacto na formação do professor que atuará no ensino fundamental e médio?

Paulo Mello - As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura trazem impactos importantes para a formação de professores de História. O aumento da carga horária, com acréscimo de mais 400 horas obrigatórias, trará consequências importantes sobre o currículo, especialmente por estar vinculado a determinadas áreas como gestão escolar. Apesar do que se possa dizer, e dos avanços que o texto legal traz em vários aspectos, não acredito que tenha havido uma ampla discussão sobre o tema nos fóruns apropriados. Novamente cria-se a lei e corre-se atrás dela para sua implementação. Um estudo realizado pela historiadora Angela Ribeiro Ferreira (2015), da UEPG, sobre a implantação da Prática como componente curricular obrigatório, proposto pela antiga Diretrizes de Formação de Professores, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, demonstra que o processo de mudanças curriculares não é automático, nem de curta duração, pois ocorre em ambiente de disputas internas e consensos negociados que necessitam tempo para discussões, para passarem pelas instâncias acadêmicas e para a implementação curricular se efetivar concretamente nos cursos. Além disso, o estudo indica que as diferentes instituições realizam distintas formas de apropriação da legislação em decorrência de vários fatores internos. No caso da incorporação das 400h de Prática como componente curricular ela categorizou ao menos 4 diferentes “modelos” de implementação da legislação pelos cursos de História. Por fim, o estudo indica que as antigas diretrizes ainda não foram devidamente avaliadas e, até em casos raros, sequer foram implantadas por algumas instituições, após 14 anos! Este é um processo longo e lento, que pode chegar a uma década como aponta o estudo. Portanto, é preciso considerar que o processo de reformulação curricular será feito em ambiente de disputas, reinterpretações e arranjos específicos sobre o processo de implantação das mudanças curriculares em cada instituição. Haverá resistências e negociações. Esta é uma dinâmica inerente a um processo de reformulação curricular, é um processo, no mínimo, de médio prazo. Não podemos esperar respostas imediatas. Por isso, nos preocupa um certo viés de controle e celeridade que se investe sobre este processo, que pode ser percebido com o rápido desdobramento dessas Diretrizes Curriculares em uma Base Nacional Curricular que

Outros Tempos, vol. 13, n. 21, 2016 p. 270 - 280. ISSN: 1808-8031

visa definir objetivos ou conteúdos considerados essenciais para a Formação de Professores, para que, posteriormente, esta possa se atrelar à BNCC da Educação Básica. E isto já foi anunciado pelo MEC. Não negamos que é preciso que a Universidade forme professores que estejam aptos aos grandes desafios da docência na Educação Básica, o que exige domínio de várias capacidades. Todavia, a Universidade não tem apenas o papel de adestrar futuros docentes na execução eficiente de uma determinada base curricular. Na realidade, pensamos que uma tarefa da Universidade é formar professores que dominem a produção do conhecimento histórico, que saibam desenvolver processos de mediação didática e entendam as especificidades do saber histórico escolar e, por fim, que possam construir ativamente currículos nas escolas, e não apenas executar protocolos curriculares prescritos a partir de materiais didáticos estruturados. Por isso, preocupa-nos a forma simplista como se pode pensar os vínculos e nexos entre o currículo da Educação Básica e o da Formação de Professores. Especialmente, se o currículo passa a ser usado como forma de controle da formação, sequestrando a autonomia dos cursos.

OT – Este dossiê da *Revista Outros Tempos* reúne pesquisas de estudiosos brasileiros e estrangeiros sobre a História da América Latina. Dessa forma, cabe-nos questionar quais são os principais desafios da construção da BNCC para o ensino de História das Américas?

Paulo Mello - Um dos principais aspectos dos estudos históricos escolares sobre as Américas é sua quase ausência do currículo escolar. Isto já foi bastante discutido, ao menos, ao longo dos últimos 30 anos, quando do retorno da História ao currículo escolar, com o fim da Ditadura Militar. Houve, inicialmente, um forte investimento para o estudo da História da América, no que hoje é o primeiro ano do Ensino Médio. Isto resultou em currículos específicos, produção de materiais didáticos, como coletâneas de documentos históricos e elaboração de livros didáticos. Além disso, houve uma forte expansão da produção de livros paradidáticos que discutiam com maior profundidade uma diversidade de temas da História da América, como o Imperialismo, as Independências das Colônias, as Ditaduras Latino-americanas. Nos anos 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), houve um novo equilíbrio, pois temáticas sugeridas pelo documento passavam necessariamente pelo espaço das Américas, inclusive nos anos iniciais. Desde então, a implementação dos PCN tem sido ofuscada pela emergência e consolidação das propostas de História Integrada amplamente difundida pelos livros didáticos de História. Esta perspectiva adota o critério cronológico de apresentação dos conteúdos segundo a velha História quadripartida (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Disso resulta um constrangimento do espaço reservado à História da América, que aparece intercalado ao processo histórico europeu. Portanto, um dos maiores desafios do ensino de História da América é realizar o exercício de contemplar de modo significativo e equilibrado a história das múltiplas populações e povos americanos, ao longo do tempo, e suas conexões com outras histórias e povos. Além disso, é preciso considerar como os conteúdos de História da América são especialmente privilegiados para a discussão das questões sobre identidade e alteridade. E, mais ainda, para aprofundar temas sobre democracia, justiça social e Direitos Humanos, dentre outros, que são fundamentais para formação da cidadania.

Outros Tempos, vol. 13, n. 21, 2016 p. 270 - 280. ISSN: 1808-8031

OT - A Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC) também se manifestou apontando críticas à BNCC. Segundo a nota da Anphlac, um dos principais problemas é que a Base Comum “não contempla – ou inclui de forma sumária – as conexões e/ou confrontos entre os espaços europeu e americano”. O senhor concorda que esse é de fato o maior problema? Como seria possível resolvê-lo?

Paulo Mello - Um dos méritos da BNCC de História é que contempla de forma significativa a área de História da América, ou Américas como o documento se refere. Apesar disso, a primeira referência às Américas feita no documento ocorre apenas no sexto ano do Ensino Fundamental. Ou seja, não há qualquer referência nos objetivos de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental à História da América, o que mereceria uma reavaliação. A principal crítica feita pelos historiadores da área é que o documento curricular, de fato, não assume uma perspectiva capaz de contemplar de forma cuidadosa e mais ampla os nexos e/ou confrontos entre os espaços europeu e americano. O problema é que isso compromete uma reflexão mais acurada sobre as conexões entre as Américas e outros espaços. Para muitos historiadores, a perspectiva conectada permitiria ao estudante refletir sobre o significado das identidades e das alteridades. Outro aspecto problemático do documento, é a naturalização de conceitos históricos, ou utilização de expressões canônicas que já foram amplamente questionadas pela historiografia para apresentar conteúdos da História da América, tais como “dependência”, “caudilhismo”, “porfirisismo”. A aprendizagem sobre como são forjados e usados os conceitos históricos para a explicação dos fenômenos é algo fundamental para a compreensão da História.

OT - A proposta da BNCC não contempla a interdisciplinaridade entre as áreas apresentadas, questão que tem gerado muitas críticas. Este não seria um objetivo a perseguir? Como o ensino de História das Américas poderia ser pensado a partir da interdisciplinaridade?

Paulo Mello - A interdisciplinaridade é uma das metas educativas mais elevadas para a escola básica. As formas de integração do currículo escolar têm sido amplamente discutidas e passam por reformulações que extrapolam o universo estrito do documento curricular e exigem novas condições para o trabalho docente ser coletivo de fato. O documento traz indicações gerais, mas que são escassas para uma temática tão relevante e que deveria ser um dos fundamentos do currículo, pois conforma uma concepção sobre o conhecimento escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010 são bastante explícitas sobre isso. No documento do CNE ela é entendida como abordagem teórico-metodológica cujo foco é o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, enquanto trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento comum. Para que isso ocorra é preciso novas condições para a docência. O que não significa que os professores não realizem trabalhos dessa natureza, porque o fazem, mesmo em condições não ideais. A História da América tem muitas conexões com outras áreas do conhecimento, são possíveis várias formas de integração por via da literatura, da história dos alimentos, das plantas, da música, da política, da geografia, da arte, dentre outros temas. O estudo das temáticas indígenas, por exemplo, proporciona várias perspectivas de integração entre as áreas de conhecimento

Outros Tempos, vol. 13, n. 21, 2016 p. 270 - 280. ISSN: 1808-8031

reunindo possibilidades de estudos sobre assuntos pertinentes à Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Literatura, Arte, Sociologia, Filosofia, Espanhol.

OT - Por fim, podemos prever certo impacto da BNCC nos livros didáticos ofertados pelo Ministério da Educação e na própria formação dos professores do ensino fundamental, médio e universitário? Como a ANPHLAC poderá atuar para contribuir na reelaboração dos conteúdos dos livros didáticos, tendo em vista os limites das abordagens da História das Américas no ensino básico?

Paulo Mello - Já falamos um pouco sobre os impactos e possíveis articulações que se desenham entre o currículo da Educação Básica e da Formação de Professores. Em uma perspectiva que entende o currículo como peça chave para o controle do que ocorre no sistema educacional, ele pode ser visto como ferramenta para alavancar o desempenho de aprendizagem dos alunos em exames de testes padronizados. Se quero “melhorar a educação”, diga-se, se pretendo atingir metas determinadas de desempenho nos exames, então exerço controle mais rígido sobre o que os alunos devem aprender e como irão aprender para garantir um currículo eficiente. Bom resultado nos exames significa boa eficácia do currículo. O bom professor passa a ser visto, então, como aquele agente que cumpre com eficácia sua função curricular. Formar o bom professor pode significar capacitar o estudante de licenciatura a manejar com destreza as metodologias e recursos que permitem que o currículo proposto – seus objetivos e conteúdos - seja cumprido com eficácia. Esta política curricular pode se articular com materiais didáticos ou plataformas de conteúdos digitais de ensino estruturado. Neste modelo, o professor tem um repertório de aulas prontas para utilizar, cabendo a ele apenas escolher e aplicar com eficiência cada aula. O ensino estruturado define aula a aula quais são os objetivos de aprendizagem dos conteúdos, o desenvolvimento da aula e quais recursos serão utilizados; indica, também, as atividades do aluno, o material suplementar e outros recursos ou atividades; indica, por fim, o instrumento de avaliação. O professor tem seu tempo de planejamento expropriado, afinal, ele deve apenas executar a aula. Nesse sentido, o livro didático tradicional, ou strictu sensu, é um objeto mais aberto, o que pode parecer contraditório, mas não é. Pois, o melhor material, ou gênero de livro didático, mais adequado ao ensino estruturado é o sistema apostilado. Os livros didáticos atuais têm se transformado em um verdadeiro repositório de textos, documentos e propostas de atividades e pesquisas em fontes das mais diversas. Isto pode promover uma abertura maior para as escolhas docentes sobre que texto ler, que imagens trabalhar, que projetos ou atividades realizar. Se comparamos, por exemplo, as apostilas do “Projeto SP Faz Escola”, do Estado de São Paulo, e a produção didática do Programa Nacional do Livro Didático, é insofismável a desvantagem para o professor que apenas utiliza o material oficial. Com um livro na mão o professor ainda tem o recurso de ajustar o tempo da aula ao roteiro do livro, à extensão dos capítulos, das unidades. No material estruturado isso não acontece, pois o conteúdo é fechado aula a aula. Então, supõe-se que um currículo fechado com material estruturado resultaria em mais eficiência nos testes padronizados e que um currículo mais aberto com materiais diversos resultaria em menor eficácia nas avaliações. Na realidade, em primeiro lugar, no mínimo, os testes deveriam mudar para poderem captar as diferenças de abordagem curricular e seus efeitos na aprendizagem e não o contrário; e em segundo lugar, os dados dos estados

Outros Tempos, vol. 13, n. 21, 2016 p. 270 - 280. ISSN: 1808-8031

que adotaram este sistema estruturado de ensino não revelam conquistas decisivas nos exames padronizados.

Por fim, se me permitem uma proposição, diria que a ANPHLAC deveria se inserir na discussão ampliada sobre materiais didáticos, e não apenas sobre o livro didático, ainda que este seja o recurso hoje mais importante que chega ao aluno na escola. Os programas oficiais de provimento de recursos didáticos para as escolas deveriam ser ampliados para a constituição de acervos de recursos didáticos com materiais em variados suportes e formatos. Para o ensino de História da América é preciso que o professor possa ter à mão, além das tecnologias digitais, e da internet, uma diversidade de recursos para a aprendizagem, tais como: coletâneas de textos e documentos, de obras literárias, de obras de arte, de réplicas de objetos da arqueologia americana, de coletâneas de filmes e músicas, livros de fotografia, etc. Ensinar História, e aqui falamos especialmente da América, exige recursos que os livros didáticos apenas não são capazes de prover.