

“História sem tempo” (?): o uso esquizogênico da categoria tempo e os desafios para a Base Nacional Curricular em História.

Rebeca C. de Souza Vivas¹

RESUMO

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, em conformidade com o que estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), tem envolvido educandos, educadores e gestores da educação em uma vultosa polêmica acerca do papel assumido pelo componente curricular História no futuro da educação básica. Exasperada, entre outras questões, pelo enorme apelo que o programa “Escola Sem Partido” e a ascensão de uma ideologia conservadora tem encontrado na opinião pública, toda a concepção da BNCC, enquanto processo, tem chamado a atenção por suscitar uma enorme querela pública e por ter recebido duras críticas da própria Associação Nacional de História, que veio a público manifestar-se contra os meios e os fins da BNCC. A ANPUH criticou principalmente o caráter pouco participativo da consulta pública e certa verve nacionalista depreendida da seleção dos conteúdos do componente. Mas se a versão preliminar do documento, apresentada pelo Ministério da Educação pode, por um lado, ter permitido destacar alguns aspectos controversos, ela não deixa, por outro, de denotar avanços significativos na maneira como se pensa o ensino de História no Brasil. Ao tratar das propostas da BNCC, é mister “não jogar o bebê fora com a água do banho”, pois o esforço para (re)introduzir reflexões acerca da categoria “tempo” na construção do conhecimento histórico escolar é bastante digno de nota. Mas quando a ausência de tópicos sobre História Antiga e Medieval no currículo é considerada pelos historiadores mais grave do que a ausência de elementos de formação da consciência histórica, é preciso refletir acerca de nossos consensos epistemológicos e pedagógicos, especialmente em se tratando da formação de um currículo de História que enfatize o desenvolvimento das categorias do raciocínio histórico para não incorrer numa reedição do enciclopedismo. O objetivo deste texto, portanto, é explorar a discussão acerca da categoria “tempo” na reforma curricular, defendendo a sua centralidade no desenvolvimento das estruturas do pensamento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC – História – Temporalidades

¹ Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal da Bahia e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) *Campus* Valença.

1. Contextualizando o problema: algumas apreciações da BNCC

Os esforços de elaboração de uma base nacional curricular tem por objetivo enumerar conhecimentos, habilidades e competências fundamentais para a educação no país. Em geral, a proposta pode ser considerada um importante passo na organização do ensino básico, na medida em que visa estabelecer referências unificadas cuja validade se pretende reconhecer e afirmar por todo o território nacional. Por outro lado, porém, ao emergir em um contexto politicamente conturbado, que trouxe, entre outras surpresas, a própria demissão do ministro Janine Ribeiro no final do mesmo mês de anúncio da primeira versão da proposta, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular tem causado em historiadores e professores de História brasileiros toda a sorte de questionamentos.

Em coluna no Jornal O Globo, de oito de outubro de 2015, o jornalista e sociólogo Demétrio Magnoli e a professora Elaine Senise Barbosa assinaram um artigo de opinião que trazia um diagnóstico lancinante acerca componente curricular História tal qual aparecia na BNCC. Para ambos, o componente equivalia a um “decreto ideológico de refundação do Brasil”.² Intitulando o artigo de “História sem tempo”, ele sentenciou que o objetivo do MEC era “esculpir um Brasil ‘descontaminado’ de heranças europeias”, que condenava estudantes muito jovens a enfrentar o difícil exercício de interpretar a História do próprio país e do mundo sem o devir europeu, expansionista, conquistador, estilhaçado pelo que chamou de “sociologia do multiculturalismo”. Isto porque a celebração da diversidade cultural como prioridade do ensino de História parecia, para ele, ocultar um fenômeno ideológico, segundo o qual a validação equânime das mais diversas experiências culturais distorcia a percepção da relação entre os povos, já que os impedia, enquanto brasileiros, de compreenderem o papel do universalismo eurocêntrico no devir histórico.

² <http://oglobo.globo.com/opiniao/historia-sem-tempo-17719022>. Último acesso em 27/10/2016, às 02:06.

Uma outra análise, mais delongada, com bastante densidade crítica acerca da BNCC foi realizada pela Associação Nacional de História, em manifestação pública datada de março de 2016³. A ANPUH assinalou a sua participação efetiva nos debates sobre o lugar da História nos currículos escolares e, mais especificamente, no cronograma de execução da proposta da BNCC e esclareceu que, embora tivesse sido oficialmente convocada para tomar parte da elaboração do documento em agosto de 2015, àquela altura, a minuta ainda não havia sido concluída e “nenhum conteúdo tinha sido apresentado para discussão”. Quando da apresentação da primeira versão oficial da BNCC, verificou-se que o componente História não fora contemplado, pois havia sido considerado problemático pelo próprio Ministério. E devido à publicação retardada do conteúdo de História, somada às reações negativas dentro e fora do ambiente acadêmico, a Associação Nacional de História tomou a iniciativa de promover debates acerca da proposta de base nacional curricular nas suas seções regionais, demandando do Ministério um alargamento dos prazos para discussão e a inclusão de especialistas para melhor sistematização dos fundamentos da disciplina.

A ANPUH seguiu esclarecendo que após reunião entre a presidência e vice-presidência da associação e a Secretaria de Educação básica, agendada para janeiro de 2016, foram apresentados os encaminhamentos procedentes da rodada de debates realizados seções regionais. Quatro representantes da ANPUH foram indicados para atuarem como mediadores nas reuniões com a comissão do MEC, mas o pedido de alargamento de prazos foi indeferido. Na segunda quinzena de fevereiro uma nova reunião foi agendada entre os representantes da ANPUH e a comissão da Secretaria de Educação Básica do MEC. Como encaminhamento, uma carta fora redigida com o objetivo de acordar os fundamentos que deveriam ser observados na conformação da segunda proposta. Segundo a associação, o calendário do Ministério seguiu como previsto e nenhuma das solicitações para alteração de datas foi acatada. A ANPUH pontuou a enorme preocupação que então tivera ao buscar assegurar que as decisões

³ <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Último acesso em 31/10/2016, às 10:31.

acerca da base nacional curricular tivessem respeito pela autonomia docente e pelas experiências de iniciação à docência espalhados por todo o país.

Partindo para os aspectos específicos da BNCC, um primeiro ponto destacado negativamente pela Associação Nacional de História foi a maneira genérica como os objetivos de aprendizagem encontram-se sistematizados no documento, de modo que não se evidenciava a especificidade da contribuição da História ao currículo. Além disso, os objetivos em si foram considerados numerosos, repetitivos, de redação confusa e eventualmente inadequados para o ano escolar ao qual se reportava. Não parecia haver uma perspectiva de progressão da aprendizagem ao longo do currículo. A nota publicada pela ANPUH destaca muitos outros pontos dignos de uma observação mais acurada, a saber, o modo como a BNCC interpreta a relação entre o ensino de História e a formação cidadã, que a associação fez questão de destacar – não tem a ver necessariamente com a formação cívica ou culto aos símbolos nacionais; além disso, algumas questões consideradas fundamentais teriam sido relegadas, a exemplo do respeito às minorias étnicas, diversidade de gênero, diferenças culturais, políticas, ideológicas, sociais, regionais. Para além de identificar a carência de historicidade na abordagem do tema cidadania, segundo a associação, o documento apresentou uma concepção prescritiva, e não política, de cidadania.

Foram identificados ainda graves problemas atribuídos ao uso dos conceitos: noções relevantes teriam sido utilizadas na proposta sem a devida historicização, a saber “mundos”, “comunidades”, “representações”, além da flagrante utilização de noções reconhecidamente superadas ou atualizadas pela historiografia, como por exemplo a noção de “ciclos econômicos”, “formação de estados oligárquicos na América Latina”, “república velha”, entre outros. Mas a questão fundamentalmente problemática, para a ANPUH, residia nas concepções de temporalidades e na persistência do etnocentrismo. Acerca das concepções de tempo histórico, por exemplo, eis o que diz a nota:

No que se refere à temporalidade, há referências (no 6^a. ano) ao estudo dos tempos e processos históricos, os quais, contudo, não estão relacionados a acontecimentos. Além disso, verifica-se a supressão de noções correlatas ao conceito de tempo histórico, a exemplo de "diacronia", "sincronia", "processo", "permanências", "mudanças", "rupturas", além de **certa despreocupação com a cronologia.**

Atribuir pouca importância à temporalidade numa Proposta de Ensino de História soa incompreensível, pois o tempo é categoria que confere identidade ao conhecimento histórico, indissociável do "ofício do historiador". De igual modo, a Proposta passa ao largo da narrativa histórica, outro elemento essencial ao trabalho do historiador⁴.

Já no tema do eurocentrismo, a ANPUH reconhece uma questão bastante relevante, já que este parece ser um dos pontos de sucesso da proposta, afinal se distingue, nos conteúdos de História da Base Nacional Curricular Comum, certa preocupação com o tema da diversidade cultural e com a superação de narrativas estereotipadas dos povos subalternizados pelo processo de conquista e colonização. Para a associação nacional, a própria adoção do termo “conquista” sugeriria um esforço de superação do heroísmo da narrativa eurocêntrica, o que permite distinguir um notável mérito na proposta. Mas críticas não deixaram passar a ausência de referências à História antiga e medieval, bem como o fato de que a inserção de conteúdos de história indígena e afro-brasileira revelaria, por seu turno, a subsistência de essencialismos acerca destes povos, que deixavam de ser interpretados como culturas autônomas e bastante longevas para converterem-se em mero apêndice da história da Europa. Ainda que a avaliação das questões relacionadas ao tempo histórico e ao eurocentrismo fosse feita de modo independente na manifestação pública por parte da ANPUH, neste texto importa tratar de como elas estão inevitavelmente associadas e que, uma vez apreciadas como tais, podem ajudar a elucidar aspectos importantes acerca do currículo de História na atualidade.

De todo modo, é preciso pontuar que, respectivamente, em maio de 2016 e em abril de 2017, novas propostas de Base Nacional Curricular Comum foram colocadas à disposição da sociedade brasileira, e nelas, boa parte das críticas feitas à primeira proposta para a disciplina História parecem ter sido levadas em consideração. Como este texto não contempla questões da terceira versão, limitaremos-nos a tratar de discussões oriundas da primeira e segunda versões, tendo esta última, inclusive, se

⁴<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Último acesso em 31/10/2016, às 10:34. Para conhecer outros documentos que assinalam a participação ativa da ANPUH e, mais destacadamente, da ANPUH-Seção RJ, acessar <http://www.historia.uff.br/depto/bncc.php>

apresentado melhor estruturada, coerente, coesa e permitindo a identificação de um percurso de aprendizagem, evidenciando, desde o ensino fundamental, a preocupação com o desenvolvimento de linguagens e procedimentos visando a maturação de um raciocínio próprio da história. Ainda assim, o debate sobre a reforma curricular apresenta muitas questões em aberto, cujo conteúdo, seja pela especificidade ou pela sutileza, sugere estarmos diante de um momento histórico para a própria configuração da matriz disciplinar que servirá de base para o aprendizado das próximas gerações, o que tem demandado de nós, especialmente nestes tempos de conservadorismo emergente, bastante cuidado e atenção às disputas políticas e ideológicas que perpassam a elaboração das diretrizes curriculares.

2. História Sem Tempo (?)

Retomando o artigo publicado no Jornal O Globo em outubro do ano passado, é preciso uma vez mais prestar atenção ao juízo de que a Base Nacional Curricular Comum é um “decreto ideológico de refundação do Brasil”, sobretudo quando os autores reforçam esta polêmica afirmação com a hipótese de que a derrubada de um esquema temporal clássico – identificado com o modelo quadripartite francês – constituiria elemento fundante da “descontaminação da História do Brasil das heranças europeias”. Segundo Magnoli e Barbosa, por trás da suposta incompetência na elaboração da primeira versão da BNCC estaria evidenciado um projeto político-ideológico.

A manifestação pública da Associação Nacional de História corrobora o diagnóstico de que havia algo estranho com a inserção da categoria tempo na proposta, tendo em vista que desempenha papel estruturante no conhecimento histórico e nas narrativas dele resultantes. Para a ANPUH, a primeira versão da BNCC denota “certa despreocupação com a cronologia” além de negligenciar o papel da narrativa histórica, conforme trecho citado e grifado anteriormente. A convergência de uma abordagem mais específica do tempo histórico, como forma e como conteúdo, somente para o sexto ano do Ensino Fundamental, impunha um obstáculo prático ao desenvolvimento do raciocínio histórico de modo distributivo, em etapas. Apesar disso, a ANPUH reconheceu o esforço para fazer da BNCC a representação de um avanço no modo como

se interpreta a História do Brasil e do mundo, não tendo tomado parte de forma explícita nos impactos político-ideológicos desta questão, senão na medida em que assinala o fato de que a proposta figura como um espaço de disputa. Mas Demétrio Magnoli e Elaine Barbosa pareciam enxergar claramente uma intenção política na proposta:

No altar de uma educação ideológica, voltada para promover a ‘cultura’, a etnia e a raça, o MEC imolava o universalismo, incinerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A trajetória iniciada por meio daquele parecer conclui-se com uma BNC [sic] que descarta a historicidade para ocultar os princípios originários da democracia. Doutrinação escolar? A intenção é essa, mas o verdadeiro resultado da abolição da História será um novo e brutal retrocesso nos indicadores de aprendizagem⁵.

Convém, entretanto, não confundir as críticas ao processo de elaboração da BNCC com a invalidação do seu conteúdo pela acusação, não pouco grave, de doutrinação ideológica, da qual o Ministério da Educação fora reputado como protagonista. O próprio ex-Ministro Janine Ribeiro, em entrevista concedida ao Portal G1 em 09 de outubro de 2015⁶, um dia após a polêmica coluna de Magnoli e Barbosa, admitiu que a primeira versão apresentada em setembro de 2015 tinha problemas relevantes e, entre eles, carecer de uma sequência histórica, de uma cronologia. Ademais, como a nota emitida pela ANPUH e como os autores da coluna, também lamentou a exclusão das histórias antiga e medieval dos conteúdos importantes no componente curricular.

Há, portanto, uma boa reserva crítica disponível acerca da primeira versão da BNCC de História e que avalia a sua capacidade para fornecer as ferramentas necessárias à interpretação do Brasil e do mundo no século XXI. Há, inclusive, relativo consenso a respeito de suas limitações. Por outro lado, de maneira mais ou menos óbvia, todos os críticos aqui mencionados padecem do mesmo estranho apego ao modelo quadripartite francês. Neste sentido, inclusive, Magnoli e Barbosa justificam o tom apelativo de seu texto: o temor de uma suposta doutrinação ideológica adquiriu tanto

⁵ <http://oglobo.globo.com/opiniaao/historia-sem-tempo-17719022>. Último acesso em 27/10/2016, às 02:06.

⁶ <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>. Último acesso em 31/10/2016, às 13:06.

relevo em setores da opinião pública brasileira que quase se deixou passar o fato de que o modelo quadripartite francês não é assim, necessariamente, tão neutro.

Magnoli e Barbosa sustentam que o projeto de doutrinação ideológica do Ministério da Educação vai eliminar o que caracteriza o ensino de História: “uma narrativa que se organiza na perspectiva temporal.” A questão que se coloca aqui, todavia, é de onde exatamente se parte para sustentar que o aprendizado das concepções de tempo, ou “perspectiva temporal”, ou ainda, “cronologia”, é somente possível de acordo com uma perspectiva linear, e mais especificamente, do modelo quadripartite francês?

Tem sido urgente levantar tais questões. Se retomarmos a manifestação pública da ANPUH acerca da persistência do eurocentrismo no currículo, quando a entidade reconhece a necessidade de abertura para as manifestações culturais de outros povos e etnias e portanto, outras narrativas, vê-se que:

[...] é salutar por contribuir para a desconstrução de estereótipos e classificações arbitrárias de natureza diversa e por permitir o deslocamento do olhar da História para novos aspectos que contribuem para a crítica ao eurocêntrico, a partir de uma perspectiva que privilegia o polissêmico e o policêntrico⁷.

E por que razão as concepções de tempo histórico, ou temporalidades, não poderiam ser submetidas ao mesmo crivo polissêmico e policêntrico? Vejamos o caso do Grupo Temático de História da África da ANPUH, que se manifesta pública e independentemente para assinalar a persistência do eurocentrismo na interpretação da história e da cultura africanas na Base Nacional Curricular Comum, fazendo questão de destacar a importância do processo de distanciamento dos centros hegemônicos em favor das “tradições filosóficas do sul global”⁸. Por outro lado, porém, e surpreendentemente, o GT acaba enunciando como mau-exemplo a subtração, por parte da BNCC, do que chamaram de “antiguidade” e “idade média” africanas. Observemos,

⁷<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Último acesso em 31/10/2016, às 10:34.

⁸<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-afrika-da-anpuh-nacional-e-da-associao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-afrika-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia> Último acesso em 31/10/2016, às 14:10.

pois, que o apego às referências eurocêntricas para determinar as fronteiras do tempo histórico e orientar-se por elas encontra-se tão fortemente enraizado na epistemologia da história que até mesmo para defender a desconstrução destas fronteiras, parece ser preciso, infelizmente, reforçá-las.

A questão, portanto, subsiste: existirá meio de reformar o currículo de História brasileiro, abrindo-o para o reconhecimento da alteridade e da diversidade cultural, sem partir de uma referência universalista e que não verticalize a relação entre os mais distintos regimes de temporalidade autóctones, nas várias sociedades humanas, sobretudo as que se existiram de maneira organizada anteriormente aos processos de conquista do século XVI? Ou admitiremos, como tem sido, embora de forma implícita, que a história de povos não-ocidentais é somente perscrutável a partir do processo de submissão ao regime de historicidade⁹ eurocêntrico? E assim sendo, teríamos de admitir, afinal, que o fato histórico do processo de conquista iniciado no século XVI também nos legou, em longo prazo, a imposição de um regime cronológico, isto é, devir linear que até os dias atuais impede que a historiografia brasileira reconheça a diversidade de experiências do tempo dos povos subalternizados, que podem ou não ser lineares, obstando o direito de representatividade temporal à diversidade cultural brasileira.

Promover a diversidade de narrativas históricas garantindo, nas mesmas proporções, a diversidade de regimes de historicidade que cabe a cada uma destas narrativas, sem vir a tomá-las hierarquicamente e sem marginalizar as expressões não-ocidentais de temporalidade, tem figurado como um problema epistemológico fundamental para a constituição de uma Base Nacional Curricular Comum e para a própria concepção de ensino de História nos dias atuais. A persistência do imperativo

⁹ O conceito de regime de historicidade, tal como vê François Hartog, consiste em “um artefato que valida sua capacidade heurística. Noção, categoria formal, aproxima-se do tipo-ideal weberiano. Conforme domine a categoria do passado, do futuro ou do presente, a ordem do tempo resultante não será evidentemente a mesma. Por essa razão, certos comportamentos, certas ações, certas formas de historiografia são mais possíveis do que outros, mais harmônicas ou defasadas do que outras, desatualizadas ou malogradas. **Como categoria (sem conteúdo), que pode tornar mais inteligíveis as experiências do tempo, nada o confina apenas ao mundo europeu ou ocidental.** Ao contrário, sua vocação é ser um instrumento comparatista: assim o é por construção.” Grifo nosso. Cf. HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Coleção História e Historiografia. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013, p.13.

cronológico universalista nos currículos da educação básica tem feito da necessidade de criar padrões de referência para a sequência didática em meio de reforço do colonialismo epistemológico, que permanece inquestionável no projeto de reforma curricular ora em curso quando insiste em não discutir a relação entre cronologia e cultura.

De outro ângulo, se o enfrentamento do problema do tempo histórico no ensino de História é necessário para definir as questões específicas do conhecimento histórico, não se pode fazê-lo sem levar em conta a chamada virada antropológica e sua contribuição para a análise da relação entre tempo e cultura. Johannes Fabian, intelectual de destacado papel na antropologia crítica, elucida o papel estruturante do tempo na antropologia inglesa, americana e francesa em *O Tempo e o Outro*. Ao descortinar as questões de poder inerentes ao discurso antropológico e ao trabalho etnográfico, Fabian identifica um constante rebaixamento diacrônico do Outro, demonstrando a recorrência de um *uso esquizogênico do tempo*, que significa, em outras palavras, que o saber antropológico, ao mesmo tempo, constitui e rebaixa seus objetos de análise por meio de rejeição temporal. A crítica de Fabian torna-se absolutamente indispensável ao reconhecimento da *negação de coetaneidade*, ou seja, a instituição de um lugar distanciado e rebaixado no tempo, onde sujeito não-ocidental acessado pelo etnógrafo é colocado. O que se busca demonstrar é o preterimento do sujeito não-ocidental na condição de primitivismo apriorístico – uma vez que delimitar o conceito de civilização, ao mesmo tempo, evoca e valida uma concepção de realidade temporal hierarquicamente superior identificada com o ocidente. Nas palavras do comentador Matti Bunzl,

Fabian considera o discurso alocrônico um veículo de dominação ocidental, que reproduz e legitima as injustiças globais. Nesse contexto, a crítica de Fabian ao alocronismo antropológico emerge como uma intervenção abertamente política, efetivamente identificando os elementos retóricos de distanciamento temporal – a exemplo das representações etnográficas do Outro como “primitivo”

ou “tradicional” – como parte integrante de um projeto (neo)colonial.¹⁰

Sabemos que a discussão não é simples, sobretudo quando estamos tratando das bases epistemológicas de um currículo voltado para o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, do qual o ensino de História passa a ser parte, ainda que de forma bastante elementar e diluída, a partir dos seis ou sete anos de idade. É ao longo do primeiro ciclo do ensino fundamental, inclusive, que a própria noção de tempo operatório é desenvolvida nas crianças. Ela é verificável, entre outras coisas, nas habilidades que elas vão adquirindo para estabelecer relações de sucessão, duração, e eventualmente simultaneidade, conforme demonstraram os estudos de Jean Piaget. De acordo com Piaget, até os sete ou oito anos, observa-se que a criança, depois de ter adotado uma certa ordem de seriação, experimenta uma grande dificuldade em adaptar uma nova narrativa a esta ordem quando lhes são retiradas, por exemplo, figuras que servem de suporte à percepção de mudança, de movimento¹¹.

Embora não seja a intenção desta comunicação investigar a formação da percepção de temporalidades entre as crianças, é preciso ressaltar a urgência de tornar os objetivos do ensino de História compatíveis com o desenvolvimento de um raciocínio específico, de uma inteligência para a interpretação da História que leve em consideração a existência de esquemas temporais diversos. Muitos destes jovens estudantes, tantas vezes, procedem de comunidades onde compreender e interpretar o tempo histórico é, tantas vezes, mais um exercício mítico, um dado específico da cosmovisão do seu povo, do que um procedimento estritamente cronológico. Ao analisar as concepções de tempo entre as religiões afro-brasileiras, por exemplo, Reginaldo Prandi reforça as teses de Fabian pontuando a importância das concepções de

¹⁰ Cf. BUNZL, Matti. “Introdução para O Tempo e o Outro, de Johannes Fabian: sínteses de uma antropologia crítica.” In: FABIAN, Johannes. **O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece o seu objeto**. Tradução de Denise Jardim Duarte. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 12.

¹¹ PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Tradução de Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, p. 15-60.

tempo circulares para a compreensão das sociedades de cultura mítica das quais descendem as comunidades de tradição iorubá¹².

Uma vez, portanto, que o estudo da História não pode prescindir das relações de causa e efeito que engendram uma ordem para os acontecimentos, para que então se possa narrá-los, é mister conhecer a totalidade tanto quanto a realidade histórica mais imediata, com eventual relativização dos esquemas temporais. Infelizmente, todavia, nem o ensino de História que temos, tampouco o que estamos planejando, favorecem a necessária problematização do conceito de tempo histórico. As competências e habilidades identificadas com o desenvolvimento do raciocínio histórico ainda estão demasiado centradas na epistemologia da história como narrativa sustentada pelas evidências, pelas fontes, que constituem o núcleo da concepção de *historiografia*.

Noções de verdade, legitimidade e confiabilidade de narrativas históricas a partir da seleção e interpretação de fontes, correspondem, na maioria das vezes, ao grau máximo de abstração requerido dos estudantes, sem que se proceda a uma reflexão mais específica acerca da relação entre tempo e narrativa, ou tempo e memória. O que se convencionou chamar de aprendizagem histórica, ou pensamento histórico portanto, é um campo onde as habilidades e competências vão muito além das preocupações com acesso à informação e interpretação de fontes. É por isso que cada vez mais, na compreensão dos fundamentos do aprendizado histórico, conceitos como memória histórica e consciência histórica, tornam-se pré-requisitos de destacada relevância. Por tratarem-se de operações mentais que visam “o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro”¹³, vislumbra-se uma didática da história para a qual a narrativa seja mais do que o mero produto final de uma série de operações intelectuais, geralmente destituído de sentido e que serve de reforço a uma educação que no século XXI preserva-se fundamentalmente enciclopédica, cumulativa, e que dá pouco espaço à compreensão do processo, mesmo quando se dá no sentido linear.

¹² PRANDI, Reginaldo. “O Candomblé e o Tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras”. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 16, n. 47, São Paulo, out./2001.

¹³ RÜSEN, Jörn. “Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história”. Revista História da Historiografia, n° 02, março/2009, pp. 163-209.

3. Apontamentos

Em artigo publicado no ano de 2004, Peter Seixas e Carla Peck buscaram traçar objetivos para a aprendizagem histórica a partir do desenvolvimento de uma forma de raciocínio que tem por mérito tornar o aprendizado *significativo* nas vidas dos estudantes¹⁴. Para tanto, seria necessário fazer algo mais do que estimular acesso às fontes para recompor narrativas. De acordo com Seixas e Peck, os currículos escolares estão demasiados centrados em um pensamento crítico e em processamento de informações, a um grau em que somente “fatos” podem ser identificados como especificamente históricos. Por isso, se tomarmos como pressuposto que há duas formas de acessar o passado – por meio de evidências e relatos – isto é tudo que se tem para conhecer não só o passado em si, mas o passado que se precisa conhecer para saber quem se é: o passado dotado de sentido. Para isto, o estudo de categorias de temporalidade encontra-se indicado como um dos pilares¹⁵ do desenvolvimento do raciocínio histórico.

A realidade brasileira do ensino de História apresenta problemas semelhantes ao que Seixas e Peck apontam para o Canadá. Fundamentalmente, ambas as versões da Base Nacional Curricular Comum incluem-se numa perspectiva de currículo de História que, na melhor das hipóteses, instrui os estudantes a acessarem novas informações para compor novas narrativas, para que a agência história de outros indivíduos, requerida com justiça pelo contexto político de afirmação de minorias subalternas, seja demonstrada. Por outro lado, porém, as estruturas do raciocínio histórico – que permitiriam que esse exercício não se limitasse ao mero revisionismo, preenchido com a substituição de sujeitos históricos por outros socialmente excluídos – não são desenvolvidas, logo, não há acúmulo em termos de apreensão da complexidade do processo histórico, tampouco se pode afirmar com segurança que esta é uma forma de aprender história dotada de sentido, pois não favorece a empatia com outras

¹⁴ SEIXAS, P. & PECK, C. “Teaching historical thinking”. In: SEARS, A & WRIGHT, I (eds.) **Challenges and Prospects for Canadian Social Studies**. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004, p. 109-117.

¹⁵ Os pilares da aprendizagem histórica seriam: 1) relevância; 2) epistemologia e evidência; 3) **continuidade e mudança**; 4) **progresso e declínio**; 5) empatia, tomada de perspectiva e juízo de valor; 6) agência histórica. Grifo nosso.

experiências de orientação temporal. É preciso repensar a relação entre tempo e cultura, sem medo de ultrapassar as fronteiras da história; reestabelecer a importância do conceito de tempo operatório nos princípios da didática e repensar o papel hegemônico do problema das fontes na didática da história.

A implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituem respectivamente a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africanas, afro-brasileira e o ensino de história e cultura dos povos indígenas, alteram a lei 9.394/96 e determinam que o ensino da história do Brasil leve em conta “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” No entanto, uma das barreiras mais importantes para o cumprimento destas leis nas escolas brasileiras, ainda hoje, é um déficit flagrante no potencial de empatia intercultural, provocado, entre outras coisas, por uma didática da história e um currículo que não conseguem superar a grande dificuldade de identificação dos estudantes com narrativas históricas e temporalidades não-europeias.

Não obstante o débito reparatório que o Estado e a sociedade brasileira mantêm com os povos que permaneceram silenciados pela história oficial e que se tem tentado saldar por meio de ações afirmativas, a transposição desta barreira é uma demanda sobretudo pelo direito à memória, que ainda não foi plenamente atendida e que afeta de modo especial as escolas públicas, onde maioria esmagadora dos filhos destes marginalizados, silenciados, ou subalternizados faz uso do seu direito à educação e de onde saem muitas vezes sem superar diversos problemas de preconceito e autoestima. Repensar os princípios que regem a didática da história para restabelecer o potencial de empatia intercultural da disciplina, é tarefa primordial para permitir aos estudantes avaliarem criticamente os mecanismos de (re)elaboração desta memória coletiva com a qual interagem, passando a fazer parte dela sem recorrer a narrativas ou temporalidades exclusivas e excludentes.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS

FABIAN, Johannes. *O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece o seu objeto*. Tradução de Denise Jardim Duarte. Petrópolis: Vozes, 2013.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Coleção História e Historiografia. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

MAJUMDAR, Rochona. *Writing Postcolonial History*. New York/London: Bloomsbury Publishing, 2010.

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Tradução de Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PRANDI, Reginaldo. “O Candomblé e o Tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 16, n. 47, São Paulo, out./2001.

RÜSEN, Jörn. “Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história”. *Revista História da Historiografia*, n° 02, março/2009, pp. 163-209.

SAID, Edward W. *Humanismo e Crítica Democrática*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Como podem os intelectuais trabalhar para os pobres?* Global Editora, 2015.

SEIXAS, P. & PECK, C. "Teaching historical thinking". In: SEARS, A & WRIGHT, I (eds.) **Challenges and Prospects for Canadian Social Studies**. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004, p. 109-117.

<http://oglobo.globo.com/opiniaohistoria-sem-tempo-17719022>.

<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>

<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>.

<http://www.historia.uff.br/depto/bncc.php>