



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**ENSINO DE HISTÓRIA EM DISPUTA:
DESLOCAMENTOS, INFLEXÕES E ACOMODAÇÕES
NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
(2015-2017)**

ARTUR NOGUEIRA SANTOS E COSTA

BRASÍLIA

2023

ARTUR NOGUEIRA SANTOS E COSTA

**ENSINO DE HISTÓRIA EM DISPUTA:
DESLOCAMENTOS, INFLEXÕES E ACOMODAÇÕES
NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
(2015-2017)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Doutor em História.

Linha de Pesquisa: História Cultural, Memórias e Identidades.

Orientadora: Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira.

BRASÍLIA

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC838e Costa, Artur Nogueira Santos e
Ensino de História em disputa: deslocamentos, inflexões e
acomodações no processo de produção da BNCC de História para
os anos finais do Ensino Fundamental (2015-2017) / Artur
Nogueira Santos e Costa; orientador Susane Rodrigues de
Oliveira. -- Brasília, 2023.
262 p.

Tese(Doutorado em História) -- Universidade de Brasília,
2023.

1. BNCC. 2. Ensino de História. 3. Currículos. 4.
Discursos. 5. Ensino Fundamental. I. Oliveira, Susane
Rodrigues de, orient. II. Título.

ARTUR NOGUEIRA SANTOS E COSTA

ENSINO DE HISTÓRIA EM DISPUTA:
DESLOCAMENTOS, INFLEXÕES E ACOMODAÇÕES
NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
(2015-2017)

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira
Universidade de Brasília
Orientadora

Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Cristiane de Assis Portela
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva
Universidade de Brasília
(suplente)

Agradecimentos

*Não mexe comigo
Eu não ando só
Eu não ando só
Eu não ando só
Não mexe, não*

Maria Bethânia
*Carta de amor*¹

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro*

Mercedes Sosa
*Gracias a la vida*²

O gesto de agradecer é embalado pelo reconhecimento de que, mesmo com todos os percalços próprios da vida humana, não nos fazemos sozinhos/as. Ao contrário, nossas trilhas são sempre coletivas, mesmo nos ritos aparentemente solitários da pós-graduação. Por isso, faço deste espaço um registro de gratidão e apreço a todos/as que, de algum modo, estiveram comigo.

Em primeiro lugar, agradeço à professora Susane Rodrigues de Oliveira, que me acolheu como orientando com enorme generosidade. Sou grato por suas leituras criteriosas, pelas sugestões, pelo profissionalismo, pelas inúmeras contribuições ao aprimoramento de minha tese e pelo diálogo respeitoso, humano e amigo.

Também agradeço às amigas Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro e Diva do Couto Gontijo Muniz, por terem me ajudado a desenhar melhor meus interesses de investigação e por terem me aproximado da UnB. À Diva, especialmente, um agradecimento por suas valorosas contribuições ao meu projeto de pesquisa.

Sou grato à professora Cristiane de Assis Portela, com quem pude aprender enormemente nas diferentes oportunidades em que estivemos juntos. Agradeço sua disposição ao diálogo, seus gestos de acolhimento e sua admirável capacidade agregadora. Ainda, sou

¹ CARTA de amor. Intérprete: Maria Bethânia. Compositor: Maria Bethânia e Paulo César Pinheiro. *In*: CARTA de amor (Ao Vivo). Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2013.

² GRACIAS a la vida. Intérprete: Mercedes Sosa. Compositor: Violeta Parra. *In*: MERCEDES Sosa - 30 años. Buenos Aires: Universal Music Argentina, 1993.

grato pela leitura atenta do projeto de tese, no exame de qualificação, e por ter aceitado participar da banca de defesa.

À professora Cláudia Ricci, registro meus agradecimentos por sua presença significativa ao longo de minha formação, sempre inspirada em seu compromisso e engajamento com o ensino de História. Agradeço, ainda, pelas sugestões valiosas quando do exame de qualificação.

Da mesma forma, agradeço ao professor Nilton Mullet Pereira e à professora Maria Lima, importantes referências para minhas pesquisas sobre/com/no ensino de História, por terem aceitado participar da banca de defesa da tese.

Aos/às amigos/as do projeto *Outras Brasília*s, Cris, Zezeu, Tereza Eleutério, Jorge, Guilherme, Nathália, José Gomes, José Alves, sou grato pelo convívio enriquecedor e que muito contribuiu para minha formação.

Apesar da aridez de Brasília, o convívio com amigos/as que me acolheram foi decisivo para o desenvolvimento do trabalho de doutorado. Por isso, sou grato a Ada Vitenti, Fernando Magela e Carol. Agradeço também a Paula Franco e Ninha Brito, amigas queridas da pós-graduação em História, com quem dividi as angústias, as alegrias e as sinuosidades de cursar um doutorado. À Paula, especialmente, que, por ser forasteira como eu, compreendeu muitos dos meus estranhamentos.

À professora Maria Clara Tomaz Machado, em quem sempre encontrei apoio e acolhimento, sou grato pelo incentivo, pela amizade e por suas contribuições constantes à minha formação.

Ao longo de toda essa trajetória, “não andei só”. Por isso, agradeço, de forma muito especial, aos/às amigos/as que me deram suporte e que estiveram comigo: Angela Teles, Cássia, Cássio, Dandara, Fernanda, Glauber, Jaqueline, Leandra, Luciana Lemes, Luiz Henrique, Mariane, Pedro, Taísa, Thiago. À Jaqueline, em especial, pelo incentivo e por ter emprestado seus ouvidos quando eu precisava falar da vida ou sobre a feitura da tese.

Aos/às colegas de trabalho da E. M. Professor Jacy de Assis, agradeço o convívio encorajador e comprometido com a educação pública. De forma especial, sou grato às amigas Adriana Claudino, Adriana Tassinari, Aline, Daniela, Flaviane, Larissa e Mariana, com quem sempre divido os melhores momentos. Da mesma forma, aos/às meus/minhas alunos/as, agradeço pelas doses diárias de ânimo, mesmo quando tudo parece tão difícil.

Aos meus familiares que, de algum modo, contribuíram para minha formação. À minha avó, com quem aprendi as coisas mais importantes da vida.

Aos técnicos do PPGHIS/UnB, Jorge e Rodolfo, pelo apoio na resolução de questões relacionadas à vida acadêmica. À CAPES, que, sobrevivendo ao desmonte perpetrado nos últimos anos, financiou a pesquisa com uma bolsa de estudos.

*As histórias importam. Muitas histórias importam.
As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas
também podem ser usadas para empoderar e humanizar.
Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas
também podem reparar essa dignidade despedaçada.*

Chimamanda Ngozi Adichie

Resumo

COSTA, Artur Nogueira Santos e. *Ensino de História em disputa: deslocamentos, inflexões e acomodações no processo de produção da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental (2015-2017)*. 2023. 262 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

Esta tese apresenta uma análise do processo de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História para os anos finais do Ensino Fundamental, a partir de um conjunto de fontes composto por três versões oficiais desse documento, publicadas entre os anos de 2015 e 2017, e pelas práticas discursivas de diversos sujeitos, entidades, instituições, movimentos e organizações brasileiras em torno de cada uma das versões. Na abordagem discursiva dessas fontes, atenta aos sentidos, concepções, embates, valores, interesses, demandas sociais e posicionamentos políticos, pedagógicos e epistêmicos que atravessaram os discursos sobre “o que”, “para que” e “como” ensinar história nas escolas brasileiras, buscou-se compreender e historicizar as relações de poder-saber que presidiram esse processo, bem como as condições de produção e os modos de funcionamento dos discursos que lhe fundamentaram. Na dinâmica de conformação da BNCC, observou-se a acomodação, ainda que com algumas fissuras, de um modelo de ensino de História bastante consolidado e amparado em discursos pedagógicos de teor neoliberal e tecnicista, mas também em pressupostos e discursos historiográficos eurocêntricos que mantêm uma tradição de seleção e organização quadripartite e cronológica/linear de acontecimentos históricos que tendem a fixar, de maneira limitada e pouco inclusiva, os sujeitos e espaços de relevância nas histórias a serem ensinadas nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: BNCC; Ensino de História; Currículos; Discursos; Ensino Fundamental.

Abstract

COSTA, Artur Nogueira Santos e. *History teaching in conflict: disruptions, inflections and accommodations in the process of production of the BNCC of History for the final years of Elementary School (2015-2017)*. 2023. 262 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

This thesis presents an analysis of the production process of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) of History for the Final Years of Elementary School, based on a set of sources comprising three official versions of this document, published between the years 2015 and 2017, and the discursive practices of various Brazilian subjects, entities, institutions, movements and organizations around each of the versions. In the discursive approach of these sources, the focus is on the meanings, conceptions, conflicts, values, interests, social demands, and political, pedagogical, and epistemic positions that permeated the discourses regarding "what", "for what", and "how" to teach History in Brazilian schools, it was sought to understand and historicize the power-knowledge relations that presided over this process, and also the conditions of production and the modes of operation of the discourses that underpinned it. In the dynamic of configuration of the BNCC, it was observed the accommodation, albeit with some fissures, of a model of History teaching quite consolidated and supported by neoliberal and technicist pedagogical discourses, as well as by Eurocentric assumptions and historiographical discourses that maintain a tradition of quadripartite and chronological/linear selection and organization of historical events that tend to establish, in a limited and not very inclusive way, the subjects and spaces of relevance in the histories to be taught in Brazilian schools.

Keywords: BNCC; History Teaching; Curricula; Discourses; Elementary School.

Lista de Siglas

ABE-África – Associação Brasileira de Estudos Africanos

ABRALE – Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos

AM – Amazonas

ANPUH – Associação Nacional de História

ANPUH-RIO – Associação Nacional de História – Seção do Rio de Janeiro

AP – Amapá

BNC – Base Nacional Comum

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CENP – Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho de Secretários Estaduais de Educação

CPDOC-FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT – Grupo de Trabalho

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LGBTQIA+ – Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações

LLECE – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

MA – Maranhão

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PB – Paraíba

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

Pnem – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PR – Paraná

Proemi – Programa Ensino Médio Inovador

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RN – Rio Grande do Norte

SE - Sergipe

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEEDUC-Rio – Secretária de Estado de Educação do Rio de Janeiro

UAA – Universidade Autônoma de Assunção

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFAP – Universidade Federal do Amapá

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UMCC – Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UPF – Universidade de Passo Fundo

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	14
Capítulo 1 Deslocar a História: a primeira versão da BNCC em perspectiva	33
1.1 Das condições de produção da BNCC: fundamentos legais e sentidos de currículo.....	33
1.2 A História na primeira versão da Base: deslocamentos e limites.....	49
1.3 Objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental: outras rotas para a História.....	69
Capítulo 2 A História no olho do furacão: a primeira versão da BNCC e seus críticos	82
2.1 A História em folhetos: o currículo como objeto do debate público.....	84
2.2 A História em cartas, notas e manifestos: a ANPUH e os GTs como agentes da disputa pelo currículo.....	105
2.3 A História em pareceres: a crítica especializada como instrumento de conformação do currículo.....	125
Capítulo 3 A segunda versão da BNCC: inflexões e disputas pela História e seu currículo	142
3.1 Arranjos para o currículo na segunda versão da BNCC: contornos e argumentos.....	143
3.2 Inflexões e embates: a História na segunda versão da BNCC....	157
3.3 Consolidar a inflexão: objetivos de aprendizagem em História na segunda versão da BNCC.....	171
Capítulo 4 A versão homologada da BNCC: o currículo como acomodação da História	189
4.1 Sob o domínio das competências: fluxos para o currículo na versão homologada da BNCC.....	193
4.2 Homologar a História: a tradição rerepresentada.....	207
4.3 Acomodar a tradição: as histórias a serem ensinadas na versão homologada da BNCC.....	225
Considerações finais	245
Fontes	249
Referências	253

Introdução

*A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue*

*É um trem riscando trilhos
Abrindo novos espaços
Acenando muitos braços
Balançando nossos filhos*

Milton Nascimento e Chico Buarque
*Canción Por La Unidad de Latino America*³

O interesse por investigar as relações entre currículos, demandas sociais e poder no campo do ensino de História acompanha parte significativa de minha formação como historiador. Trata-se de uma questão que interpela minha trajetória acadêmica e, também, minha atuação profissional e política, como professor e como sujeito social.

Entre 2015 e 2016, quando redigia minha dissertação de mestrado em História, em que buscava compreender a complexidade da relação entre prescrições curriculares e as dinâmicas empreendidas por professores/as e estudantes, em sala de aula (Costa, 2019), emergiu um importante debate, em todo o país, acerca da elaboração de proposta curricular nacional para a Educação Básica. Refiro-me ao lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que apresentava propostas curriculares para as áreas do conhecimento escolar, destinadas aos ensinos Fundamental e Médio em todas as escolas brasileiras. No que concerne ao Ensino Fundamental, seu processo de elaboração envolveu a produção de quatro versões, sendo a última homologada em 2017. No caso da História, essa situação mobilizou professores/as, mídia, familiares de estudantes, empresas privadas do campo da educação, a comunidade de historiadores/as e associações científicas, como a Associação Nacional de História (ANPUH), agentes e entidades que participaram do processo de avaliação dos conteúdos das propostas e, portanto, da construção de orientações e caminhos para o ensino e a aprendizagem em História.

Simultaneamente, e não por acaso, ganhou força, no Brasil, o movimento conhecido como “Escola sem Partido” – o qual, na prática, significa censura, recusa do pensamento

³ CANCIÓN Por La Unidad Latino-americana. Intérpretes: Milton Nascimento e Chico Buarque. Compositor: Pablo Milanés. *In*: CLUBE da Esquina 2. São Paulo: EMI-Odeon, 1978.

crítico e criminalização de docentes por seus posicionamentos político-sociais contrários às tendências conservadoras e fundamentalistas no campo da educação. Tendo em vista a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), para regular e controlar o que se ensina nas salas de aulas das escolas, esse movimento conseguiu enorme expressividade em Projetos de Lei que circularam na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, propagando-se em vários estados e municípios como uma estratégia alternativa de pulverização de seus discursos, interesses e valores.

Como parte de uma intensa polarização política e fundamentado em um discurso profundamente reacionário (Penna, 2018), a proposta do “Escola sem partido” tinha em vista, entre outras coisas, retirar o que considerava o caráter “ideológico” do ensino. Ainda que destinada a todas as disciplinas, essa proposição impactava, mais diretamente, o campo das ciências humanas e, em especial, o ensino de História. Em certa medida, ao eleger “o que” deveria ser ensinado e o que deveria ficar de fora das salas de aula, traçava-se ali, também, uma perspectiva de currículo, paralelamente, mas também atravessando o processo de elaboração e discussão da BNCC.

Naquele momento, embora não tenha tomado o tema como objeto de pesquisa, por uma questão de recorte, intrigavam-me as escolhas apresentadas na BNCC para a área de História, bem como o teor e a natureza das avaliações e críticas sobre o documento, essas últimas com espaço inclusive na grande imprensa⁴. Junto a isso, em meio à participação em constantes e acirrados enfrentamentos contra o “Escola sem Partido”, incomodava-me a constante perseguição aos/às professores/as, na cruzada que se moveu contra as discussões de gênero nas escolas. Ignorando todo o aporte produzido na academia, as teorias de gênero passaram a ser chamadas de “ideologia de gênero”, como forma de desqualificá-las em meio aos debates políticos e intelectuais (Tiburi, 2018).

Foi sobre esse cenário de variadas proposições, debates, reflexões, convergências e divergências em torno da História a ser ensinada, vigente entre os anos de 2015 e 2017, que lancei a problemática que deu origem a esta tese: que sentidos, concepções, embates, valores, interesses, demandas sociais e posicionamentos políticos, pedagógicos e epistêmicos atravessaram os discursos sobre “o que”, “para que” e “como” ensinar História nas escolas brasileiras, durante o processo de produção da BNCC de História? Como desdobramento dessa questão central, indaguei: como se deu o processo de elaboração das três versões da

⁴ Ver, por exemplo, o texto do historiador Ronaldo Vainfas publicado no jornal O Globo, do Rio de Janeiro, em que o autor adjetiva o documento de “lulopetista” (Vainfas, 2015)

BNCC? Como se caracterizam cada uma dessas versões? Quais foram os sujeitos, grupos, movimentos, entidades, associações ou instituições que participaram desse processo e que se manifestaram sobre a BNCC de História? Quais eram os seus “lugares de fala” e as condições de produção e circulação de seus discursos sobre a História e o ensino-aprendizagem da História? De que modo as versões da BNCC de História expressaram o movimento de forças e interesses que gravitavam em torno do sistema social e educativo no Brasil?

Optei por analisar os discursos e documentos relacionados à BNCC de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental, por se constituir no nível de ensino em que, comumente, os/as estudantes passam a ter contato com professores/as específicos da disciplina de História. Essa escolha se deu também pelo fato de que, simultaneamente ao processo de produção da BNCC, o Ensino Médio brasileiro sofreu uma grande reformulação, e a História, assim como as demais disciplinas escolares, foram incorporadas às áreas interdisciplinares de conhecimento. Nesse processo, a História deixou de ser uma disciplina autônoma e específica, sendo incorporada à área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, composta também pelos saberes de Geografia, Sociologia e Filosofia. As proposições curriculares para o Ensino Médio, assim como o arranjo proposto para a História nessa etapa, sinalizam para outro campo investigativo que, como no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, merecem uma análise mais específica e aprofundada que, por uma questão de delimitação e recorte, optei por não incluir nesta tese.

Em termos de delimitação temporal, a pesquisa abrangeu o período de 2015 a 2017. Essa periodização foi pensada pelo fato de que 2015 foi o ano de lançamento da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular e, em 2017, a versão do Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, o período compreendeu o processo de lançamento, debate, reformulação e homologação do texto curricular em questão⁵.

Nessa perspectiva, o argumento central desenvolvido nesta tese é o de que, no processo de produção da Base Nacional Comum Curricular de História, houve a acomodação, ainda que com algumas fissuras, de um modelo de ensino de História bastante consolidado e amparado em pressupostos como a cronologia, a linearidade, o foco em eventos e o eurocentrismo. Tal movimento, de forma alheia a boa parte dos debates no campo do Ensino

⁵ A primeira versão foi lançada durante o segundo governo de Dilma Rousseff, com Renato Janine Ribeiro à frente do Ministério da Educação. A versão definitiva foi aprovada durante o governo de Michel Temer, com Mendonça Filho como Ministro da Educação.

de História⁶, operou para diluir alguns deslocamentos efetuados pela primeira versão da proposta curricular e se deu, sobretudo, por meio da ação da comunidade historiadora.

Importa registrar que a BNCC foi construída num contexto político extremamente conturbado nacionalmente. Sua primeira versão foi lançada em setembro de 2015 e permaneceu aberta para consulta pública⁷ até meados de 2016. Ao longo desse período, ocorreram no país uma série de manifestações, em variadas regiões, contra ou a favor do *impeachment*⁸ da Presidenta Dilma Rousseff, reeleita em 2014 pelo Partido dos Trabalhadores. Trata-se de um período marcado pela instabilidade econômica e pela polarização política, pelo crescimento de forças conservadoras e, como não poderia deixar de ser, por intensas disputas em torno da educação. Os ritos institucionais que levaram à deposição de Dilma Rousseff, em 2016, aconteceram simultaneamente ao processo de construção e avaliação da BNCC, bem como de crescimento do Movimento “Escola sem Partido”.

Além dessas indagações e da observação desse contexto para estruturar a presente tese, faz-se necessário indicar a noção de currículo que embasou minhas análises. Como bem escreve José Gimeno Sacristán, currículo é uma palavra polissêmica, de difícil definição, que pode responder a significados muito diversos, a depender de suas filiações teóricas ou dos contextos discursivos em que foi produzida ou em que é utilizada. Para subsidiar minha análise, tomei de empréstimo um dos sentidos atribuídos pelo autor, mesmo sabendo que existem tantos outros possíveis:

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. [...] O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigência para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo se torna também um regulador das pessoas (Sacristán, 2013, p. 17-18).

No caso do objeto em análise, a BNCC, essa definição me parece apropriada. Trata-se de um documento cujo objetivo, funcionalidade, propósito e sujeitos a quem se dirige indicam

⁶ Utilizo “Ensino de História”, em maiúsculo, para me referir ao campo de pesquisa assim denominado. Já com a redação “ensino de História”, com a primeira inicial em minúsculo, refiro-me ao processo de ensino da disciplina História.

⁷ A consulta pública foi realizada por meio de uma plataforma *on line*, em que qualquer cidadão/ão poderia se cadastrar e avaliar os objetivos de aprendizagem propostos. Da mesma forma, escolas e instituições/associações poderiam realizar o cadastro. Foram feitos, ainda, seminários em diferentes lugares a fim de debater a BNCC.

⁸ Há uma produção intelectual, com a qual concordo, que denomina esse processo de golpe, uma vez que o *impeachment* foi realizado sem que se comprovasse crime de responsabilidade por parte da presidenta. Ver, por exemplo: Napolitano (2019); Mattos, Bessone e Mamigonian (2016); Jinkings, Doria e Cleto (2016).

um esforço para ordenar temas, conteúdos, conhecimentos, finalidades e metodologias, dispostos num ritmo específico que compõe um determinado percurso, um determinado itinerário de formação. Mesmo que seja mais do que isso, é também um texto que visa regular, regulamentar, direcionar saberes e práticas de ensino. Por esse viés, é necessário fazer alguns apontamentos sobre os currículos. O primeiro é afirmar que, apesar de usar essa definição que se volta para o campo da prescrição, tenho plena consciência de que nenhum currículo se esgota na legislação ou nos textos formais. Currículo é também uma criação cotidiana, mediada por experiências de professores/as e estudantes nas escolas, que borram as bordas da oficialidade e constroem muitos sentidos para o percurso educativo. No entanto, isso não retira a importância de se estudar um documento como a BNCC, que esteve no centro dos debates e foi alvo de várias intervenções, por seu papel condicionante da ação escolar.

Portanto, utilizo aqui *currículo*, *prescrição curricular* e *proposta curricular* para me referir à BNCC, mesmo sabendo que, em outros contextos enunciativos, essas expressões possam não ser sinônimas. Registro, assim, que, nesta tese, ao me referir a currículos, independentemente da expressão utilizada, estou me reportando a essa dimensão da prescrição, da proposição. O segundo apontamento diz respeito a reforçar, como lembra Sacristán, que essas operações do currículo são seletivas, recortam, escolhem um determinado campo a ser contemplado, enquanto outros são excluídos. Por isso, currículo é uma parcialidade, uma maneira específica e sempre interessada de conferir organicidade à educação.

Amparei-me em Tomaz Tadeu da Silva para sustentar que o currículo não só seleciona, mas também cria. Em outras palavras, os currículos não são apenas um repositório, ainda que seletivo, de saberes e sentidos previamente estabelecidos. Ao reunir saberes, discursos, tempos, nomes, símbolos, histórias, sujeitos, numa ordem particular e única, o currículo produz significados que são enunciados e legitimados a partir de posições de poder conferidas por lugares institucionais, políticos, acadêmicos e de saber (Silva, 2010).

Currículo é um território em disputa, em que interesses, valores, sentidos e sujeitos chocam-se, confrontam-se, aproximam-se e repelem-se. Ele guarda “íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social” (Silva, 2012). Para Silva, currículo é poder, na medida em que estabelece jogos de verdade, sistemas de significação e saberes que envolvem também a produção de sujeitos e identidades particulares. Desse modo, os currículos comportam discursos que nos constituem, nos

educam, nos ensinam a olhar o mundo e a agir nele, num processo que, sem dúvidas, não é mecânico. Assim, currículo é uma linguagem que institui práticas de significação. Como atesta Sandra Mara Corazza, “nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes” (Corazza, 2001). Sua discursividade, a forma como comunica, como indica certos objetivos, como interpela, são sempre históricas, inscritas em circuitos culturais e sociais.

No âmbito dos currículos de História no Brasil, é possível citar alguns exemplos que se tornaram emblemáticos, nos quais se verificam esses elementos em funcionamento. O primeiro exemplo se refere ao já clássico e debatido caso da introdução da História como disciplina escolar, no século XIX, quando o país conquistava sua independência política de Portugal. À época, foram produzidos vários artificios que visavam forjar a identidade nacional, que traria aos cidadãos em formação uma identificação com o país. Um deles se refere ao esforço para dar forma à História do Brasil e, portanto, a um suposto passado nacional, recheado de heróis e de grandes fatos políticos, com vistas a construir um modelo desejável de cidadão.

O Estado criou, assim, em 1837, o Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro, pensado como um estabelecimento padrão para o que se denominava de ensino secundário. A História a ser ensinada nesse estabelecimento se baseava na tradição francesa, com a ênfase em uma História Universal. Esse modelo de ensino era predominantemente eurocêntrico, branco, masculino e pautado na memorização de datas e fatos políticos. Os currículos ou programas de ensino que emergiram no país foram definidos nos moldes adotados por essa instituição, e prescreviam uma formação patriótica, cívica, de reconhecimento de um passado glorioso, para conferir materialidade à desejada identidade nacional. Embora já tenham se passado quase 200 anos desse momento, a estrutura de História estabelecida nesse contexto reverberou e ainda reverbera nos currículos escolares posteriores, ainda muito informados por perspectivas históricas eurocêntricas e lineares (Nadai, 1993).

Outro caso é o ocorrido durante o período da Ditadura Militar, a partir de 1964. Por conta de seu viés autoritário, houve intenso esforço de controle do passado, como meio de também interferir no presente. Assim, os currículos escolares foram revisados. Especialmente a disciplina de História teve suas especificidades diluídas na disciplina denominada Estudos Sociais, inclusive com medidas de restrição à formação de professores/as, no sentido de tentar impedir tentativas de resistência e de subversão da Ditadura. Tal como lembra Thais Nivia de

Lima e Fonseca, “a reorganização do ensino de história teve, pois, conotações políticas, passando a ser competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem àquela Doutrina” (Fonseca, 2006, p. 56). Nos termos da autora, esse modelo buscou afirmar uma História tradicional, em que a sociedade era apresentada de forma hierarquizada, naturalizando a violência, o autoritarismo e o controle político-social. Essa operação tentava fazer desaparecer qualquer possibilidade de crítica e, ao mesmo tempo, servia para legitimar as ações perpetradas durante o regime de exceção.

É nesse sentido que considero atuais as considerações de Déa Fenelon, lançadas ainda no início da década de 1980, quando chamava a atenção para a relevância da discussão sobre a História ensinada nas escolas. A autora convocava a um compromisso com um ensino para a transformação, a recusa dos conformismos e de posições hierarquizadas de conhecimento, pesquisa, ensino e prática social, alertando para a necessária articulação entre formação de profissionais de História, universidade e educação básica. É nessa esteira, e do lugar de professor de História, que me situo para tomar o ensino de História como uma problemática atual e necessária aos debates do presente, o que constitui o eixo desta tese (Fenelon, 1982).

Cabe apontar, ainda, os interesses privatistas e de organismos internacionais que disputaram a BNCC, assim como suas articulações com o conjunto de políticas curriculares e de formação de professores/as, colocadas em cena nesse período. Essa é uma característica que, há algumas décadas, tem marcado o campo da educação no Brasil. Nesse sentido, os currículos têm sido muito informados por uma lógica direcionada a avaliações que visam metrificar e ranquear as escolas e o trabalho docente, com base em uma racionalidade neoliberal e meritocrática (Cury, Reis e Zanardi, 2018). No entanto, apesar de não ignorar essa discussão, optei por recortar minha análise em elementos discursivos mais específicos sobre a área de História. Isso se deve ao fato de que, acompanhando Luís Fernando Cerri e Maria Paula Costa (Cerri e Costa, 2021), defendo o pressuposto de que os debates internos da área, ainda que atravessados por demandas externas, deram o tom em relação à História a ser ensinada nas escolas.

Diante dessas considerações, reitero que a BNCC de História, por ter validade em todas as escolas brasileiras, caracteriza-se como um importante dispositivo de saber-poder que incide no controle da formação das identidades e do pensamento histórico dos/as estudantes, ao estabelecer memórias e perspectivas historiográficas, políticas e sociais que devem circular nos saberes históricos ensinados nas escolas. Assim, esta pesquisa se justificou pela necessidade de estudar a proposta curricular, compreendê-la e historicizá-la, a fim de discutir

as concepções e valores que a presidiram, como forma de contribuir para os debates sobre o ensino e a aprendizagem em História, colocando sob suspeição seus fundamentos, interesses e vinculações.

Além disso, a BNCC se articula com a formação de professores/as, com os sistemas de avaliação e com a produção de materiais didáticos, especialmente de livros didáticos. Ou seja, ela é uma política pública intimamente vinculada a outras ações no campo da educação escolar. Nesse sentido, não se pode ignorar a importância desse documento na delimitação de caminhos para a educação brasileira, pois se trata de prescrições que devem ser contempladas, de alguma maneira, na elaboração dos currículos regionais e locais. É também por esse motivo que propus discutir e historicizar os discursos, saberes e poderes que a BNCC conjurou ou que a atravessaram, como forma de debater e desnaturalizar o desenho traçado para a educação e para a formação escolar, sobretudo em História, no país.

A análise da BNCC e das práticas discursivas sobre ela contribuiu ainda para a historicização de um processo que, mesmo recente, marcou profundamente a trajetória da produção dos currículos escolares de História no Brasil, pois envolveu uma diversidade de sujeitos, instituições e instâncias que se posicionaram e contribuíram para debater as bases da História a ser ensinada nas escolas. Essa dinâmica produziu um farto conjunto de fontes ainda pouco exploradas, apesar de serem relativamente acessíveis por estarem disponíveis na *internet*. Dessa forma, a pesquisa se fez relevante também na medida em que contribuiu para reunir, analisar, cotejar e problematizar esse material, ainda pouco abordado, sobretudo no campo da História. Trata-se de fontes históricas fundamentais para a reflexão e a compreensão das mudanças curriculares operadas com a política da BNCC. Essas fontes, ancoradas nas demandas do tempo presente sobre o ensino de História, contribuíram com a ampliação da historiografia do ensino de História, permitindo lançar questões e indagações sobre as recentes relações entre a historiografia, seus procedimentos e o ensino de História. Portanto, auxiliaram a pensar de que maneira os discursos que as constituem se relacionam com pesquisas, teorias historiográficas, tendências pedagógicas, movimentos sociais, interesses de classe, instituições, dentre outros saberes, sujeitos e espaços da contemporaneidade. Tais fontes comportam evidências significativas que permitiram dimensionar o debate sobre as disputas e relações de saber-poder que se deram no processo de elaboração da BNCC.

Sobre os trabalhos produzidos acerca da temática, especialmente teses e dissertações, têm se constituído um acervo, em geral vinculado a programas de pós-graduação em Educação, dedicado a refletir sobre a BNCC-História por diferentes prismas. Procurei

incorporar tais trabalhos no tratamento das diferentes versões da BNCC, buscando visualizar contribuições para as minhas análises (Almeida, 2021; Sczip, 2020; Juzwiak, 2021). Assim, em diálogo com esses trabalhos, optei por investir numa linha de investigação em que o ponto de partida era considerar que as versões da Base sinalizavam regimes de conhecimento diferentes. Mesmo que, em alguns momentos, tenha sido necessário estabelecer diferenciações entre os textos, meus esforços se centraram no objetivo de compreender as lógicas internas que presidiram cada um dos textos, para colocar em perspectiva o funcionamento dos discursos que os alimentaram e os sentidos que eles veicularam.

Nesses termos, para refletir sobre currículos, educação, ensino de História, discursos e relações de poder, procurei abrigo em uma concepção de História pensada como campo de litígio, como espaço de luta pelo estabelecimento de regimes de verdades que podem orientar também nossas vidas no presente-futuro. Remeto-me ao que discute Durval Muniz de Albuquerque Júnior, para quem, a partir de sua leitura de Foucault,

[...] o passado se configura, adquire forma, é desenhado na incessante batalha que os homens travam no presente, buscando dar a ele uma consistência, uma estabilidade, uma memória, que sirvam de suporte para projetos, estratégias, astúcias, que apontam para a construção de verdades possíveis sobre o ser do homem no tempo (Albuquerque Júnior, 2007, p. 151).

Nessa concepção, travada não apenas pelos homens, mas também pelas mulheres e por outros sujeitos não contemplados nessa redação ainda sexista, o passado não existe como uma essência, como um fóssil engessado a ser resgatado. A História, como um saber, é constituída em meio às batalhas empreendidas no presente, em meio às lutas travadas pelos sentidos que pretendemos legitimar e contra aqueles cujo teor queremos repelir, num jogo a partir do qual usamos o passado em função do presente-futuro que se deseja reafirmar ou transformar. Trata-se de uma compreensão de que não se deve “tomar nada por garantido” (O’Brien, 2001, p. 55), na medida em que as relações históricas são instáveis, contingentes, disputadas. Compartilho, portanto, da premissa de que a História é um conhecimento construído, não natural, posicionado e sempre relacionado com o presente.

Nesse sentido, compreendo que as concepções de História e de ensino de História significadas na BNCC possuem historicidade, são marcadas por interesses, valores e discursos que necessitam ser problematizados. O reconhecimento de suas condições de produção e de seus modos de funcionamento permite-nos refletir, problematizar e transformar a História a ser ensinada, sempre em função dos anseios e expectativas coletivas do tempo presente.

Essa compreensão levou-me a uma aproximação com o pensamento foucaultiano e com alguns procedimentos da análise do discurso⁹, por conta de suas contribuições à desnaturalização e à historicização dos discursos que circulam nas práticas discursivas do nosso tempo. Inspirando-me em alguns conceitos e procedimentos da análise do discurso empreendida por Foucault, desenvolvi a leitura e a interpretação das fontes de pesquisa elencadas nesta tese.

A seguir, apresento e discuto os conceitos foucaultianos de enunciado, práticas discursivas, discursos, formação discursiva, saber, poder e dispositivos. Eles orientaram e fundamentaram minhas análises com o propósito de historicizar os conhecimentos, valores, normas, epistemologias e discursos que informam tanto os currículos como o ensino de História e os debates e propostas sobre eles. Esses conceitos não foram utilizados como respostas previamente estabelecidas às minhas questões, mas como lentes pelas quais abordei o objeto discutido nesta tese. Devo reconhecer que minha tentativa de defini-los pode provocar certas cisões, uma vez que eles não podem ser vistos isoladamente, porque funcionam de forma intimamente imbricada. Não existe entre eles nenhum tipo de linearidade ou de primazia; eles se formam mutuamente, e assim devem ser visualizados. Ressalto, ainda, que não tentei reproduzir uma análise “arqueológica” foucaultiana ou adotar uma “receita” a ser seguida. A intenção, aqui, é tão somente explicitar um campo conceitual e teórico em que me amparei, mas cuja operacionalização é sempre frágil, instável e inacabada.

O primeiro conceito é o de “prática discursiva”, fundamental para o entendimento do modo como apreendi as minhas fontes de pesquisa. Para Foucault, a prática discursiva não pode ser confundida

[...] com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço; que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 2013a, p. 143-144).

Nesse sentido, as práticas discursivas não se resumem a atos de fala individuais ou a ações isoladas de um indivíduo. Elas são historicamente determinadas, compartilhadas e situadas no tempo e no espaço, produzidas a partir de regras, normas e modos de

⁹ Apropriei-me de alguns procedimentos e embasamentos da metodologia da análise do discurso foucaultiano, que auxiliam na interpretação de meu objeto e serviram como inspiração para a construção de meu percurso metodológico.

funcionamento específicos que regem suas condições de enunciação e circulação social. Assim, elas constituem as bases através das quais os sentidos socialmente partilhados formam as coisas; ou seja, formam os quadros dentro dos quais os discursos operam os processos de significação. São as práticas discursivas que fornecem as condições históricas para que determinados enunciados se tornem possíveis. Portanto, as fontes de pesquisa são práticas discursivas que estabelecem os limites e os mecanismos de enunciação dos discursos.

Uma prática discursiva se conecta com outra e mais outras que, assim, colocam os discursos em movimento. Nessa perspectiva, em minha abordagem discursiva das fontes, busquei identificar e analisar os enunciados significativos em torno das concepções de currículo, educação, História e ensino de História, para se chegar aos discursos que os constituem. Como explica Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 113):

O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos.

A partir dessa noção de enunciado, aponto, de acordo com Foucault (2013a, p. 143), que o discurso é o

(...) conjunto de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar [...] é constituído de número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

Para além da composição dos discursos, Foucault afirma também que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (Foucault, 2012, p. 10). Assim, compreendido como uma prática inscrita em dadas condições de produção, o discurso não é apenas uma combinação de expressões e palavras que traduzem as coisas. Para Foucault, os discursos são acontecimentos raros e singulares que produzem dizibilidades para aquilo de que falam; ou seja, os discursos formam os objetos aos quais eles se referem.

Outra noção basilar é a de “formação discursiva”, central para o entendimento de como interpretei os enunciados e discursos identificados nas fontes. Foucault assim define as formações discursivas:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos,

transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma **formação discursiva** [...] (Foucault, 2012, p. 47, grifos do autor).

As formações discursivas são constituídas por enunciados que, ainda que possam conter alguma diversidade, obedecem a regras semelhantes de enunciação. Estão agrupados, sob conceitos, formas, objetos e escolhas temáticas que lhes conferem algum grau de unidade. Elas são a regularidade presente na dispersão dos enunciados, ainda que não sejam homogêneas.

Eni Orlandi, estudiosa do campo da linguística, faz a seguinte consideração a respeito do conceito:

É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. Por exemplo, a palavra “terra” não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem terra e para um grande proprietário rural. Ela significa diferente se a escrevermos com letra maiúscula Terra ou com minúscula terra etc. Todos esses usos se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas (Orlandi, 2020, p. 42-43).

A noção de formação discursiva é importante para que se entenda que o discurso não opera seus sentidos de forma isolada. Ou seja, as palavras não têm sentido nelas mesmas, nem sentidos predeterminados; portanto, não são dotadas de uma essência. Os processos de significação são delimitados nas formações discursivas, ao se inscreverem em contextos enunciativos específicos. As versões da BNCC, por não serem homogêneas, são atravessadas por formações discursivas diversas, cujos sentidos disputaram lugar na tentativa de estabelecer dados ordenamentos para o conhecimento a ser ensinado nas escolas.

Na análise dos enunciados e de suas respectivas formações discursivas, considere também as suas condições de produção, ou seja, os elementos que lhes são exteriores, para problematizar os mecanismos de sua produção e funcionamento. Os discursos se formam em articulação com textos de diferentes tempos e espaços, ativados para lhes conferir significação. Desse modo, constroem o conhecimento e regulam a sua produção, determinando o que é possível de ser falado e o que não é, como as regras concedidas de inclusão/exclusão. Assim, envolvem práticas, instituições, movimentos sociais, memórias, teorias, cenários políticos, contextos imediatos e relações de poder-saber que lhes atravessam e lhes conferem legitimidade e autoridade. A investigação das condições de produção dos discursos permitiu, assim, analisar os limites dentro dos quais os discursos puderam ser

produzidos, as relações de força em que eles se inscreveram e as posições das quais eles foram comunicados (Foucault, 2012).

Na investigação das condições de produção, procurei identificar e analisar os sujeitos que falavam. A noção de “sujeito” é trabalhada por Foucault com alguns deslocamentos. Ele recusa a ideia do sujeito moderno cartesiano, como aquele detentor de uma racionalidade que se expressaria em uma essência, como portador de uma consciência a-histórica, que precederia os discursos. O autor faz a seguinte observação:

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (Foucault, 2013b, p. 20).

Para ele, o sujeito é constituído na trama histórica, no discurso, contingencialmente. Não é imutável, portanto, tem história. Nesses termos, os sujeitos, ao engendram suas ações, ao enunciarem discursos sempre dentro das formações discursivas possíveis, são também constituídos pelos discursos que os subjetivam por meio de uma série de tecnologias, num movimento que não é estanque (Castro, 2009, p. 407-409).

Além disso, os sujeitos ocupam determinados “lugares de fala”. A noção de lugar de fala não foi utilizada, aqui, na acepção que se tornou corriqueira no debate público, como uma autorização ou interdição para falar sobre determinados assuntos. Ao contrário, ao considerar o “lugar de fala” do qual se enunciam os discursos, busquei ressaltar que a linguagem não é transparente. Ou seja, que importa não apenas o que foi dito, mas também quem disse, uma vez que o discurso é posicionado, interessado; portanto, não é neutro. As posições socialmente constituídas informam e atravessam os discursos e seus sentidos (Orlandi, 2020).

Lembro Michel de Certeau, ao se referir ao que chama de “lugar social” como um dos fundamentos da operação historiográfica:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberar, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade (Certeau, 2013, p. 47).

O argumento do autor faz pensar que, tal como a produção historiográfica, é importante levar em conta a posição ocupada pelos sujeitos enunciadore dos discursos, uma vez que eles

estão inscritos e situados em dados limites, marcados por posições epistêmicas, políticas, sociais, históricas, historiográficas, institucionais e econômicas.

Trago, ainda, os conceitos de “saber” e “poder”, que não podem ser isolados ou pensados separadamente, uma vez que se apoiam mutuamente. Sobre o saber:

Foucault entende por saber as delimitações das relações entre: 1) aquilo do que se pode falar em uma prática discursiva (o domínio dos objetos); 2) o espaço em que o sujeito pode situar-se para falar dos objetos (posições subjetivas); 3) o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados, em que os conceitos aparecem, são definidos, aplicam-se e se transformam; 4) as possibilidades de utilização e de apropriação dos discursos (Castro, 2009, p. 194).

O saber em Foucault não é sinônimo imediato de conhecimento. Trata-se de um conjunto de enunciados e de funções de enunciação que regulam o que pode e o que não pode ser dito, assim como quem pode e quem não pode dizer. Já em relação à noção de poder:

Foucault nunca trata do poder como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de "relações de poder" que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos [...]. Em nenhum caso, trata-se, por consequência, de descrever um princípio de poder primeiro e fundamental, mas um agenciamento no qual se cruzam as práticas, os saberes e as instituições, e no qual o tipo de objetivo perseguido não se reduz somente à dominação, pois não pertence a ninguém e varia ele mesmo na história (Revel, 2005, p. 67).

Esse conceito não se encontra sistematizado nos trabalhos publicados pelo autor, apesar de ser empregado em vários momentos. O poder, em Foucault, não é associado com algo necessariamente negativo ou repressor, mas a um vetor em movimento que produz, que cria, que mobiliza, que faz falar e agir. Trata-se de relações difusas, diluídas e exercidas em várias esferas, circulando, formando e sendo formadas pelos saberes. Segundo Foucault,

o poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a ser nascimento; ele se torna uma maquinaria de que ninguém é titular. Logicamente, nessa máquina, ninguém ocupa o mesmo lugar; alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia (Foucault, 2013c, p. 332).

Assim, o poder não é propriedade de um indivíduo, nem é um conjunto de leis ou um aparelho do Estado. Não tem uma forma precisa; poder é força e relação dinâmica que se apoia nos saberes, na linguagem e constitui os discursos, assim como é por eles constituído. O poder é uma relação dinâmica, que circula, que funciona em cadeia, que não se restringe à política institucionalizada, mas que se opera nas práticas cotidianas que produzem, que forjam relações e conferem dizibilidade a modos particulares de agir no mundo.

A articulação entre esses conceitos levou-me a pensar o currículo como um “dispositivo”, entendido como

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 2013c, p. 364).

Nesse sentido, pensar o currículo como um dispositivo de saber-poder significa entendê-lo como uma força que produz ordenamentos discursivos, na medida em que, ao organizar as histórias a serem ensinadas nas escolas, estabelece também lugares para as coisas, para os sujeitos, para as formas de estar no mundo. Tais lugares dizem respeito não apenas ao passado, mas informam sobre como se estabelecem as relações e as disputas por lugares e direitos no presente. Ou seja, como um dispositivo, o currículo opera na articulação de um conjunto de práticas que visam definir e delimitar significados, com o propósito de constituir um regime de conhecimento. Nesses termos, é um meio, um recurso para atingir dadas finalidades, nem sempre visíveis e difíceis de serem apreendidas. É dessa forma que analisar seus atravessamentos constitui um esforço para compreender sob que lógicas opera.

No que se refere às fontes de pesquisa, optei por trabalhar apenas com documentos que foram tornados públicos, dada a facilidade de acesso a eles, por estarem disponíveis na *internet*. Um primeiro grupo de documentos se refere às próprias versões da BNCC. Cabe esclarecer que a uma primeira versão foi lançada em 2015, e ela foi aberta para consulta pública, a fim de acolher a participação da sociedade no processo de elaboração. Em 2016, a segunda versão deste documento foi lançada, teoricamente incorporando os resultados da consulta pública. Essa mesma versão foi debatida em Seminários, realizados em várias regiões do país, para que a terceira versão fosse construída. Em abril de 2017, a terceira versão foi encaminhada ao CNE para apreciação. No final de 2017, a quarta e última versão da BNCC destinada ao Ensino Fundamental foi homologada pelo MEC. A seguir, explicito as datas de lançamento e as nomenclaturas que utilizei na tese, a fim de facilitar a compreensão:

- Versão 1: disponibilizada em 16 de setembro de 2015. Na tese, a nomenclatura utilizada é: 1ª versão da BNCC.
- Versão 2: disponibilizada em 03 de maio de 2016. Na tese, a nomenclatura utilizada é: 2ª versão da BNCC.

- Versão 3: enviada ao CNE em abril de 2017. Na tese, a nomenclatura utilizada é: 3ª versão da BNCC.
- Versão 4: homologada em 20 de dezembro de 2017. Na tese, a nomenclatura utilizada é: versão homologada da BNCC.

Em relação ao texto que foi homologado, a nomenclatura utilizada oficialmente é “versão final da BNCC”. No entanto, optei por denominá-lo de “versão homologada”, a fim de registrar o sentido de que, ainda que se trate da versão definitiva, o texto não é o “final”, no fluxo curricular. Com “versão homologada”, ressalto que o texto está aberto a apropriações, leituras e usos diversos. Como, entre a terceira versão e a versão homologada, há uma similaridade, com a manutenção das mesmas concepções de educação e de ensino de História, conduzi minha análise tendo por referência a versão homologada.

O segundo conjunto de fontes foi formado por Pareceres Críticos produzidos por professores/as universitários/as, entre 2015 e 2016, a convite do MEC, quando do lançamento da primeira versão da BNCC, e em 2017, depois de lançada a terceira versão. Em linhas gerais, professores/as de diferentes universidades e de várias áreas da historiografia foram convidados/as para avaliarem o documento, apontando possíveis fragilidades, potencialidades, pontos a serem explorados e incongruências. O objetivo era que fizessem uma leitura crítica do texto e a devolvessem à equipe responsável pela produção em forma de parecer crítico. São documentos tornados públicos, com acesso aberto na *internet*. Embora mais docentes tenham sido convidados/as, a equipe recebeu nove pareceres relativos à primeira versão e quatro relativos à segunda, que foram disponibilizados na plataforma da BNCC, na *internet*:

- Pareceres relativos à primeira versão: 1. Flávia Eloisa Caimi (UPF), 2. Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ), 3. Luis Fernando Cerri (UEPG), 4. Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO), 5. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), 6. Martha Abreu (UFF), 7. Pedro Paulo Funari (UNICAMP), 8. Renilson Rosa Ribeiro (UFMT), 9. Sandra Regina Ferreria de Oliveira (UEL).
- Pareceres relativos à terceira versão: 1. Ana Maria Mauad (UFF); 2. Fabiano Farias de Souza (SEEDUC-RJ); 3. Júlia Siqueira da Rocha (pesquisadora da área da Educação); 4. Maria Cristina Wissenbach (USP).

Na redação da tese, selecionei para análise alguns pareceres que permitiram explicitar diferentes concepções e argumentos mobilizados na avaliação da Base.

No bojo das disputas pela Base e, por conseguinte, pela História e seu ensino, a imprensa acolheu artigos de opinião de historiadores/as, jornalistas e/ou comentaristas, com avaliações, críticas ou defesa da proposta. Trata-se de material também incorporado nessa pesquisa, dada a sua potencialidade para evidenciar as concepções de ensino de História, de educação e de currículo que conflitaram nos entornos da formulação do documento. É preciso esclarecer que não se tratou de uma coluna fixa e específica sobre a Base ou de uma periodicidade de publicações. São publicações esparsas, coletadas entre 2015 e 2018, em jornais e revistas variados. Considerei, ainda, alguns textos publicados por historiadores/as em suas redes sociais e que foram reproduzidos e se fizeram circular nas páginas da Associação Nacional de História (ANPUH).

Outro grupo de documentos se refere a uma série de notas publicadas por associações científicas e grupos de pesquisa, a exemplo da ANPUH. À época da confecção da proposta e da realização da consulta pública, tais entidades se inseriram no processo de leitura do documento e tornaram públicas suas posições, como meio de demarcar um lugar de crítica. Assim como os textos da imprensa, trata-se de um volume extenso de notas, na maioria das vezes divulgadas no *site* da ANPUH. Na impossibilidade de analisar todas elas, por questões práticas em relação ao texto de tese, selecionei algumas notas que contribuiriam para dimensionar a forma de atuação da ANPUH e outros grupos quanto à construção da Base.

Metodologicamente, a partir do aporte conceitual e da documentação arrolados, o primeiro procedimento na análise da BNCC de História e das falas sobre ela teve como ponto de partida o entendimento do próprio documento sobre o qual diferentes sujeitos falaram. Ou seja, efetuei uma apresentação do documento, problematizando suas condições de produção: estrutura, concepções, organização, agentes, regimentos, normativas, conceitos e metodologia de produção. Em seguida, analisei os sentidos, embates, valores, interesses e posicionamentos políticos, pedagógicos e epistêmicos que atravessaram os discursos sobre “o que”, “para que” e “como” ensinar História nas escolas brasileiras, presentes nessa primeira versão da BNCC.

Feito isso, o segundo passo da metodologia foi em direção às práticas discursivas que tiveram esse currículo como objeto. Discuti as notas, pareceres e publicações na imprensa, para identificar, analisar e historicizar: (1º) os sujeitos, grupos ou instituições que participaram desse processo e que falaram sobre o currículo de História; (2º) como, onde e para quem falaram; (3º) o que falaram; (4º) os valores, interesses e fundamentos políticos,

pedagógicos, historiográficos e epistemológicos de suas falas; e (5) os discursos que circulam nessas falas e suas respectivas histórias e modos de funcionamento.

O terceiro passo consistiu na análise da 2ª versão da BNCC, para identificar e problematizar as ressonâncias dos discursos analisados, apontando nos enunciados curriculares seus fundamentos e as relações de poder que presidiram suas elaborações.

O passo seguinte da pesquisa consistiu na análise do documento da versão homologada da BNCC. Assim, busquei: (1) problematizar suas condições de produção: estrutura, concepções, organização, agentes, regimentos, normativas, metodologia de produção, conceitos; (2) identificar as ressonâncias dos discursos sobre a 1ª e 2ª versão, apontando nos enunciados curriculares seus fundamentos e as relações de poder que presidiram suas elaborações. A análise discursiva desse documento teve por objetivo problematizar suas condições de produção, ou seja, sua historicidade, seu caráter de construção social, assinalando os jogos de força que o presidiram e as forças que prevaleceram no documento homologado. Ao tratar das condições de produção dos três documentos e das práticas discursivas sobre eles, ative-me ao cenário político do país, percebendo como e de que forma ele operou na construção de sentidos em relação às propostas curriculares de História e às falas sobre elas.

A tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro, “Deslocar a história: a primeira versão da BNCC em perspectiva”, apresento a legislação que fundamentou a produção da Base e, em seguida, recupero a dinâmica de elaboração da primeira versão. Trato ainda de algumas concepções de currículo e fundamentos pedagógicos veiculados pelo texto. Também no primeiro capítulo, discuto as escolhas e os pressupostos relacionados ao ensino de História, bem como os direcionamentos apontados pelos objetivos de aprendizagem elencados na primeira versão.

No segundo capítulo, “A história no olho do furacão: a primeira versão da BNCC e seus críticos”, minha análise se concentra nas práticas discursivas que tiveram a BNCC de História como objeto. Discuto os pareceres críticos, os textos produzidos por historiadores/as e as notas publicadas por associações, no que se refere a análises quanto à proposta curricular de História, para evidenciar as vinculações epistêmicas, historiográficas e políticas explicitadas nesses textos.

Já no terceiro capítulo, “A segunda versão da BNCC: inflexões e disputas pela História e seu currículo”, dedico-me a discutir a segunda versão da BNCC, de modo a indicar seu

regime de produção e seus ancoramentos pedagógicos e curriculares. Discuto, ainda, a organização proposta para o ensino de História nessa versão, observando os fundamentos conceituais e os valores expressos no texto, assim como o direcionamento temático construído pelos objetivos de aprendizagem para os anos finais do Ensino Fundamental.

No quarto e último capítulo, “A versão homologada da BNCC: o currículo como acomodação da História”, o foco da análise é a versão homologada da BNCC. Reflito sobre as mudanças operadas pelo documento quanto à organização curricular e quanto aos fundamentos teóricos e pedagógicos que subsidiaram seu processo de produção. Discuto os sentidos acionados para embasar a proposta para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental e, ainda, problematizo o desenho temático expresso pelas habilidades sugeridas pelo texto.

C A P Í T U L O 1

Deslocar a História: a primeira versão da BNCC em perspectiva

*Mil nações
Moldaram minha cara
Minha voz
Uso pra dizer o que se cala
O meu país
É meu lugar de fala*

Elza Soares
*O que se cala*¹⁰

Neste capítulo, discuto a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na disciplina de História. Contudo, não tenho a pretensão de dar conta de todos os elementos que envolvem esse documento ou de fazer uma análise exaustiva de cada um de seus enunciados. Parto da proposição de uma abordagem discursiva, ou seja, analiso os sentidos, concepções, embates, valores, interesses e posicionamentos políticos, pedagógicos e epistêmicos que atravessam os discursos sobre “o que”, “para que” e “como” ensinar história nas escolas brasileiras, tal como eles foram veiculados nessa versão. Nesses termos, identifiquei alguns enunciados que considereei significativos, na medida em que permitiram elucidar e discutir algumas das escolhas sinalizadas no documento.

1.1 – Das condições de produção da BNCC: fundamentos legais e sentidos de currículo

Neste primeiro item, para situar a legislação que fundamentou e orientou a produção da BNCC, trago alguns enunciados que indicaram a proposição de elaboração de uma base comum, de diferentes textos legais, buscando indicar os contextos em que eles se enunciaram. Contudo, reconheço que essas políticas educacionais não são consensuais, e que elas se inserem em um histórico diverso e que possui muitos feixes. Aponto, ainda, a dinâmica envolvida na formulação da BNCC os ordenamentos discursivos sugeridos para embasar a proposta curricular.

A produção da BNCC, deflagrada em 2015, é tributária de um longo processo de discussão em torno da escolarização no Brasil, com destaque para questões como “o que”

¹⁰ O QUE se cala. Intérprete: Elza Soares. Compositor: Douglas Germano. *In*: DEUS é mulher. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2018.

deve ser ensinado, “quando deve” ser ensinado e a “quem compete” fazer essas escolhas. Tais definições têm sido estabelecidas de forma conflituosa e tensa, em diferentes momentos, e se inserem em complexas redes de saberes, discursos e poderes que gravitam em torno do sistema educacional.

De modo geral, esse processo vem se desenrolando ao longo dos últimos trinta anos, especialmente a partir da segunda metade da década de 1980. Com o final da Ditadura Militar brasileira, alocaram-se esforços de transformação social, incluindo os modos de organização educacional, com o objetivo de fortalecer os pilares democráticos e traçar outros rumos para o país, o que resultou na revisão de textos legais e normativos de várias áreas (Cury, Reis e Zanardi, 2018).

Isso não significa, contudo, que o tema esteja pacificado ou que haja consenso quanto à necessidade de um currículo nacional comum. Não significa, também, que a BNCC seja pura e simplesmente efeito desse processo. Mas é importante situar alguns marcos expressos na legislação nacional que balizaram e fundamentaram sua produção, e que também foram recuperados como justificativa para o empreendimento. Cumpre destacar que meu diálogo com essa política educacional se atentou ao que lembra Michel Foucault, portanto não tenho o objetivo de visualizar nela uma continuidade linearmente constituída ou de identificar uma suposta origem da BNCC (Foucault, 2013a, p. 10). Interessa-me mais pensar sobre como há ali a mobilização de enunciados dispersos que, respondendo a diferentes historicidades e formações discursivas, deram suporte ao argumento de que competia à União a produção de uma base comum para o currículo da Educação Básica. Essa legislação, portanto, compôs as condições de produção da BNCC, como circunstâncias que atravessaram esse processo discursivo e fizeram parte de sua história.

Nesse arranjo, o marco tido como precursor é a promulgação da Constituição Federal, em 1988, fruto de um intenso fluxo de discussão sobre o formato de sociedade que se desejava projetar. Esse documento congregou diversas demandas dos movimentos sociais e das lutas por direitos, ainda que com limites e contradições, e acomodou acordos entre diferentes espectros políticos. Em seu Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, na Seção I, “Da Educação”, fez ler, no Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a *assegurar formação básica comum* e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 2020a, p. 110, grifos meus).

Como a mais ampla legislação em vigor no país, a Constituição Federal pautou a necessidade de se fixar conteúdos mínimos e comuns, naquele momento para o Ensino Fundamental em nível nacional. Associava-se a ideia de formação comum, na Educação Básica, à produção de sujeitos comprometidos com valores cidadãos e, ao mesmo tempo, ela era visualizada como parte do direito à educação, elencado entre aqueles preconizados pela Constituição e que deveriam ser garantidos pelo Estado.

Posteriormente à promulgação desse documento, os debates sobre os rumos da educação se voltaram para a proposta de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases/LDB, aprovada em 1996 e que tramitou por quase uma década. Trata-se de instrumento normativo que estabelece os pilares do sistema de educação nacional, como a definição dos níveis e etapas de escolarização, os princípios norteadores da prática pedagógica, os direitos e deveres que envolvem o educar, as modalidades de financiamento da educação, entre outros elementos.

Conforme argumenta Iria Brzezinski, a tramitação da LDB comportou posições antagônicas no que se refere a projetos de sociedade e de educação. Visualizavam-se interesses mercadológicos, fundados em bases neoliberais típicas do governo Fernando Henrique Cardoso e voltados às redes privadas de ensino, assim como demandas calcadas nas lutas dos movimentos sociais pela educação pública, comprometidos com as condições de trabalho de professores/as e demais profissionais e com a qualidade do ensino (Brzezinski, 2010). Embora essa polarização não dê conta da complexidade em torno da aprovação da LDB, ela coloca em evidência o fato de que o texto que ganhou força legal não expressava uma posição unânime ou consensual, mas apresentava arranjos possíveis, frutos de negociações e de um ordenamento discursivo das diferentes demandas sociais em torno da educação no Brasil.

Entre as definições acerca das formas de organização da Educação Básica, o Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais, traz o seguinte artigo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2020b, p. 18, grifos meus).

Como se vê, o documento retomava, no final da década de 1990, a ideia da necessidade de se constituir uma base nacional comum, nesse caso para todas as etapas da

Educação Básica (Educação Infantil e ensinos Fundamental e Médio), ampliando o estabelecido na Constituição Federal. A perspectiva de organização curricular defendida nesse enunciado ganhou força, também, nos debates subsequentes, inclusive naqueles a respeito da BNCC.

De um lado, dialogando com a Constituição Federal, o sentido que se pretendia indicar era o de que a formação na Educação Básica, por meio de uma base nacional comum, deveria assegurar ao/à educando/a as condições necessárias ao exercício da cidadania, bem como para avançar na esfera do trabalho e em estudos subsequentes. Paralelamente, o arranjo construído no texto tinha em consideração que a base nacional comum não dava conta de todas as demandas formativas, em razão das dimensões continentais do Brasil, composto por uma imensa diversidade regional.

Nesse sentido, com a LDB de 1996, firmou-se o princípio de que os currículos deveriam contar com uma “Parte Diversificada”, orientada por características locais e regionais, de modo a contemplar situações, valores, aspectos culturais, normas de convívio, entre outros, constitutivos dos modos de vida e de organização social em que os/as estudantes estão inseridos/as.

Ainda nesse processo, a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final da década de 1990 (1997 e 1998), foi uma importante baliza para a história dos currículos no Brasil. Embora eles não sejam literalmente citados na fundamentação da BNCC, resultaram de um primeiro esforço, após a CF/98 e a LDB/96, de constituição de um currículo comum para o país. Os PCNs, com volumes divididos por faixas de escolarização, disciplinas e complementados pelos chamados “temas transversais”, constituíam-se em orientações que visavam subsidiar elaborações ou reformulações curriculares nos sistemas de ensino, apesar de não terem sido convertidos em leis, por não terem passado por consulta pública.

Essa dinâmica gerou uma série de estudos nos campos da educação e do currículo, os quais apontam para os interesses neoliberais e economicistas que atravessaram os PCNs. Ao mesmo tempo, apesar das várias críticas, muitas pesquisas indicam também os esforços de renovação estampados nesse documento, por sua organização em eixos temáticos e na perspectiva pedagógica do construtivismo. Seja como for, nessa diversidade de abordagens sobre os textos dos PCNs e seu processo de produção, é notória a complexidade que atravessa a elaboração de uma proposta curricular comum nacional, sempre marcada por disputas e interesses divergentes, tal como se vê no caso da BNCC. No caso dos PCNs, outra

característica marcante é o fato de, em sua elaboração, ter havido pouco ou nenhum diálogo com os/as professores/as da Educação Básica, o que, em partes, provocou uma rejeição da proposta no cotidiano escolar (Galian, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998, aprovadas no mesmo contexto da LDB e dos PCNs, tangenciavam brevemente a questão de uma base nacional comum. Esse documento, bastante sintético, era formado por apenas quatro artigos, sendo que, no inciso IV, do artigo 3º, há o seguinte enunciado: “IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma *base nacional comum*, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional” (Brasil, 1998). A base nacional comum, tal como enunciado nessas Diretrizes de 1998, deveria articular as áreas do conhecimento com aspectos da vida em sociedade, de modo a promover uma integração entre as diferentes instâncias constitutivas da aprendizagem.

No entanto, até por conta de seu caráter sintético, as referências apresentadas pelo documento para a organização dos currículos escolares não consideravam questões mais amplas da sociedade, como as desigualdades, as dificuldades de acesso e permanência na escola, entre outros aspectos. Assim, em suas orientações, a ação pedagógica era entendida como a reprodução de um dado comando, de uma dada metodologia, sem levar em conta os sujeitos e suas diversidades, que dão às escolas existência concreta.

Em 2010, portanto mais de uma década após a promulgação da LDB/96, a política curricular brasileira passou por uma nova revisão. Isso resultou na homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos, que substituíram as discutidas nos dois parágrafos anteriores. A produção dessas diretrizes, durante o governo Lula (PT / 2003-2010), acompanhou um esforço de democratização dos debates sobre educação, com a criação de mecanismos para a participação popular na definição de políticas públicas (Santos, 2010). Por outro lado, buscava-se estabelecer uma coerência com a própria legislação à época em implementação, que, por exemplo, ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Essas diretrizes procuraram incorporar as demandas sociais colocadas naquele momento, entre elas a questão da gestão democrática da escola, da formulação de currículos mais abertos e atentos às diversidades de sujeitos que interpelavam as escolas, entre outros aspectos. Além disso, notava-se um esforço para diferenciá-las em relação às diretrizes

curriculares até então em vigor, datadas do final da década de 1990, que apresentavam um caráter muito tecnicista, ou seja, em que a ação pedagógica era desvinculada dos sujeitos que a operam.

No caso das diretrizes de 2010, a necessidade de superação das desigualdades sociais e dos demais fatores que comprometem as condições de permanência do/a estudante na escola e de conclusão das etapas de escolarização foi assumida como seu eixo orientador, a ser observado na construção de propostas curriculares nos diferentes níveis. Tratava-se de uma compreensão que articulava a educação e as demais esferas políticas, como dimensões mutuamente constitutivas (Gentile e Oliveira, 2013).

Nessa empreitada de redesenhar os moldes da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica retomaram a LDB para, uma vez mais, reafirmar a necessidade de uma base nacional comum organizadora do sistema de ensino. Assim, em seu Capítulo II – Formação Básica Comum e Parte Diversificada, dá à base comum a seguinte definição:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (Brasil, 2010).

No caso da compreensão discursivamente arquitetada nessas diretrizes, havia uma ampliação da definição do que seria a base nacional comum, que passaria a incorporar saberes, conhecimentos e valores relativos a diversas esferas da vida social.

Essa redefinição é posterior, por exemplo, à promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o estudo de temáticas relacionadas às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, em todas as etapas de escolarização. As duas leis resultaram da pressão dos movimentos sociais, que colocaram na agenda de discussão a necessidade de seus saberes serem valorizados e incorporados aos currículos escolares (Gomes, 2017; Munduruku, 2012). Mesmo com a morosidade desse processo, é possível perceber que a redefinição das noções e balizas fundantes do campo educacional se insere em um circuito mais amplo de diálogo com a sociedade e de decisões políticas, que compõem as condições de produção desses documentos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a produção de uma base nacional comum não pressupunha necessariamente um processo de

homogeneização ou padronização dos currículos escolares. Assim como nos outros documentos, a formação para a cidadania foi acionada como fundamento para a Base, mas numa perspectiva que procurou articular as diferentes esferas produtoras de conhecimento, com o propósito de firmar a concepção de uma educação integral. Reconhecia-se, inclusive, que as escolas sempre precisam se apropriar da legislação e dar a ela formatos diversos, para comportar as demandas concretas colocadas aos/pelos seus sujeitos.

Com isso, sinalizo que, apesar de vários instrumentos legais pautarem a produção de uma base comum, há entendimentos diversos e contextuais sobre o que ela significa ou, mesmo, a que propósitos responde. Assim, o próprio formato de BNCC (dividido em componentes curriculares, com habilidades e competências etc.) que foi consolidado na última versão não estava simplesmente determinado ou definido nos mencionados aparatos legislativos. Ele é fruto de arranjos e interesses organizados em torno da intenção de estabelecer um modelo específico para a Base, a despeito dos vários possíveis.

Nesse conjunto de políticas educacionais mobilizadas para legitimar a produção da BNCC, também foi indicado o Plano Nacional da Educação 2014-2024 (PNE), aprovado em 2014, depois de intenso processo de discussão. Cabe recordar que o documento deveria ter entrado em vigor em 2011, quando o seu antecessor perdia a validade. No entanto, por uma série de desacordos políticos, divergências de posições e tensões entre o poder executivo e o poder legislativo, só em junho de 2014 é que a tramitação foi concluída, quando a Lei nº 13.005/14, aprovada pelo Senado Federal, foi sancionada, sem vetos, pela presidenta Dilma Rousseff (PT).

A lei é composta por um conjunto de 14 artigos, em que se situam os fundamentos do PNE, seus objetivos, formas de execução e o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios. Entre os principais compromissos firmados à época, destacam-se o combate ao analfabetismo, a universalização da escolarização, a formação para a cidadania e para o trabalho, a valorização dos/as profissionais da educação e, especialmente, a melhoria da qualidade da educação. A lei é complementada, ainda, por um anexo, em que são indicadas 20 metas que ajudariam a operacionalizar o PNE. Para cada meta, são definidos conjuntos de estratégias, que totalizam 256.

Na meta de número 7, fixou-se o objetivo de “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem

[...]” (Brasil, 2014, p. 61). Para o cumprimento desse propósito, a primeira estratégia traçada foi a seguinte:

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (Brasil, 2014, p. 61).

No PNE 2014-2024, o sentido da produção de uma base curricular comum aparece associado à finalidade de provocar possíveis melhorias da qualidade da educação. Ganhou força a noção de que a estruturação da base deveria ser por meio do estabelecimento de direitos e objetivos de aprendizagem, articulados às dinâmicas que se expressavam em nível regional, estadual e local.

No entanto, “qualidade da educação” é uma noção muito abstrata, que pode comportar diferentes significados, a depender da forma como é mobilizada ou, nos termos de Michel Foucault, responde a “regras sucessivas de uso”, não lineares e nem associadas a uma racionalidade crescente (Foucault, 2013a, p. 5). No caso desse PNE, as demais estratégias que complementavam a meta relativa ao propósito de produzir uma BNCC traziam sinais de como a “qualidade” era ali concebida. Qualidade parece se referir a um índice passível de ser auferido em avaliações em larga escala, padronizadas, que determinariam todo o fluxo do ensino e da aprendizagem, com vinculações com a gestão escolar, com o financiamento da educação, entre outros elementos.

Como lembra o pesquisador da educação Dermeval Saviani, em entrevista publicada na revista *Retratos da Escola*, o PNE 2014-2024 avançou em diferentes dimensões, incorporando reivindicações históricas do campo, mas ainda manteve uma concepção de fundo que “traz a marca preocupante da promiscuidade com os interesses privados” (Saviani, Dourado e Araújo Filho, 2014). Não cabe, aqui, uma incursão detalhada a respeito desse tema, mas é importante destacar que a BNCC tem, em suas condições de produção, a interferência dos interesses privados, que disputaram não só os seus sentidos, mas a própria estruturação da política educacional brasileira.

Esse aparato legal, mesmo em sua heterogeneidade de concepções de sociedade, educação, currículo e comum, foi tomado como base para que o Ministério da Educação (MEC), sob o governo de Dilma Rousseff e com Renato Janine Ribeiro como Ministro da Educação, deflagrasse oficialmente, em 2015, o processo de elaboração do que viria a ser chamado de BNCC. Portanto, ao mobilizar brevemente essas políticas educacionais, não tive

o propósito de reafirmar que o surgimento da Base ocorreu por determinação legal. Busquei, isto sim, mostrar que os diferentes dispositivos legais, em suas especificidades, apontavam para campos de possibilidades não necessariamente correspondentes ao formato delineado na versão da BNCC que foi homologada.

Em relação ao processo de produção da BNCC, foi realizado, entre 17 e 19 de junho de 2015, o I Seminário Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular, na sede da CAPES, em Brasília-DF. O seminário, presidido pelo então Ministro da Educação, professor Renato Janine Ribeiro, reuniu alguns dos assessores convidados para compor a equipe. Contou, também, com a participação do Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal, que, na ocasião, representou o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); a secretária executiva do Consed, Nilce Rosa da Costa; o secretário executivo do MEC, Luís Cláudio Costa; Carlos Nobre, como representante da CAPES; e Manuel Palácios, Secretário de Educação Básica do MEC, conforme matéria publicada no *site* do Consed (Ministro [...], 2015).

Esse seminário é considerado um ponto de convergência no que se refere à produção da BNCC, porque, além de reunir diferentes atores políticos envolvidos na dinâmica, a exemplo do representante dos secretários estaduais de Educação, foi também a ocasião de publicação de Portaria que instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração da proposta da Base. Trata-se da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, do Ministério da Educação, assinada por Renato Janine Ribeiro. Evocando a LDB e o PNE 2014-2014, a Portaria resolve:

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a Educação Básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime (Brasil, 2015a, p. 16).

Com base na portaria, é possível perceber que, ao deflagrar a elaboração da BNCC, o MEC considerou a necessidade de incluir no processo profissionais diretamente associados às discussões e às práticas em torno da Educação Básica. Não tenho a pretensão, aqui, de discutir o mérito dessa escolha ou de que forma ela impactou no trabalho desenvolvido, mas cabe

considerar a importância desse critério na definição dos/as profissionais que viriam a compor as equipes.

Nesse viés, a portaria sinalizava os agentes oficialmente instados a se somarem à dinâmica de produção da BNCC. Além de convocar professores/as universitários/as e da Educação Básica atuantes nas redes públicas de ensino, contou-se também com a indicação de profissionais por parte do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Com essa opção, o MEC buscava estabelecer diálogo com estados e municípios na estruturação da BNCC, inclusive como forma de incorporar as experiências educacionais e de reforma curricular, já desenvolvidas nesses espaços.

Após esse processo, foram constituídas as comissões por área, referentes aos componentes curriculares da Educação Básica, com equipes destinadas a cada etapa de escolarização (Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio). Em cada equipe, constaram professores/as universitários/as e professores/as da Educação Básica indicados por suas redes de atuação. Do ponto de vista organizacional, esse processo inicial se desenvolveu como ação do Ministério da Educação (MEC), com o Ministro Renato Janine Ribeiro; no âmbito de sua Secretaria de Educação Básica, sob responsabilidade de Manoel Palácios; especialmente na Diretoria de Currículos, dirigida por Ítalo Dutra; com coordenação das professoras Hilda Micarello (UFJF) e Isabel Frade (UFMG). Tal equipe trabalhou, entre junho e setembro, na produção do texto correspondente à primeira versão da BNCC, que foi publicada em 16 de setembro de 2015.

Frente a esses aspectos, discuto a estrutura geral do documento e alguns dos pressupostos elencados na introdução da BNCC, em suas vinculações com sentidos para o currículo e para o ensino e a aprendizagem. Busquei me atentar às concepções mobilizadas no texto e aos fundamentos a elas articulados para situar a proposta curricular.

Em 16 de setembro de 2015, foi publicada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. Compreendendo-a como uma prática discursiva que opera seleções e ordenamentos discursivos em torno “do que”, “para que” e “como” ensinar, procurei observar sua estrutura, a forma como está composta, os enunciados que articula e “a maneira pela qual [eles] são institucionalizados, recebidos, empregados, reutilizados, combinados entre si, o modo segundo o qual se tornam objetos de apropriação [...]” (Foucault, 2013a, p. 141).

Importa registrar que, conforme discutirei adiante, o componente curricular História, num primeiro momento, não foi publicado junto com os demais.

O documento é composto por uma apresentação bastante suscinta, assinada por Renato Janine Ribeiro. Na sequência, há um item intitulado “Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC)”, de quatro páginas, em que são apresentados alguns dos principais fundamentos que orientaram esse primeiro movimento de produção do texto curricular. Na parte seguinte, também de quatro páginas, intitulada “A educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular”, é indicada a maneira com que a proposta da BNCC procurou se aproximar da educação especial e inclusiva, demanda já consolidada na área. Ainda, o texto é composto pelo item intitulado “Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular – princípios, formas de organização e conteúdo”, de três páginas, em que se discutem documentos, premissas e ações que precederam a formação desse documento.

Em sua estruturação, optou-se pela divisão do documento por áreas do conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares: área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); área de Matemática; área de Ciências da Natureza (Ciências, Biologia, Física e Química); e área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia e, nesse caso, Ensino Religioso). Cada área do conhecimento é apresentada brevemente, segundo seus fundamentos, princípios básicos, objetivos e proposta em relação aos níveis de ensino (Fundamental ou Médio). Depois, cada componente curricular também é apresentado, num esforço de situar as principais escolhas para ele operadas e, na sequência, são indicados os objetivos de aprendizagem, para cada etapa da escolarização, divididas por ano (do 1º ao 9º anos para o Ensino Fundamental, e do 1º ao 3º anos para o Ensino Médio).

Quanto aos componentes curriculares, é importante observar a escolha por apresentá-los no formato de objetivos de aprendizagem, o que se contrasta com os modelos mais recorrentes nas propostas curriculares, geralmente organizadas por meio de listas de conteúdos. Por um lado, essa escolha representou um encaminhamento para que a Base não fosse associada a um instrumento demasiadamente prescritivo, formatado e informado por uma concepção conteudista de educação. Por outro lado, a mudança de nomenclatura, se não acompanhada de uma transformação efetiva dos modos de operacionalização da distribuição dos objetivos de aprendizagem, em cada um dos anos escolares, não é suficiente para romper com a lógica dominante, inclusive porque pode se converter em instrumento para avaliações

em larga escala. No caso da disciplina de História, procurarei, ao longo do texto, analisar os sentidos construídos com a organização dos objetivos de aprendizagem.

Na apresentação do texto, o então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, fez referência aos documentos normativos que foram usados como justificativa legal para que se deflagrasse a elaboração da BNCC. Com isso, abordou também que esse esforço estava ancorado no compromisso de incidir na formação pessoal, profissional e cidadã dos/as jovens brasileiros/as. Essa proposição, contudo, apareceu de forma não qualificada, ou seja, sem referências diretas aos sentidos das transformações que se desejava operar, em níveis pessoais, profissionais e cidadãos. Não se explicitou, na apresentação, que projeto de sociedade se articulava ao empreendimento curricular em cena.

Na sequência, Janine Ribeiro apontou: “Importa salientar que as equipes tiveram plena autonomia e que, por isso mesmo, essa versão não representa a posição do Ministério [...]” (Brasil, 2015b)¹¹ A respeito dessa afirmação, é importante lembrar que, há algumas décadas, os estudos do campo do currículo apontam que as propostas curriculares não são, de fato, um espelho das concepções dos governos que as produzem. Elas são sempre disputadas por diferentes agentes e, especialmente, é preciso levar em conta que os/as profissionais responsáveis pela elaboração, ao fazê-lo, não abdicam totalmente de suas posições intelectuais, políticas e epistêmicas, que se expressam em maior ou menor grau no documento construído (Apple, 2013).

No entanto, a despeito dessa característica, não se pode deixar de considerar que a primeira versão da Base, assim como as demais, foi publicada pelo MEC, por meio de suas plataformas, em um texto timbrado com as logomarcas do Ministério e do Governo Federal. O processo de debate e de consulta pública foi também capitaneado pelo mesmo MEC, órgão que definiu as datas do processo e convocou os profissionais que compuseram as equipes de acordo com critérios específicos por ele estabelecidos, o que evidencia suficientemente a institucionalidade do documento.

Além disso, ainda que levando em conta a relativa autonomia das equipes responsáveis pela BNCC asseverada pelo Ministro, a forma e a estrutura do documento, definidas pelo MEC, não são uma questão meramente técnica. Ao contrário, ao optar pela divisão em áreas de conhecimento, em componentes curriculares, ao escolher a organização por meio de objetivos de aprendizagem, ao definir um formato, ao estabelecer um calendário,

¹¹ A partir da próxima citação, vou usar o seguinte modelo: BNCC – 1ª versão.

o Ministério da Educação e seus agentes produziram formas particulares de controle discursivo, de delimitação, de agrupamento dos enunciados, o que deu às equipes os limites dentro dos quais poderiam operar. É o que Francisco Beltran Llavador chama de “cobertura de índole institucional”, capaz de estabelecer normas que garantiriam a licitude do currículo, de declarar se ele cumpriria limites normativos que autorizariam ou interditarium sua tramitação (Llavador, 2013). Isso direcionou, enquadrando o trabalho, uma vez que, para que ele fosse validado, deveria atender a determinadas premissas, preencher certos requisitos e se inscrever numa ordem discursiva específica, estruturada também pelo Ministério. Nesse sentido, o MEC não foi um simples divulgador de uma proposta curricular produzida alheamente à sua institucionalidade; foi, sim, partícipe do processo.

Dessa forma, a afirmação de Janine pareceu, por um lado, exercer a função de demarcar o caráter democrático característico do governo e com o qual foi encarada a dinâmica de produção da Base, para afirmar que foi respeitada a autonomia das equipes. Por outro lado, configurou também um recurso para que o MEC não fosse responsabilizado pelas perspectivas curriculares que, naquele momento, apresentavam-se, de modo que as críticas restariam dirigidas às próprias equipes. Visualizava-se, então, uma estratégia discursiva adotada para legitimar possibilidades de mudança e intervenção.

Ainda na apresentação, o Ministro convocava a sociedade, professores/as, comunidades de pesquisadores/as, a se somarem ao processo de discussão do documento, dando a ler que se tratava de uma versão preliminar, aberta a críticas, comentários, sugestões e propostas. Esse é um elemento relacionado às condições de produção do material, na medida em que indica sua provisoriedade e, paralelamente, a sua função, qual seja, instituir um debate em torno do desenho curricular a ser traçado para a Educação Básica, com a colaboração da sociedade. Ao mesmo tempo, era também uma estratégia para legitimar o documento, com base na afirmação da participação inclusiva e democrática.

A apresentação escrita por Janine Ribeiro se articulou com a parte seguinte da BNCC, intitulada “Princípios orientadores da Base Nacional Comum (BNC)”, em que alguns dos argumentos já mencionados foram retomados e na qual foram dados encaminhamentos em torno dos fundamentos da proposta curricular. A seção se iniciou com a reiteração de que o empreendimento estava ancorado em uma legislação precedente, que dispunha sobre a necessidade de uma base comum, a exemplo do PNE e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Na sequência, afirma-se:

O objetivo da BNC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da Educação Básica, como parte de seu direito à educação [...] (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 8).

Na continuação do trecho, mencionam-se alguns direcionamentos que deveriam ser contemplados pela BNCC. Como se vê, o documento associou a ideia de um percurso de aprendizagem, de um itinerário curricular, ao direito à educação. Da forma como foi explicitado, o direito à educação guarda relações com dimensões mais amplas da vida social, que envolvem convívio em espaços coletivos e públicos, experiências intelectuais e culturais, critérios éticos e estéticos, cuidado com o meio ambiente, entre outros. Assim, o fluxo curricular, na Educação Básica, ao se vincular ao direito à educação, foi significado como um dispositivo que não se dissocia de outros espaços e circuitos que conformam os sujeitos e suas experiências. Nessa ótica, todas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, teoricamente, apontam na direção de fortalecer as capacidades de expressão, comunicação, localização no tempo e no espaço e compreensão do mundo, pensadas na Base como os pilares da ação escolar.

A premissa sinalizada no documento tem como fundamento, ainda que indiretamente, a legislação educacional e curricular em vigência à época, a exemplo das já citadas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essas diretrizes firmavam a necessária associação entre currículo escolar e mundo social, como forma de não compartimentar o saber, o conhecimento, que não se restringe ao espaço escolar. Assim, na legitimação da BNCC, articula-se não só a ideia da participação da sociedade, mas também a do direito à educação, dois princípios que fundamentam as políticas educacionais num cenário que se constrói como democrático. Por outro lado, em alguma medida ela também responde a um intenso debate que permeou o campo educacional, especialmente no Brasil, quanto à recusa de uma concepção tecnicista de educação, na qual o conhecimento escolar é pensado de forma abstrata, como um dado pronto e estático, ou como uma espécie de habilitação para o mundo do trabalho. Essa discussão se materializou em diferentes publicações que, inclusive, impactaram as políticas públicas da área de educação, foram incorporadas à formação de professores/as e passaram a fomentar a atuação de muitos profissionais.

Dois exemplos pertinentes, ainda que outros fossem possíveis, são as obras *Pedagogia do oprimido*, de 1968 e *Pedagogia da autonomia*, de 1996, ambas de autoria de Paulo

Freire¹². Tal como mencionado, as obras marcaram profundamente o campo educacional, por conta do combate à educação bancária e pela defesa da educação como um ato em aberto, relacionado com o mundo e que visa à construção da autonomia. É nessa perspectiva que, na composição da primeira versão da BNCC, houve um esforço de situar uma posição fundamentada em diferentes formações discursivas que dizem respeito às ligações entre educação, autonomia, sociedade democrática e direitos sociais.

Em outro tópico da BNCC, intitulado “Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular – princípios, formas de organização e conteúdo”, em que foram explicitados alguns dos critérios e escolhas norteadores do texto, há a seguinte proposição: “A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos de Aprendizagem e de Desenvolvimento sejam assegurados” (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 15). Embora de formas diferentes, essa afirmação foi reiterada nas versões seguintes, assim como pode também ser encontrada em outras propostas curriculares. Em alguma medida, ela cumpre o papel de conferir ao currículo certa legitimidade, como se ele naturalmente reunisse aquilo que, consensualmente, é o mais importante de ser ensinado. Porém, quanto a esse aspecto, Sandra Mara Corazza pontua que, apesar de se requererem como universais ou consensuais, as formas de arranjo do conhecimento estabelecidas nos currículos representam uma, dentre tantas possíveis (Corazza, 2001).

Para a autora, o que se considera como “conhecimentos fundamentais” é sempre uma variável contingente, negociada, parcial, representativa de posições historicamente localizadas e inscrita em ordens discursivas que legitimam e autorizam determinados saberes. Isso indica a necessidade de se observar não só a primeira versão da BNCC, mas qualquer que seja a proposta curricular, como uma produção interessada e enredada no tempo e no espaço, portanto não natural, cujos sistemas de significação, as palavras que escolhe, as formas como nomeia, entram em disputa com outros sistemas.

No caso da proposta curricular em tela, foi apontado que

A integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas é estabelecida, ainda, pelos temas integradores. [...] Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da Educação Básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 15).

¹² Aqui referenciadas, respectivamente, em sua 50ª e 43ª edição: Freire (2011a) e Freire (2011b).

Nesse caso, o trecho faz menção a temas integradores que, como o nome indica, seriam responsáveis por articular as áreas do conhecimento, ainda que respeitando as suas especificidades. Os temas elencados foram escolhidos em meio a muitos outros que seriam plausíveis. Por que esses, e não outros? No conjunto, é possível visualizar a presença de assuntos que estavam em pauta no momento em que se efetivava a elaboração do texto curricular, a exemplo da questão da sustentabilidade e das culturas africanas e indígenas. Atentar para essas seleções ajuda a compreender o currículo como construção e como uma forma particular de significar as coisas, sempre em concorrência com outras.

A opção por fazer das culturas africanas e indígenas um dos eixos mobilizadores de todas as áreas do conhecimento se deu na esteira de um árduo caminho de lutas e pressões dos movimentos sociais, ao longo, sobretudo, da segunda metade do século XX. Isso se expressou na aprovação de já citada legislação, em 2003, Lei 10.639, e em 2008, Lei 11.645, que tornavam obrigatório o ensino de tais conteúdos em todas as disciplinas e níveis de escolarização e, portanto, a sua incorporação nos currículos. A indicação das culturas africanas e indígenas como base estruturante da proposta curricular representou um avanço, na medida em que, historicamente, esses temas ocuparam lugares secundarizados, na maioria das vezes pensados como adendos, complementos de uma estrutura maior que conferiam a eles um lugar de menor importância (Casé Angatu, 2015; Gomes, 2012). Nesse sentido, essa conquista se expressou como um marco importante para os movimentos sociais, na luta por estabelecer outros significados para sua história e seu passado, de modo a valorizar seus protagonismos e direitos também no presente.

Dessa forma, os enunciados analisados apontam para o fato de que o texto curricular materializado na primeira versão da BNCC tinha como marca uma condição de provisoriidade, uma vez que foi apresentado ao debate público a fim de que fosse aprimorado, mudado e transformado. Nesse sentido, com todas as críticas que sejam possíveis, penso ser necessário considerá-lo como um esforço de ordenação de muitas demandas importantes, oriundas dos movimentos sociais, de interesses do tempo presente, mas também das pesquisas sobre currículos e educação. Essas transformações operadas, ainda que acomodando elementos tidos como tradicionais, desafiavam a comunidade educacional a repensar e desnaturalizar seus projetos de escolarização, para se inscrever na discussão feita sobre a BNCC.

1.2 – A História na primeira versão da Base: deslocamentos e limites

Neste tópico, concentro minhas análises nas especificidades da disciplina de História na primeira versão da BNCC. Apresento a equipe responsável pela redação do documento, atentando para seus lugares de fala. Discuto enunciados que dizem respeito aos encaminhamentos sobre “o quê”, “para quê” e “como” ensinar História, buscando apreender as vinculações, fundamentos e escolhas que eles explicitam. Atentei-me para as concepções de História e de ensino de História que se articularam e disputaram lugar no documento.

No que concerne à disciplina de História, a equipe constituída, coordenada pela Profa. Cláudia Sapag Ricci (UFMG), dividiu-se em três grupos: um para os anos iniciais do Ensino Fundamental, outro para os anos finais do Ensino Fundamental, e o terceiro grupo, para o Ensino Médio. A composição foi a seguinte:

1. O primeiro grupo contou com a participação da Profa. Tatiana Clark Xavier, vinculada à rede de ensino do estado de Minas Gerais; da Profa. Maria da Guia Medeiros, do RN, indicada pela Undime, e, das universidades, participaram o Prof. Marcos Antônio da Silva (USP) e Margaria Dias de Oliveira (UFRN).
2. O segundo grupo contou com a participação da Profa. Marinelma Meireles, ligada à rede de ensino do estado do Maranhão; da Profa. Leila Perussolo, vinculada à rede de ensino de Roraima; da Profa. Rilma Suely Melo, indicada pela Undime e vinculada à rede de ensino da Paraíba; do Prof. Giovani José da Silva (UFAP) e do Prof. Itamar Freitas (à época, vinculado à UnB), esses últimos como pesquisadores universitários.
3. No terceiro, participaram o Prof. Reginaldo Gomes da Silva, vinculado à rede de ensino do estado do Amapá; o Prof. Antônio Daniel Riberio, vinculado à rede de ensino do estado de Alagoas; e, no âmbito das universidades, o Prof. Leandro Rocha (UFG) e Mauro Coelho (UFPA)¹³.

É necessário dizer que recuperar os nomes dos/as redatores/as e seus lugares sociais não é uma operação meramente técnica. Pelo contrário, trata-se de um esforço por pensar a produção curricular como parte de uma ordem discursiva, inscrita em relações de poder/saber,

¹³ O registro acerca dos profissionais que compuseram a equipe foi feito a partir de minha participação em diferentes debates e eventos sobre o tema, à época da consulta pública. Nos créditos da segunda versão da BNCC, alguns nomes são referidos, mas uma parte da equipe já havia se desligado das atividades, conforme discutirei nos capítulos seguintes. É importante destacar que, na primeira versão, não havia referência aos nomes que compuseram as equipes, o que, como lembra Fabiana Almeida, produziu um certo silenciamento das vozes inscritas na elaboração curricular. Ver: Almeida (2021).

na qual nem todos podem falar. Os sujeitos convocados à fala, na condição de autores/as, foram escolhidos em virtude de ocuparem determinados lugares de poder que conferem legitimidade a seus saberes e vice-versa, ainda que essa legitimidade seja sempre provisória, passível de questionamento e constituída em sistemas político-discursivos específicos (Foucault, 2012).

Importante notar que tais profissionais não representavam as áreas tradicionais e canônicas da historiografia e dos currículos universitários, o que traz indícios acerca do ordenamento discursivo que se queria produzir com a primeira versão da BNCC. Nesse caso, os saberes que os autorizavam como agentes dessa elaboração não eram aqueles ligados a um ensino de História como tributo ao eurocentrismo, à exaltação de grandes feitos políticos ou a uma operação mnemônica de fatos e datas colocados na posição de relevância. Nessa desterritorialização da tradição curricular, os critérios que legitimavam o trabalho diziam respeito a outras variáveis, como a relação com a formação de professores, o trabalho com determinadas temáticas que deveriam ser contempladas na proposta ou a atuação docente em sala de aula na Educação Básica. Tal como explicitado na Portaria n. 592/2017, a seleção levou em conta as esferas de inserção profissional desses professores, sobretudo o fato de atuarem como docentes da Educação Básica ou de terem vínculo direto com a formação de professores nos cursos de licenciatura. No caso do ensino de História, essa opção é notadamente importante, porque vai ao encontro de demanda recorrentemente colocada pelo campo, ao menos desde os anos de 1980.

Assim, nos fóruns de debate sobre o ensino de História ou mesmo na história dos currículos, são notórias as queixas de como muitos processos de elaboração curricular se fundaram em posições hierárquicas, que excluía os profissionais da Educação Básica e sustentavam uma dicotomia entre a produção do conhecimento e o seu ensino. Esse apontamento aparece, por exemplo, em trabalho de Cláudia Sapag Ricci, resultado de pesquisa realizada entre 1986 e 1992. A autora indica que essa compreensão é tributária de uma lógica que concebe a universidade e seus/suas professores/as como produtores de conhecimento, enquanto o/a docente da Educação Básica é visto como aquele/a que vai reproduzir, didatizar um saber já dado, pronto (Ricci, 1999).¹⁴

Em alguma medida, na produção dessa primeira versão, emergiu como fundamento o esforço de incorporar os/as profissionais da Educação Básica como parte fundamental no

¹⁴ A publicação é de 1999, mas uma primeira versão foi publicada no formato de dissertação de mestrado em História, resultado de pesquisa desenvolvida pela autora entre 1986 e 1992.

desenho da proposta curricular. Ainda que com muitos limites, a iniciativa pareceu querer quebrar com a hierarquia colocada, para responder à demanda de valorização do protagonismo docente na definição de caminhos para a educação e o ensino. Isso não significa que os/as professores/as participantes sejam uma voz que representasse integral e universalmente a categoria ou que a iniciativa tenha sido suficiente para garantir a inserção de tais profissionais, mas apontou uma abertura para um debate que se queria horizontalizado.

Ao mesmo tempo, é importante destacar que as escolhas decorrentes da portaria indicavam também um esforço de levar a cabo o pacto interfederativo, que previa a negociação entre União, estados e municípios na definição de políticas públicas. Tal pacto acompanha preceitos constitucionais. Nesse aspecto, a participação do CONSED e da UNDIME tinha o propósito de indicar nomes para as equipes, de modo a operacionalizar o diálogo e a negociação entre as diferentes esferas. Assim, a seleção dos profissionais com o perfil destacado sinalizava, paralelamente, uma concepção política veiculada nos critérios construídos pela Secretaria de Educação Básica do MEC para selecionar os membros das equipes.

Nessa ótica, como asseverou Tomaz Tadeu da Silva, a política curricular, em todas as suas fases, está sempre relacionada com grupos autorizados, legitimados, instados ao debate, cujas posições discursivas, políticas, epistemológicas, sociais e, nesse caso, historiográficas imprimem suas marcas no texto curricular, por meio de negociações, conflitos, recusas e concessões. Currículo tem autoria, individual ou coletiva, embora nem sempre isso fique expresso. Não é o caso de pensar a autoria como uma determinação ou uma explicação para toda a complexidade do currículo, mas de reconhecer o material como produção humana, historicamente operada, articulada a sujeitos em posições discursivas específicas (Silva, 2010)¹⁵.

Portanto, os sujeitos autores não são entidades que precedem o discurso ou que levam ao currículo significados externos e prévios a ele. Eles se fazem autores no processo mesmo de produção do texto curricular, operado nos limites de dadas formações discursivas acionadas para conferir dizibilidade ao currículo. Como um ato delimitado e restrito, em que nem todos podem falar, os lugares institucionais, os saberes, as vinculações com outros

¹⁵ Considero especialmente relevante o debate empreendido pelo autor no primeiro capítulo do livro, intitulado “O currículo como prática de significação”, no qual o currículo é compreendido como um processo de criação de significado para o mundo, de organização de ideias, valores, num jogo em que autores/as, sujeitos políticos, profissionais de várias esferas disputam a fixação de um dado sentido.

campos e poderes é que produzem as condições para que esses autores falem (Foucault, 2009).

Enfatizarei especialmente a segunda equipe, responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental, por conta de sua vinculação direta com o objeto discutido nesta tese. As informações que apresento foram retiradas dos currículos *Lattes*¹⁶ dos/as professores.

A coordenadora da equipe, Profa. Cláudia Sapag Ricci, é historiadora graduada pela Unesp, com mestrado em História realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutorado em História pela Universidade de São Paulo (USP). Em sua trajetória formativa, a questão do ensino de história foi um eixo sempre presente, com destaque para o fato de ela ter sido uma das pioneiras em tomar o ensino de história como objeto de pesquisa no âmbito da pós-graduação em História. Desde a década de 1990, é professora do Centro Pedagógico da UFMG, em que atua com turmas da Educação Básica. Destaco, ainda, sua experiência com reformulações curriculares e elaboração de materiais didáticos para o ensino de história.

A professora Marinelma Meireles possui graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), mestrado em História pela Universidade de Brasília (UnB) e doutorado em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), esse último ainda em andamento à época de elaboração da BNCC. As discussões em torno da escravidão, dos sujeitos africanos, do tráfico transatlântico e das disputas pela liberdade na ordem escravocrata delinearão os seus interesses formativos e de pesquisa. Além disso, tem experiência como docente de História na Educação Básica, inicialmente na Secretaria de Estado de Educação do Maranhão e, atualmente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Também integrante da equipe, a professora Leila Perussolo é graduada em História pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), mestra em *Ciencias de La Educación Superior* pela *Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos* (UMCC, Cuba) e doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA, Paraguai). Sua atuação profissional é marcada por uma diversidade de frentes, com foco na pesquisa sobre a atividade docente. Atuou como professora da Educação Básica, técnica e tecnológica da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto de Roraima, e como professora do

¹⁶ Os currículos *lattes* estão abrigados na Plataforma Lattes, gerida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq), e integram as bases de dados de grupos de pesquisa e instituições envolvidos com a ciência e a pesquisa no Brasil, de forma que reúnem as principais informações da atuação profissional de professores/as e pesquisadores/as.

ensino superior de diferentes instituições, especialmente em cursos de formação de professores/as. Atualmente, exerce o cargo de Secretária de Estado de Educação em Roraima, o que a levou, também, em 2020, à vice-presidência do Consed.

A professora Rilma Suely de Souza Melo, participante da equipe por indicação da Undime/PB, é pedagoga e historiadora, Assessora Técnica da Undime-PB e Coordenadora do Currículo do Estado da Paraíba. Além da docência, sua atuação profissional é marcada pela participação em conselhos e comissões municipais e estaduais de educação, além de participar efetivamente das discussões sobre reformulações curriculares no estado da Paraíba.

O professor Giovani José da Silva, docente universitário, possui graduação em História pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, instituição na qual também concluiu seu mestrado em História, e doutorado obtido junto à Universidade Federal de Goiás (UFG). De modo geral, seus interesses de pesquisa giram em torno da história indígena, temática sobre a qual tem vários trabalhos publicados. Tem experiência com a docência em História na Educação Básica e, atualmente, atua como professor da Universidade Federal do Amapá (UFAP).

Ainda compondo a equipe, o professor Itamar Freitas, também docente universitário, possui graduação em História pela Universidade Federal do Sergipe (UFS), mestrado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP e doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Suas pesquisas articulam teoria e metodologia da história e o ensino de história. Atualmente, é professor da UFS.

Apesar da diversidade, é importante observar como as trajetórias formativas e profissionais dos/as professores/as responsáveis pela elaboração da primeira versão da BNCC de História são atravessadas por alguns eixos comuns. Em primeiro lugar, a preocupação com a temática da história indígena e com a história da escravidão, dos escravizados e dos sujeitos afro-brasileiros é central nesse percurso.

A despeito de, a partir dos anos de 1980, a produção historiográfica sobre esses objetos ter avançado significativamente, num movimento de constituição de fontes, abordagens e problemáticas mais atentas às complexidades a eles relacionadas, os currículos escolares, inclusive os de História, têm mudado ainda lentamente as suas bases e estruturas. Nesses termos, a avaliação de Jurjo Torres Santomé, em discussão sobre os currículos da Espanha, contribui para se pensar:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Torres Santomé, 2012, p. 157).

Em face da constatação de a situação no Brasil ser semelhante, cumpre registrar que a presença, na equipe, de profissionais comprometidos/as com esses interesses de pesquisa foi relevante porque fortaleceu a possibilidade de criação de uma agenda de debates em torno da relação, por exemplo, entre currículos e os temas da história indígena, afro-brasileira e africana. Essa relação é também entre ensino de história e demandas de movimentos indígenas e negros, que há muito tempo reivindicam o direito ao passado, com importantes conquistas na legislação educacional e curricular. Dessa forma, a escolha por esses profissionais respondia de alguma forma a esse critério, baseado em fundamentos legais.

Não se trata de pensar que o processo é mecânico, mas de reconhecer tal característica como premissa fundamental à produção de outros quadros para as propostas curriculares de História. A enunciação de currículos informados por bases críticas ao eurocentrismo e às posturas de exclusão apontadas por Torres Santomé requer posicionamento e compromisso político, o que parecia ser o caso dos profissionais selecionados.

Numa outra perspectiva, chama a atenção como a equipe era constituída por profissionais cujos itinerários de pesquisa e de atuação mobilizavam diretamente a questão do ensino de história e do trabalho docente. Mesmo que, à primeira vista, isso se apresente como um cumprimento de exigência colocada pela portaria que deflagrou o processo de elaboração da BNCC, essa vinculação extravasava a formalidade, na medida em que aparecia de forma orgânica, com a articulação da pesquisa, do trabalho docente em sala de aula, da gestão educacional e política e da participação em instâncias representativas.

Finalmente, também como fundamento do processo de elaboração da primeira versão da BNCC de História para o Ensino Fundamental, merece destaque a inserção da equipe do ponto de vista geográfico, nas diferentes regiões do Brasil. Como se pode notar, os/as professores/as integrantes eram majoritariamente ligados às regiões Norte (AP e AM) e Nordeste (MA, SE e PB).

Margarida Dias Oliveira e Itamar Freitas, pesquisadores do ensino de história e componentes do grupo, lembram que isso vai na contramão do que predomina na história dos

currículos brasileiros. Costumeiramente, a operação de pensá-los é atribuída a profissionais oriundos do Sudeste, especialmente do eixo Rio-São Paulo, por conta de uma compreensão hierarquizadora que o concebe como “o responsável pelas decisões que afetam a população nacional, o indicador dos ocupantes dos postos-chave em entidades, comissões e conselhos [...]” (Oliveira e Freitas, 2018, p. 54).

Nessa ótica, parece ter havido um deslocamento, no sentido de confrontar relações de poder instituídas por diferenças regionais e locais, muitas vezes responsáveis pela reiteração de lugares comuns, de generalizações, de compreensões estereotipadas e pela naturalização de discursos de dominação. Mesmo que isso não tenha necessariamente significado um rompimento com as formas predominantes de estruturação curricular, ao menos pluralizou os lugares de fala a partir dos quais se enunciaram as escolhas, as definições e os sentidos para o ensino de História.

Ao mesmo tempo, reconheço que a observação dos currículos *Lattes* é uma estratégia limitada para compreender a amplitude dos posicionamentos políticos, historiográficos e epistêmicos dos sujeitos envolvidos na elaboração da primeira versão da Base. Assim, argumento em torno da convergência de algumas abordagens, mas não creio que tenha havido uma homogeneidade na equipe. Ainda que se tenha uma pluralidade maior de vozes, isso não significa que não tenha havido disputas, embates, negociações tensas e conflitos na produção do documento. Muitas delas, aliás, se explicitam em termos de disputas discursivas em algumas passagens do texto¹⁷.

Quanto ao processo de produção do documento, destaco que, no momento de publicação da primeira versão da BNCC, em setembro de 2015, a comunidade de historiadores/as foi surpreendida pelo fato de que, no texto, constavam todas as disciplinas curriculares, menos História. Por conta de um já notório movimento de desvalorização das ciências humanas, em geral, e da História, em particular, inclusive com questionamentos quanto à pertinência de sua manutenção na Educação Básica, aventou-se que esse fato sinalizava para a retirada da disciplina dos currículos escolares.

No entanto, alguns dias depois, a primeira versão foi retificada, com a inclusão da componente curricular História. Mais tarde, tornou-se pública a informação de que esse desencontro ocorreu por conta da insatisfação do Ministro Janine Ribeiro e da equipe do MEC

¹⁷ Em sua tese de doutorado, Fabiana Rodrigues de Almeida realizou entrevistas com diferentes profissionais que compuseram a equipe responsável por redigir a primeira versão da BNCC de História. As entrevistas permitem observar um pouco as disputas e os embates entre tais profissionais. Ver: Almeida (2021).

com o que fora apresentado pela equipe responsável pelo componente. Esse é um apontamento relevante como ponto de partida da análise da proposta curricular de História da BNCC, pois indica que, como discutirei adiante, já no nascedouro do texto havia ingerências, disputas e desacordos quanto aos caminhos que ele deveria seguir.

Do ponto de vista estrutural, o componente História se insere na área de Ciências Humanas, que conta com uma apresentação e com a definição de objetivos para a Educação Básica. O mesmo ocorre com História, que também dispõe de uma introdução e da delimitação de objetivos de aprendizagem para cada faixa de escolarização. Nessa ótica, a área é assim apresentada:

As Ciências Humanas compõem um campo cognitivo dedicado aos estudos da existência humana e das intervenções sobre a vida, problematizando as relações sociais e de poder, os conhecimentos produzidos, as culturas e suas normas, as políticas e leis, as sociedades nos movimentos de seus diversos grupos, os tempos históricos, os espaços e as relações com a natureza [...] (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 236)

A definição das Ciências Humanas conduzia a um entendimento de que a área se debruça sobre diversas dimensões envolvidas na ação humana, reconhecendo que elas são estruturadas por relações sociais e de poder, inscritas em sistemas culturais matizados por normas e leis. Além disso, acrescenta a preocupação com os tempos históricos e com os espaços. Somando-se isso à ênfase no procedimento de “problematizar” tais aspectos, é possível compreender que as Ciências Humanas se ocupam de dinâmicas, processos, elementos etc. que não são naturais, nem fixos, mas resultam de intervenções humanas específicas de dados tempos e espaços, e que podem ser objeto de ensino e aprendizagem.

Nessa compreensão, trata-se de um campo de estudos, incluindo a História, que deveria, na Educação Básica, produzir um letramento dos/as estudantes que os/as habilitasse a uma leitura problematizadora dos funcionamentos das sociedades, das transformações, das dinâmicas e dos conflitos que lhes são próprios. Essa complexidade deveria ser traduzida nos objetos e focos específicos de cada componente curricular, sintonizados com as demandas que vêm pautando a construção de propostas curriculares, no sentido de valorizar uma formação integral do/a estudante.

A abrangência da área é assim explicitada na primeira versão da BNCC:

Na Educação Básica, as Ciências Humanas possibilitam às pessoas a reflexão sobre sua própria experiência, sobre a valorização dos direitos humanos, sobre a autonomia individual e sobre a responsabilidade coletiva com o meio ambiente e com o cuidado do mundo a ser herdado por futuras gerações (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 236).

Há uma evidente articulação entre esse propósito e aquele indicado nos fundamentos gerais da BNCC. Por um lado, isso indica a inscrição da área, como esperado, num ordenamento já estabelecido pela e para a proposta curricular em voga, com a definição de objetivos e preocupações comuns. Na mesma medida, ajuda também a perceber que temas candentes e presentes na ordem do dia são transformados em problemáticas de conhecimento, de modo que os efeitos de sentidos produzidos em um texto curricular estão intimamente associados a seu tempo histórico. Por esse prisma, os objetivos gerais elencados para a área de Ciências Humanas na primeira versão da BNCC informavam uma preocupação com a convivência democrática, com o combate às desigualdades, em que o direito à educação despontou como mecanismo para estimular uma partilha mais igualitária do mundo e o exercício pleno da cidadania. Estimulava-se, ainda, que os componentes curriculares valorizassem o protagonismo discente, adotando práticas investigativas e de autoria.

Do ponto de vista teórico, portanto, foi possível identificar, na área, um encaminhamento para se vincular a perspectivas curriculares orientadas pela preocupação com as relações de poder, com o tempo presente e com a contribuição para a formação integral do/a estudante, na forma de um hibridismo presente nas formulações curriculares brasileiras contemporâneas (Macedo e Lopes, 2010). Contudo, ainda que seja importante afirmar essa posição na apresentação da área, é preciso atentar para como e se ela se operacionaliza na organização dos componentes curriculares, inclusive porque esse texto resultou da tensão e da negociação entre tais componentes e suas clivagens, que precisaram estabelecer pontos de intersecção que os aproximassem e situassem objetivos comuns.

O componente curricular História, especificamente, foi assim introduzido:

O componente curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 241).

Portanto, já no primeiro parágrafo, delineava-se o direcionamento da disciplina, estruturada com a preocupação de produzir condições de compreensão e problematização, por parte dos/as estudantes, dos objetos próprios da História, definidos como valores, saberes e fazeres de pessoas, localizados espacial e temporalmente. Indicavam-se duas operações cognitivas como base do ensinar História: compreender e problematizar. A articulação entre esses dois verbos não é casual, e vem no bojo de encaminhamentos datados já da segunda metade do século XX. Conforme pontua Flávia Caimi, é um movimento que acompanha transformações no campo da historiografia, mas também das teorias pedagógicas da

aprendizagem. Assim, procurava-se pautar o ensino de História pelo esforço, ainda em andamento, de romper com a “tradição da aquisição cumulativa de informações factuais [...]”, na maioria das vezes assentada em uma ideia estática de passado. Com isso, pretendia-se valorizar a participação ativa do/a estudante na construção de questões, interpretações e apropriações acerca de um saber sempre em aberto (Caimi, 2009).

Na sequência dessa primeira versão da BNCC, apresenta-se o seguinte argumento:

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. Desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 241)

Trata-se do desenho de uma justificativa para a presença da História no currículo da Educação Básica. Ela foi concebida como parte do processo formativo, compartilhado com outras dinâmicas experimentadas socialmente fora da escola. No entanto, na construção de tal justificativa, foi acionada a ideia de que a função da disciplina se vincula à preparação para a cidadania. Com relação a esse aspecto, Circe Bittencourt discute, em texto cuja primeira edição data de 1997, a recorrência da associação entre cidadania e História em propostas curriculares, como um argumento em favor da permanência de seu ensino nas escolas. Não é, portanto, um fato novo. Apesar dessa característica, a autora mostra que, quando não aparece de forma abstrata e esvaziada, a noção de cidadania é empregada em sentidos muito diversos, associados a variadas concepções (Bittencourt, 2020)

No caso da proposta curricular em discussão, são evocados alguns princípios para qualificar a ideia de cidadania ali pretendida. Assim, a concepção de cidadania mobilizada, diferentemente daquelas usadas no ensino de História do século XIX, não se relaciona com a ideia de um cidadão patriótico, obediente e acrítico. Ela não foi pensada como algo acabado, mas como uma expectativa de instituir convivência respeitosa e igualitária numa sociedade pluralizada, composta por muitos grupos sociais, étnicos, raciais e culturais. Nesse raciocínio, cidadania foi relacionada também com a promoção das liberdades de pensamento, ação, credo e ideologia. Tais encaminhamentos apareceram fundamentados em preceitos constitucionais e comprometidos com a democracia.

Esse posicionamento diz da concepção do ensino de História, tal como significado na primeira versão da BNCC, como um saber posicionado em seu tempo, capaz de educar o

olhar para a diferença, para o contraditório, para a alteridade. Por outro lado, ele também dialoga com o recrudescimento, à época, de posturas autoritárias, antidemocráticas, pouco afeitas ao diálogo, que se espraiaram nas microrrelações sociais. A justificativa, assim, não deixa de ser um diagnóstico daquele período e a expressão de um desejo de intervir nele, por meio da historicização de fenômenos e processos sociais.

No que concerne às opções teórico-metodológicas visualizadas no texto curricular, destaco a passagem a seguir:

Uma questão central para o componente curricular História são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro. As análises históricas possibilitam, assim, identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade, de ritmos. A reflexão sobre os usos do passado remete à memória e ao patrimônio e aos seus significados para os indivíduos nas suas relações com grupos, povos e sociedades (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 241).

Esse trecho é exemplar para que se pense sobre os fundamentos da proposta. Ao colocar os usos das representações do passado como uma questão central para a História, operava-se aí uma escolha. Não é consensual, no âmbito da historiografia, a compreensão de que o passado é acessado por meio das representações dele constituídas; ao contrário, trata-se de um campo intenso e tensamente disputado. Essa ideia se vincula, sobretudo, a uma historiografia interessada pelo papel da linguagem e do simbólico na constituição do mundo e das relações sociais. Rejeita-se, com isso, o passado como um dado pronto, congelado, para pensá-lo como uma produção fragmentada, dispersa, constituída entre embates e relações de poder que autorizam e fundamentam seleções, ênfases e exclusões. Reconhece-se que os usos que fazemos do passado e a maneira como o desenhamos são sempre interessados, inscritos em dados lugares sociais, portanto não são naturais ou neutros (Certeau, 2013; Foucault, 2013a; Chartier, 1991).

Nas palavras de Stuart Hall (2016, p. 21),

[...] nós concedemos sentidos às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos.

Por esse viés, pode-se depreender que o ensino de História foi pensado, no texto curricular, também como um processo interessado, localizado socialmente, que efetua escolhas quanto aos modos de se referir às coisas e quanto às histórias que vão ser narradas,

em detrimento das que não vão. Com isso, é uma força produtora de sentidos que educam, que informam, que assujeitam e que encaminham maneiras de partilhar o mundo.

Outro aspecto que chamou minha atenção é a forma como se articulou a relação entre presente, passado e futuro. Não é novidade que as mais variadas correntes historiográficas têm se ocupado dessa tríade, com tratamentos diversos e conflituosos. No entanto, o uso da expressão “expectativas para o futuro”, no seio desse fundamento, não parece ter se dado ao acaso. Tal expressão tem se embasado e se espreado a partir da popularização de um texto do historiador alemão Reinhart Koselleck, em que discute o que denominou de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativas”, para pensar o tempo histórico (Koselleck, 2006). Segundo Koselleck, essas categorias são atinentes tanto à história como uma prática diária quanto a seu conhecimento, a que chamamos de historiografia. Elas entrelaçam passado e futuro, numa ação sempre em construção no presente, o que remete à importância, no ensino de História, de considerar os usos que fazemos do passado, de seus símbolos e de seus vestígios. Com isso, não quero dizer que a proposta curricular simplesmente reproduza o argumento de Koselleck. O objetivo é mostrar que, em sua fundamentação epistêmica, é possível identificar elementos que dialogam com os debates historiográficos em andamento, que são mobilizados e apropriados para significar o ensino de História.

Outro enunciado que merece ser considerado, nessa primeira versão da BNCC, é o seguinte:

Dentre os usos do passado, merecem atenção, na aprendizagem histórica, a dinâmica e a natureza da mídia, que também produzem representações, orientando as interpretações e a ação sobre o presente. O componente curricular História, portanto, tem papel relevante na problematização das questões identitárias que são tematizadas pelas redes sociais, pela TV, pelo cinema, pelo rádio e por toda a série de meios potencializados ou inventados com o advento da revolução tecnológica do século XX (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 241).

Ao indicar esse pressuposto, a equipe responsável pela elaboração da primeira versão da BNCC de História sinalizou para o fato de que o ensino de História formal, no espaço escolar, concorre com outros mecanismos que ensinam e informam sobre noções históricas e sobre o passado. Isso significa considerar que o/a estudante, ao chegar à escola, leva consigo noções prévias, aprendizados que se chocam ou se aproximam daqueles pretendidos pelo/a professor/a ou pelas propostas curriculares, percepções do passado e localizações próprias do/no presente. Ou seja, ele/a não é um “pote vazio” à espreita de ser preenchido, o que deve ser levado em conta nos planejamentos efetuados em todos os níveis.

Nesse sentido, a demanda de articular a escola e as mídias emerge de uma tendência pedagógica e em uma formação discursiva contemporânea, na qual se nota um esforço por refletir acerca do papel das tecnologias no processo educativo e na conformação do saber histórico. Por um lado, certas perspectivas tendem a usar desse mecanismo para relativizar a importância do/a professor/a. No entanto, há uma disputa discursiva na maneira como esse enunciado aparece no contexto da primeira versão da BNCC de História, que aponta para outra direção. Ou seja, não se tratava de aventar que o/a docente pudesse ser substituído por tecnologias de comunicação. Nesse documento, o/a professor é significado como agente central da apropriação, desnaturalização e problematização das mídias e de outros veículos em que circulam narrativas históricas (Miranda, 2011).

Nesse sentido, o desafio colocado e, em alguma medida, reverberado na proposta curricular é pensar como, na prática docente, consegue-se lidar com a profusão de informações, imagens, dados que educam o olhar, cristalizam ou questionam memórias, instituem, reiteram ou confrontam representações. Tal perspectiva diz da complexidade do ensinar História, como uma prática negociada, em aberto. Nela, professores/as e estudantes são sujeitos ativos, e suas culturas, valores e saberes atravessam diretamente as apropriações curriculares.

Como lembra Cristiani Bereta da Silva (2019, p. 52),

[...] a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideias sobre história que circulam em novelas, filmes, jogos etc. [...].

Desse modo, é possível deduzir que os/as autores/as da proposta curricular de História esboçada na primeira versão da BNCC procuraram se referenciar nos debates em andamento no campo do Ensino de História, que possui uma vasta e consolidada bibliografia. Esse fundamento permite conjecturar sobre as preocupações dos/as autores com as especificidades e finalidades da História ensinada nas escolas, condição necessária à formulação curricular da disciplina.

Ainda acompanhando esse raciocínio, outro enunciado da primeira versão da BNCC merece ser destacado:

A pesquisa é um princípio básico dos processos de construção de conhecimentos históricos, articulados aos outros componentes das Ciências Humanas e das demais áreas de conhecimento. Considera-se o/a estudante

como agente da construção de conhecimentos, valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, o exercício da crítica documental, nas suas diversas modalidades e linguagens, se constitui como procedimento articulador dos processos de construção de conhecimentos históricos (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 242).

Nesse caso, o princípio é, em primeiro lugar, de ordem metodológica, mas também epistêmica, na medida em que acena para as relações entre sujeito e objeto de conhecimento. Ou seja, sinalizou-se um procedimento por meio do qual se operaria o ensino de História projetado na proposta curricular. A ênfase na pesquisa como base do ensino também tem historicidade, assim como é tema de presença notória na bibliografia produzida na área de Ensino de História. De modo geral, a defesa da pesquisa como parte estruturante do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica se tornou mais evidente durante a década de 1980, quando a Ditadura Militar se encerrava oficialmente e o país procurava afirmar preceitos democráticos. Como lembra Jean Moreno, esse movimento criou uma ambiência para revisões curriculares estaduais em todo o país, nas quais se almejava estabelecer práticas escolares comprometidas com o ambiente democrático, entre elas o amadurecimento da intelectualidade. Nesse contexto, a valorização da pesquisa despontou como um recurso para a promoção da autonomia intelectual e do desenvolvimento da criticidade de professores/as e estudantes (Moreno, 2016).

A escolha por conceber a pesquisa como parte intrínseca do ensino significa, no caso da História, romper com uma concepção de ensino de História orientado por bases factuais, lineares, em que o passado é visualizado como algo dado, estático e rigidamente estabelecido. A História é compreendida como uma produção, como o resultado de operações situadas em determinados campos de possibilidades, em que o/a estudante é um agente ativo e fundamental do processo de descoberta, e não mero/a figurante. Na década de 1990, por exemplo, o historiador Paulo Knauss mostrava que assumir a pesquisa como eixo do ensino de História ensejava também romper com diversas hierarquizações que se apresentavam em torno da produção do conhecimento. Nas palavras do autor: “Não só a atividade discente e a sala de aula se tornam lugar de exercício da pesquisa, mas igualmente o professor se vê envolvido na tarefa de investigador, voltado para o exercício didático, rompendo a lógica autoritária” (Knauss, 2009, p. 45).

A ideia de que a universidade possuía o monopólio do saber, e a escola era um espaço de reprodução de um saber externo a ela, passava a ser questionada, na medida em que também a escola era concebida como espaço produtor de conhecimento. O/a professor/a deixava de ser visto/a como a figura detentora de um conhecimento a ser repassado

mecanicamente, uma vez que, como já apontado, o/a aluno/a era considerado como partícipe dessa dinâmica. Igualmente, colocavam-se sob suspeição os objetivos de memorização, de interiorização da norma, da fixação de determinadas datas, associados a certa perspectiva de ensino de História, posto que se pretendia valorizar as práticas de interrogação e de crítica.¹⁸

Ao colocar em questão essas posições hierarquizadoras no que concerne à escola, ao/à docente e ao conhecimento, o texto da BNCC foi atravessado por uma disputa discursiva relacionada à construção curricular. Assim, esse discurso em que o/a docente da Educação Básica e o/a estudante são significados como sujeitos do conhecimento não é unânime e concorre com outras posições. Em outros espaços e a partir de outras bases, enunciam-se discursos que seguem reiterando a figura do/a professor/a como um reproduzidor de conhecimentos, e do/a aluno/a como um receptáculo. Esse último é um discurso que se apoia na hierarquia dos saberes, elegendo a universidade como um *locus* superior à escola. Ele abriga um posicionamento epistêmico, baseado na distância entre sujeito e objeto de conhecimento, que fundamenta um saber supostamente neutro e com pretensão de verdade sobre o mundo. Por isso, muitos agentes sociais, identificados com essa compreensão, disputaram e deslegitimaram a BNCC e seus esforços para incorporar professores/as da Educação Básica em sua equipe.

A presença desse tema, na proposta curricular de História apresentada na primeira versão da BNCC, tem fundamento nesse longo percurso de discussão acerca do ensino de História, seus sujeitos, objetos e problemas. Mas, mais do que isso, indica também que se trata de uma discussão em aberto, a ser enfrentada no presente como uma questão do nosso tempo, que requer não só revisitar essa historicidade, como também avaliar de que forma certas hierarquizações em torno da produção do conhecimento ainda se colocam em nosso cotidiano, inclusive nas universidades. Desse modo, os/as professores/as formadores/as e os lugares que ocupam estão diretamente implicados na avaliação e no enfrentamento dessa realidade, assim como é necessário analisar de que forma tal princípio deixa de ser uma ação retórica, se é que o faz, e se concretiza na organização da proposta de aprendizagem da disciplina de História, nessa versão da BNCC.

Nos passos seguintes do documento de História, verifica-se um deslocamento de aspectos metodológicos para aspectos mais temáticos. Nesses termos, explicitou-se que a

¹⁸ Sobre esse aspecto, sugiro ver também texto da historiadora Maria do Rosário da Cunha Peixoto, em que discute certas concepções de pesquisa, seus usos e sentidos, assim como examina uma proposta curricular da década de 1980 na qual se visualiza a pesquisa como um procedimento central: Peixoto (2015).

proposta curricular tem como eixo a História do Brasil, alicerce a partir do qual os demais conhecimentos, tópicos e assuntos seriam construídos, interrogados e abordados:

[...] enfatiza-se a História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica. Tal ênfase, é importante ressaltar, não significa exclusividade na abordagem da história brasileira nem tampouco a exclusão dos nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias. [...]

Aos anos finais do Ensino Fundamental cabe o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos históricos, enfatizando-se o estudo da História do Brasil e de indivíduos e coletividades que demarcaram mudanças e permanências nas conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória histórica brasileira, o que envolve, como sinalizado anteriormente, o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 242).

O trecho indica o ordenamento curricular pretendido para a História a ser ensinada nos anos finais do Ensino Fundamental, dedicado a lidar com processos históricos em torno da História do Brasil e seus nexos com processos localizados em outras espacialidades. Para discutir esse aspecto, retomo, em primeiro lugar, a clássica questão de Sandra Corazza: “o que quer um currículo?” (Corazza, 2001). Obviamente que a resposta admite muitas e diferentes possibilidades, a depender da forma como se escrutina a proposta curricular e os elementos que se consideram. De todo modo, a indagação da autora implica compreender o currículo como uma linguagem, que articula símbolos, conceitos, significados e que, ao fazer isso, *fabrica* as coisas. Nesse sentido, o que esse eixo temático significa? O que ele diz sobre esse currículo? Que discurso sustenta essa opção? Um dos sentidos possíveis, produzido com esse arranjo, é indicar deslocamentos, perceptíveis a partir de uma leitura integral da proposta. O primeiro se refere a um distanciamento do ordenamento espacial e temporal predominante na história dos currículos de História no/do Brasil, notadamente organizados a partir de uma centralidade da historicidade europeia. Mesmo que numa chave nacionalista, a história do Brasil, nesse quadro, é compreendida por lentes hierarquizadoras, como se ela fosse um desdobramento da europeia, o que se expressa nos marcos adotados, nas periodizações assumidas, nos fatos elencados, entre outros. Assim, a história do Brasil, de seus sujeitos, de suas culturas, só tem lugar em função na medida em que reproduzem um modelo próximo da Europa.

Por isso, pode-se considerar que, com essa escolha, a equipe almejava se posicionar em um lugar de questionamento dessa tradição curricular assentada em bases eurocêntricas. Como lembra Jean Moreno, elas têm informado as prescrições curriculares de História desde

o século XIX, provocando a cristalização de uma narrativa-mestra linear e de difícil desterritorialização, baseada em eventos políticos europeus (Moreno, 2019). Portanto, a proposta temática desafiava o discurso eurocêntrico que predomina nos currículos de História desde o século XIX.

A ideia de “trajetória histórica brasileira”, presente nesse enunciado e reiterada em outros momentos, suscitou alguns questionamentos. Mesmo que no trecho se fale em mudanças e permanências, essa forma de conceber a história parece supor alguma linearidade, uma linha de continuidade composta por começos precisos que se direcionam a um final, num crescente. Ao mesmo tempo, desconsidera que o que se chama de Brasil, como uma unidade política, é também uma produção que tem historicidade, datada do século XIX, de modo que identificar períodos anteriores como parte dessa suposta trajetória pode soar anacrônico.

Além disso, essa concepção, ainda mais redigida no singular, remete a uma homogeneização, em que a história do Brasil é assumida como sinônimo de experiências circunscritas a espaços geográficos específicos, especialmente o eixo Rio-São Paulo. Essa é uma característica da historiografia brasileira, que vem sendo criticada há algum tempo, mas cuja força ainda se verifica nas organizações curriculares não só da Educação Básica, mas também dos próprios cursos universitários de História.

Conforme discute André Roberto de Arruda Machado, isso passa pela definição do que é “regional” e do que é “nacional”. É uma distinção nada neutra e sempre orientada por relações de poder, em que situações particulares são transformadas em expoentes de uma história nacional desejada. Na concepção do autor, trata-se da síntese de um projeto historiográfico consolidado, que impacta tanto na formação de historiadores/as, como no cotidiano das aulas de história na Educação Básica (Machado, 2017).

Desse modo, as iniciativas para fazer emergir outras formas de ordenar o tempo e o espaço, para assumir a história como um campo no qual há muitas possibilidades de organização, afirmam-se no texto da BNCC em disputa com concepções historiográficas inscritas em ordens discursivas orientadas pela linearidade, com tendência factual e centrada em eventos europeus. Isso sinaliza para as disputas discursivas que atravessam o texto da BNCC e o próprio campo do ensino de História, como lugares de negociação.

O seguinte trecho da primeira versão da BNCC ajuda a aprofundar essa discussão:

A opção pela ênfase na História do Brasil sustenta-se em quatro fundamentos. Em primeiro lugar, por oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é

conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que tal opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 243).

Na esteira do questionamento sobre o que quer o currículo, deve-se levar em consideração a ênfase de que, entre outras coisas, a organização efetuada tinha como horizonte contribuir para a construção e a manutenção de uma sociedade democrática. Essa premissa ativa a ideia de que o estudo da história tem papel preponderante como força de intervenção no presente, que pode contribuir para projetar outros futuros. A democracia emergiu como uma chave para situar o compromisso com a valorização e a defesa de direitos sociais, da igualdade, da liberdade de expressão, num contexto de recrudescimento de posturas antidemocráticas, violentas e autoritárias, como se visualiza no Brasil especialmente da segunda metade dos anos 2010. Esse posicionamento, além de reconhecer que a história é um saber comprometido com o seu tempo, busca fundamento na legislação em vigor no país, a exemplo da Constituição Federal e das Diretrizes Curriculares, que pensam a educação como um direito fundamental e como um dispositivo para a consolidação da sociedade democrática.

Em outra perspectiva, há uma característica fundamental, expressa nesse trecho, que merece destaque. Trata-se do fato de a equipe autora da proposta reconhecer que o ordenamento estabelecido, que resultou num dado eixo para o currículo, é fruto de uma escolha, conforme informa o fragmento “a opção pela ênfase na História do Brasil [...]”. Optou-se por um caminho, como fizeram ler, entre outros possíveis. Esse é um ponto que indica uma descontinuidade, uma inflexão, na medida em que, conforme observa Tomaz Tadeu da Silva, a tendência é que os currículos sigam na direção contrária (Silva, 2010). Em outras palavras, há uma quebra com certa regularidade discursiva, tendo em vista que o mais recorrente nas propostas curriculares é que se oculte o fato de elas resultarem de escolhas, de arranjos, de opções que não são neutras. Elas são comumente apresentadas como fruto de um consenso, destituídas de conflitos, universalmente aceitas.

No caso da proposta em discussão, assumir as escolhas fundantes de sua produção é também assumir que a História não possui um ordenamento natural, intransponível e previamente estabelecido. Pelo contrário, nos termos de Manoel Salgado Guimarães, como

um ato de evocação, de convocação, ela seleciona, recorta, e se constitui como um corpo de conhecimento sempre contingente, de forma tensa, resultante de certos procedimentos, organizada sob um determinado sistema não natural, que dita normas e no qual seu ensino é uma das maneiras de “usar” o passado (Guimarães, 2009).

Contudo, é preciso considerar que não se trata de uma escolha efetuada no vazio, já que ela se inscreve numa ordem discursiva e epistêmica que lhe impõe limites. Por esse motivo, deve se considerar que foram oferecidos critérios e justificativas que embasaram a opção por enfatizar a história do Brasil, ainda que se possa discordar deles ou discutir sua pertinência. Destaco que o enunciado apontado, com as justificativas para a seleção do referido eixo temático, pode ser compreendido em articulação com uma tendência pedagógica que afirma a necessidade de se aproximar os/as estudantes de suas realidades. Assim, não necessariamente a escolha pela história do Brasil afirma um posicionamento político de rompimento total com o eurocentrismo. No primeiro e no segundo critérios, por exemplo, apareceu como uma tautologia o pressuposto de que a história do Brasil é um “saber significativo” para os/as alunos/as, e que “conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória”. Além dos já mencionados problemas em torno da noção de “trajetória histórica brasileira”, é preciso observar que nem toda história do Brasil pode ser identificada como uma história também dos/as estudantes, de forma direta.

Portanto, no exame desses dois critérios, não se pode ignorar que, como lembra Elza Nadai, em boa parte do percurso do ensino de História as temáticas e abordagens privilegiadas diziam respeito a histórias dos grupos dominantes, centradas em grandes personagens, quase sempre brancos e masculinos, nas quais os/as estudantes não se reconheciam. Ao contrário, de acordo com Nadai, tal perspectiva contribuía para a produção de uma apatia ou de um desinteresse por parte dos/as alunos/as com a história, na medida em que compreendiam que ela não lhes dizia respeito (Nadai, 1993). Considerando que o modelo diagnosticado por Nadai não se esgotou e segue disputando lugar nas histórias ensinadas nas escolas, é adequado dizer que caberia, na BNCC, um maior detalhamento acerca de como se concebia a aproximação entre as histórias dos/as alunos/as e o eixo temático selecionado para a proposta. Isso daria maior densidade ao argumento, ainda que se reconheça a relevância da história do Brasil e da opção por tomá-la como fio condutor da proposta curricular.

O terceiro critério guarda relação com a proposta geral, e afirma que a escolha pela história do Brasil facilitaria o acesso às fontes. Esse argumento é coerente com o objetivo de adotar a pesquisa como princípio norteador do ensino de História, em que a discussão e a

problematização de fontes têm lugar privilegiado. Há quem possa argumentar que esse fundamento não se justifica, uma vez que há museus, arquivos ou centros de pesquisa internacionais que garantem acesso via *internet* a seus acervos.

No entanto, é necessário ter no horizonte as situações concretas nas quais se opera o ensino de História, muitas vezes em instituições com estrutura precária, sem conexões de internet de boa qualidade, sem equipamentos para todos/as os/as alunos/as, fora o fato de a maioria dos materiais estar em idioma estrangeiro. Assim, lidar com fontes de mais fácil acesso daria ao/à professor/a melhores condições de efetivar um trabalho significativo tendo a pesquisa como pressuposto. Desse modo, considerando que a BNCC é uma política pública de extensão nacional, essa escolha se operou também como um mecanismo que visava equacionar o trabalho com realidades muito diversas e díspares.

Finalmente, do ponto de vista organizacional, foi apresentada a seguinte estrutura na primeira versão da BNCC:

Considerando a progressão formativa ao longo da Educação Básica, quatro eixos estão presentes nos objetivos de aprendizagem do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio: procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensões político-cidadãs. Trata-se de uma tipologia para explicitar a operação predominante, mas não a única, em cada objetivo de aprendizagem (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 244).

Apesar de se fazer menção à progressão formativa, não havia indícios de como ela se opera na proposta curricular, a exemplo de como se estrutura a complexificação dos temas e abordagens pensados para cada ano escolar. A progressão do conhecimento histórico tem a ver com a ampliação das condições de estabelecer nexos entre diferentes períodos; de usar instrumentos de análise histórica cada vez mais complexificados, envolvendo variáveis de tempo e espaço; de mobilizar conhecimentos históricos para a interpretação de determinadas situações ou para fundamentar ações etc. Como lembra Flávia Caimi, definir com clareza esse aspecto é fundamental para que, na prática, o/a professor/a tenha condições de fazer questões mais assertivas em relação a seu planejamento, redefinir os objetivos e caminhos traçados, adotar outras tônicas, entre tantas possibilidades (Caimi, 2019).

Os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar se organizavam em torno de quatro eixos, que, segundo a proposta curricular, indicavam a operação predominante esperada com aquele conjunto de objetivos, embora elas se mesclassem. Eram eles: procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensões político-cidadãs. Os eixos guardavam coerência com o que fora anunciado, na medida em que

valorizavam a compreensão das formas de representação do tempo; a historicidade dos conceitos constitutivos do conhecimento histórico; a cidadania em articulação com a democracia; e a pesquisa como fundamento básico. No entanto, faz-se necessário analisar se e de que forma os objetivos de aprendizagem concretizavam esse propósito. Para isso, proponho discutir alguns dos objetivos elencados para os anos finais do Ensino Fundamental, em consonância com os recortes aqui estabelecidos.

1.3 – Objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental: outras rotas para a História

Analiso alguns dos objetivos de aprendizagem em História elencados para os quatro anos finais do Ensino Fundamental. Não tenho a intenção de discutir exaustivamente toda a lista de assuntos e objetivos, considerando que, do ponto de vista da análise discursiva, alguns enunciados são suficientes para que se compreendam as formas de ordenamento curricular operadas. Não procuro identificar se determinados temas foram ou não contemplados. Assim, cada objetivo foi entendido como um enunciado, que textualiza formas de abordagem histórica, operações cognitivas pretendidas e finalidades para o conhecimento histórico. Nesses termos, a análise se encaminhou na direção de pensar como eles funcionam dentro da proposta curricular, bem como de que modo se conectam com os argumentos apresentados no tópico anterior. Especialmente nesse caso, meu olhar de professor foi determinante para examinar esses modos de funcionamento, atentando para o que eles expressam em termos de limites e possibilidades para se ensinar História.

Os quatro anos do Ensino Fundamental ficaram com os seguintes focos, em História: 6º Ano: Representações, sentidos e significados do tempo histórico. 7º Ano: Processos e sujeitos. 8º Ano: Análise de processos históricos. 9º Ano: Analisando processos históricos.

Ao valorizar procedimentos teórico-metodológicos na definição de cada ano escolar, a escolha dos títulos fugia da perspectiva mais recorrente na organização dos focos a serem trabalhados. De modo geral, nota-se que os currículos são usualmente divididos por meio de periodizações clássicas e conteúdos (por exemplo, no 6º Ano trabalha-se com a chamada História Antiga; no 9º ano trabalha-se com a chamada História Contemporânea e com o Brasil republicano...). No caso da primeira versão da BNCC, visualiza-se uma espécie de descontinuidade em relação a essa tendência, na medida em que os títulos apontavam para arranjos que não ficavam aprisionados em dados cortes temporais, nem reforçavam essa concepção naturalizada de ordenamento do tempo histórico.

No caso do 6º Ano, foram propostos dezesseis objetivos de aprendizagem, que passavam pela questão do acesso e do trabalho com fontes; formas diversas de contagem e registro do tempo; sentidos das periodizações históricas; e cidadania e direitos sociais. Nesse ano, não havia um enfoque em nenhuma temporalidade específica, nem em determinados assuntos. É perceptível, ainda, que os objetivos não seguiam um ordenamento cronológico ou que remetia a uma linearidade, mesmo porque, em alguns deles, era proposto questionar essas formas predominantes de organização da História.

O conteúdo de História previsto para o 6º Ano, na primeira versão da BNCC, ensaiou uma ruptura com as formas mais recorrentes de estruturação dos currículos da disciplina. Como lembra Kátia Abud, ao analisar propostas curriculares produzidas em diferentes momentos, verifica-se a predominância de uma tradição na qual a Grécia Antiga ou a antiguidade clássica aparecem como os temas iniciais com os quais os/as estudantes deveriam ter contato (Abud, 2017).

Essa formulação encontra algumas variações, como o estudo da chamada pré-história, que se encaminha para um marco fundante, a invenção da escrita, com destino às grandes civilizações da antiguidade, notadamente Grécia e Roma. Apesar dessas diferenças possíveis, o mesmo sentido de História é que sustenta esse modelo, em que há um suposto início que deve ser observado; em que a chamada invenção da escrita delimita quando a História começa; e, ainda, no qual a antiguidade clássica é vista como o berço das civilizações e das organizações políticas ocidentais.

No caso da primeira versão da BNCC, os objetivos de aprendizagem para o 6º Ano se iniciavam com a dimensão denominada de “procedimentos de pesquisa”:

CHHI6FOA062 Utilizar tecnologias para acesso às fontes históricas (dados, registros, documentos e narrativas) em pesquisas sobre acontecimentos passados.

CHHI6FOA063 Identificar fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais, reconhecendo-as como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre o passado do local ou da região em que vive, do Brasil e do mundo.

CHHI6FOA064 Organizar e selecionar informações coletadas em diferentes suportes, tais como listas, diários, biografias, que expressem o protagonismo de diferentes sujeitos e possibilitem a construção de narrativas históricas, utilizando-as para ampliar o vocabulário historiográfico e a percepção sobre mudanças e permanências nas histórias locais, da região em que vive, do Brasil e do mundo.

CHHI6FOA065 Comunicar criativamente, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos processos de colonização ocorridos nas Américas, com ênfase na colonização portuguesa (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 250).

Coerentemente com a estrutura geral da proposta, havia uma ênfase notória em procedimentos de pesquisa adequados a estudantes dessa faixa de escolarização. Valorizava-se a busca e a discussão de fontes históricas, com o objetivo de entendê-las como bases para a compreensão do passado. Incentivava-se o trabalho com materiais de diferentes naturezas, de modo a explicitar a variedades de registros com os quais se fazem as análises históricas, e a proposta de articular dimensões espaciais locais, regionais, nacionais e locais. Há que se destacar, ainda, a preocupação em ressaltar as ações de diferentes sujeitos protagonistas da história, bem como o fato de esta ser constituída por mudanças e permanências.

Nessa lógica, a articulação entre esses objetivos de aprendizagem enuncia uma concepção de ensino de História como um campo de possibilidades, no qual o passado não está previamente estabelecido e fixado, mas é acionado a partir da lida com materiais que permitem construir interpretações. Os/as estudantes, como partícipes do processo, são instados a buscar e analisar registros, mobilizar dados, numa atitude ativa para com os saberes. Essa posição recusa a lógica de que o ensino de História se reduz à memorização de situações, datas e fatos pré-constituídos que deveriam ser repassados mecanicamente em sala de aula.

O último objetivo desse conjunto reforça o entendimento de que o/a estudante, nessa versão, era visualizado como agente da produção do conhecimento, na medida em que se propõe que os resultados obtidos com pesquisas fossem sistematizados e comunicados usando de diferentes meios e linguagens. No entanto, não fica claro o porquê de o tema selecionado para esse caso ser “processos de colonização ocorridos nas Américas, com ênfase na colonização portuguesa”, já que ele não havia sido abordado ou objeto de discussão. A definição do tema acabou por enfraquecer o objetivo, ao reduzir seu escopo e promover uma quebra na lógica instaurada, em que se propunha o trato de fontes que não necessariamente passavam por esse assunto.

Na dimensão “categorias, noções e conceitos”, foram propostos, entre outros, os seguintes objetivos:

CHHI6FOA071 Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização.

CHHI6FOA072 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.

CHHI6FOA073 Identificar e problematizar as diferentes formas de representação da divisão da história brasileira (Brasil Pré-Colonial, Brasil Colônia, Brasil Reino, Brasil Império e Brasil República), estudando trajetórias de sujeitos, instituições e ideias, além de acontecimentos relativos às experiências política, econômica, social e cultural brasileiras. »

CHHI6FOA074 Conhecer e problematizar as diferentes formas de organização política do Brasil, desde o período da colonização portuguesa até a contemporaneidade (Colônia, Estados do Brasil e do Grão-Pará e do Maranhão, Reino Unido a Portugal e Algarves, Império do Brasil e República Federativa) (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 251).

Embora alocados no eixo de “categorias, noções e conceitos”, esses objetivos de aprendizagem dizem respeito, também, a formas de periodização, de delimitação do tempo, de enquadramentos de experiência em grades temporais, que se traduzem em conceitos, denominações e formas de categorizar. O primeiro deles aprofunda a crítica ao formato mais recorrente de ensino de História, organizado sob o viés da história quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Essa estrutura, orientada por experiências específicas da história europeia, gerou similares na história do Brasil, muitas vezes entendida de maneira etapista e baseada em marcos políticos clássicos.

Problematizar essa construção significa confrontar uma potente e cristalizada maneira de organização do tempo, do passado e das experiências humanas, enraizada nas estruturas do ensino de História. Como aborda Jean Chesneaux, esse modelo ganhou força no século XIX, na França, com a introdução da história como disciplina dos cursos secundários e universitários, e se consolidou ao longo do século XX. Para o autor, a adoção do “quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo”, ao mesmo tempo em que se reduz, ignora, ou estereotipa o lugar dos povos não-europeus (Chesneaux, 1995, p. 95).

Nessa perspectiva, questionar o modelo, discutir sobre sua construção, desnaturalizá-lo, tal como propõe o objetivo, poderia resultar na valorização de outras formas de estruturar o passado, baseada em sujeitos, experiências, perspectivas e valores diferente e não-europeus. Tal empreendimento viabilizaria contemplar a diversidade constitutiva da história, tão cara à pluralização dos olhares de professores/as e estudantes.

Em que pese a relevância da discussão, é oportuno registrar, no entanto, que a forma como se propuseram esses objetivos parece inexequível, observando-a a partir de um olhar de professor. No segundo, indica-se identificar e analisar características, pessoas, instituições,

ideias e acontecimentos atinentes a cada um dos períodos. Fazer isso de forma aprofundada, como se espera que seja, ocuparia praticamente toda a carga horária de história do 6º Ano.

O mesmo se verifica em relação ao quarto objetivo, pensado num percurso de problematização das formas de delimitação temporal da história do Brasil, com suas ênfases, escolhas, seleções e silenciamentos. Não parecia ser possível “conhecer e problematizar as diferentes formas de organização política do Brasil, desde o período da colonização portuguesa até a contemporaneidade [...]”, especialmente considerando a carga horária da disciplina e que esse objetivo é apenas um, entre vários outros.

Dessa forma, a operacionalização desses objetivos se tornou problemática, no sentido de que sua execução parecia inviável. Isso não desmerece o fato de ter sido firmado o compromisso com o questionamento das periodizações estabelecidas, muitas vezes representadas como as únicas possíveis em muitas formações discursivas, mas reforça a ideia de que o enfrentamento desses elementos estava colocado para o processo de revisão da proposta curricular.

Na “dimensão político-cidadã”, propôs-se:

CHHI6FOA075 Reconhecer direitos civis, políticos e sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, considerando o contexto histórico no qual ela foi elaborada e promulgada, refletindo sobre diferenças e semelhanças em relação às demais constituições brasileiras.

CHHI6FOA076 Identificar e problematizar semelhanças e diferenças, avanços e recuos, na construção dos direitos civis, internalizando-os como valores.

CHHI6FOA077 Reconhecer-se como cidadão brasileiro e conhecer as diferentes definições de cidadania em outros tempos e lugares (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 252).

Esses objetivos, que encerram a lista do 6º Ano, colocavam em pauta temas importantes para a historicização do presente brasileiro, como os direitos civis e a reorganização da sociedade pós Constituição Federal de 1988. No entanto, exigiam a mobilização de contextos, saberes e conceitos que não dialogavam com aqueles já elencados nos objetivos anteriores. Nesse sentido, o esforço por não adotar uma ordenação cronológica e/ou linear para a proposta provocou, na linha do que foi comentado acima, a sensação de que, por diferentes razões, os objetivos revelam uma inexequibilidade, no contexto da escolarização no 6º Ano. A progressão do conhecimento histórico ficou prejudicada, pelo fato de não haver articulação entre os assuntos já trabalhados e aqueles propostos na sequência.

A operação de conhecimento pretendida com a proposição de “internalizar os direitos civis como valores” parece tratá-los como algo cristalizado, que está dado e pode ser internalizado, o que se contrasta com a primeira parte do objetivo, que indica pensá-los em sua historicidade, como uma variável em permanente disputa na sociedade. Associando-se com o fato de os direitos civis não serem nomeados, a noção de cidadania apresentada é um tanto abstrata, na medida em que não se qualifica o que se chama de “reconhecer-se como cidadão brasileiro”, que remete a uma ideia patriótica, cívica e distante daquilo que configura o eixo do texto curricular.

No 7º Ano, foram propostos dezessete objetivos de aprendizagem, agregados sob o título “Processos e sujeitos”. Em linhas gerais, eles focam no período colonial, passando por conflitos, escravidão, formas de exploração econômica, movimento abolicionista e povos indígenas. No âmbito dos “procedimentos de pesquisa”, além do acesso a fontes para tratar de assuntos ligados ao passado, indicou-se:

CHHI7FOA079 Identificar sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro em diferentes fontes, tais como documentos oficiais (listas de imigrantes, documentos censitários, registros paroquiais entre outros), documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais.

CHHI7FOA080 Comunicar, por meio de múltiplas linguagens (musical, dramática e telemática entre outras) resultados de pesquisas acerca de sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro situados entre os séculos XVI e XXI (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 252).

O primeiro objetivo, apesar de suscitar um contato do/as estudantes com fontes históricas, mobiliza uma categoria já há muito esgarçada pela historiografia brasileira: a noção de povo brasileiro, que apareceu de forma não problematizada. Tal como lembra Francisco Falcon, “povo brasileiro” é fruto de uma construção histórica que tem distintos significados e, por isso mesmo, possui pouca força explicativa (Falcon, 2000). Ainda que em algumas formulações haja espaço para mostrar a violência impressa na história em torno da categoria, ela indicava uma homogeneização, uma diluição das fronteiras entre pessoas com raízes étnicas distintas, aglutinadas sob o prisma da mestiçagem. Esse tipo de formulação discursiva pode ter como efeito uma naturalização, no presente, por parte dos/as estudantes, da situação do racismo, da exclusão e da atualidade das lutas por igualdade.

O objetivo seguinte, propondo que os/as discentes comunicassem resultados de pesquisa sobre o tema, apresentou como um dado natural o que nomeia de formação do povo brasileiro no período que vai do século XVI ao XXI. No sentido enunciado, sinaliza-se a

busca por uma suposta identidade brasileira, em que as clivagens, os conflitos e a violência teriam menos importância do que aquilo que nos conferiria unidade. Nesses termos, a valorização da pesquisa como procedimento de ensino perde força, pelo modo como foram elaborados os objetivos desses agrupamentos. Eles propõem que a lida com fontes de variadas naturezas funcione como uma confirmação de informações já estabelecidas e afirmadas: a de que existe um “povo brasileiro”, cujo processo histórico corresponde ao período entre os séculos XVI e XXI, em que a leitura dos documentos serviria para recuperá-lo.

O objetivo seguinte, único do 7º Ano no eixo “representações do tempo”, tornou ainda mais evidente essa percepção:

CHHI7FOA081 Reconhecer o protagonismo de sujeitos e de grupos históricos no processo de formação do povo brasileiro, em eventos como a Conquista (XVI), os deslocamentos forçados de africanos (XVII-XIX), a migração de europeus e asiáticos (XIX - XX) e migrações internas (XIX - XXI) (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 252).

Na mesma linha, reiterou-se o suposto de que é um dado a formação do que se denomina de povo brasileiro. No entanto, a seleção dos eventos relacionados a esse processo delimitou a compreensão pretendida com o objetivo. A associação entre a Conquista (século XVI), que teria colocado em confronto os indígenas e os colonizadores, os deslocamentos forçados de africanos (séculos XVII-XIX), que fez com que africanos fossem trazidos ao território do que viria a ser o Brasil, e as migrações de europeus e asiáticos (séculos XIX-XX) reforça a ideia de que o chamado “povo brasileiro” é o resultado da junção dessas diferentes matrizes étnicas, num processo de aglutinação. Há um enunciado significativo, que procura atender demandas dos movimentos indígenas e negros na sua luta pelo direito ao passado. Nesse aspecto, a valorização de seus protagonismos é uma forma de conferir visibilidade às suas agências. No entanto, elas aparecem ainda delimitadas por processos construídos tendo por referência os marcos da colonização.

No eixo “categorias, noções e conceitos”, foram indicados, entre outros, os seguintes objetivos:

CHHI7FOA082 Inferir, a partir de fontes diversas, as motivações e as consequências de conflitos entre poderes locais e poder central no Brasil expressos em movimentos tais como a Revolta de Beckman (1684), a Inconfidência Mineira (1789), a Inconfidência Baiana ou Revolta dos Alfaiates (1798).

CHHI7FOA085 Conhecer e compreender diferentes formas de exploração econômica e de relações políticas no Brasil, por meio do estudo dos ciclos da cana de açúcar, entre os séculos XVI e XVIII, no Nordeste, do ouro e da

mineração nos séculos XVII e XVIII e do café, no século XIX, no Sudeste (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 253-253).

O primeiro objetivo foi construído com base em uma concepção de história assentada em certa linearidade, ao propor identificar causas (motivações) e consequências de determinados acontecimentos. Essa perspectiva, usual em propostas curriculares de História, tende a simplificar a análise histórica, na medida em que estabelece elos naturalizados entre um acontecimento e outro, numa relação de causa e efeito. No entanto, essa ótica não considera que cada historicidade é composta por uma gama extremamente variada de feixes de relações que se entrecruzam, apontam para muitas direções, são dispersos, descontínuos e não têm começos ou termos precisos (Veyne, 2008).

O segundo objetivo opera com a ideia de “ciclos econômicos”, já superada pela historiografia brasileira. Essa forma de classificação da história do Brasil – ciclo da cana, ciclo do ouro, ciclo do café – é tributária de uma historiografia marxista ortodoxa, estruturada sob o prisma do determinismo econômico. Nessa ótica, o modelo econômico seria a base da sociedade, e dele derivariam todas as demais dimensões, como a cultura, as instituições e a política. A sociedade é pensada de forma etapista e evolucionista, num encadeamento em que as coisas já estão preestabelecidas e há pouco espaço para o imprevisível, para o inesperado, para as linhas de fuga que recusam as determinações.

Os esforços de renovação estampados na primeira versão da BNCC/História conviveram com formulações oriundas de tradições historiográficas já há muito criticadas, cuja força reverberou e reverbera em práticas curriculares e de ensino de História. Isso demonstra a complexidade e as múltiplas disputas discursivas constitutivas do documento em análise, que acomodou muitas vozes e interesses. Na esteira dessa complexidade, destacam-se os seguintes objetivos, que, em alguma medida, dizem respeito à história indígena:

CHHI7FOA088 Conhecer os processos de resistência à Escravidão protagonizados por indígenas, africanos e negros escravizados, tais como o Quilombo dos Palmares (séculos XVI e XVII) e a Revolta dos Manao (século XVIII).

CHHI7FOA093 Reconhecer diferentes concepções e condições de vida de povos indígenas, colonizadores e migrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, relacionando-as às diversas formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e necessidades de cada grupo, desnaturalizando preconceitos e estereótipos (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 252).

Os objetivos dialogam com as reivindicações ecoadas nas últimas décadas pelos movimentos indígenas, de que suas histórias e culturas fossem contempladas nos currículos escolares, como forma de romper com os estereótipos, com as exclusões e, principalmente,

para contribuir com suas lutas no presente. Nessa esteira, o primeiro objetivo, do eixo “categorias, noções e conceitos”, insere-se nesse esforço para enunciar histórias indígenas nas quais sejam valorizadas suas ações de resistência, de enfrentamento, em que sejam percebidos como agentes históricos. Esse encaminhamento, também visualizado em outros objetivos propostos para o Ensino Fundamental, produziu importantes deslocamentos na história dos currículos, porque viabilizou pensar os indígenas fora dos contextos de submissão, de passividade ou de forma a-histórica.

O segundo objetivo, alocado no eixo “dimensão político-cidadã”, oportunizaria pensar as especificidades das condições de vida dos povos indígenas, em vários contextos. Por não haver uma delimitação temporal específica, poderia inclusive contemplar as demandas do presente, suas reivindicações, lutas e conquistas, contribuindo para descongelar a narrativa que, como aponta Casé Angatu (2015), fixa os povos indígenas na temporalidade da colonização, como se suas histórias se encerrassem nesse momento.

No entanto, mesmo com esses avanços, é preciso assinalar os limites presentes na abordagem, em que os povos indígenas continuam sendo apreendidos em relação ou em virtude dos marcos relativos aos colonizadores, ainda que para resistir a eles (Casé Angatu, 2015). Nos termos de Susane de Oliveira, esses elementos não só explicitam as concepções sobre o tema que circulam e informam as produções curriculares, como também reforçam a necessidade de combater um imaginário, no presente, “ainda marcado por uma perspectiva colonialista e eurocêntrica que nega aos povos indígenas o direito a uma história que veicule outros significados para suas identidades e atuação no passado” (Oliveira, 2015).

No 8º Ano, sob o título “Análise de processos históricos”, foram agrupados 27 objetivos, a maior quantidade nos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Os temas contemplados são muito diversos, como o que se chama de “expansões ultramarinas”, “Conquista”, “África subsaariana às vésperas da Conquista”, “Independência do Brasil”, entre outros. Em linhas gerais, no 8º Ano, predominaram objetivos de aprendizagem em que o assunto a ser discutido já era trazido como um dado, como uma certeza à espreita de ser identificada. Cito dois exemplos que, didaticamente, permitem pensar sobre a abordagem predominante nesse ano:

CHHI8FOA106 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.

CHHI8FOA107 Reconhecer a expansão ultramarina como parte da reformulação das ideias proporcionada pelo Renascimento europeu, por meio do estudo das inflexões ocorridas no campo das Artes e da Ciência (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 255).

Os dois objetivos são do eixo “categorias, noções e conceitos”. Como se vê, já está dado que a chamada Conquista da América é parte do processo de expansão ultramarina europeia, resultando de interesses econômicos de Portugal firmados entre os séculos XIV e XV; e das ideias formuladas pelo Renascimento, que movimentou as artes e as ciências. Como a analogia já está apresentada, não se estimula o processo de descoberta ou de inferência por parte dos/as estudantes. O verbo reconhecer, usado nos dois casos, supõe a existência de informações, fatos, dados consolidados, em que a operação a ser efetuada é a de encontrá-los, identificá-los. A Conquista, delimitada como um interesse puramente econômico, aparece como uma constatação, e não como uma matriz explicativa historiograficamente construída, entre outras existentes.

Nos objetivos a seguir, agrupados no eixo “representações do tempo”, outros princípios podem ser observados:

CHHI8FOA099 Conhecer e compreender o contexto econômico de Portugal, às vésperas da Conquista, por meio do estudo das investidas portuguesas pelo Atlântico e sua incursão pela costa da África.

CHHI8FOA100 Conhecer e compreender o contexto político da África subsaariana, às vésperas da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos, da formação de estados, como o Reino de Mali, e do lugar da Escravidão entre as sociedades africanas (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 254-255).

Nesse caso, além de reiterar a compreensão em torno da Conquista, a história da África foi incluída como objeto de discussão. Tal inclusão responde, como já comentado, a uma agenda de reivindicações e de lutas dos movimentos negros empreendidas pelo menos desde a segunda metade do século XX, na direção do combate ao racismo e da construção da igualdade, que se materializaram na promulgação da lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade de se estudar história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino. Assim, na primeira versão da BNCC/História, os/as autores/as procuraram, nesses e em outros objetivos ao longo dos demais anos de escolarização, superar a ausência desse tema nos currículos escolares, incorporando a história da África como recurso para desfazer estereótipos, representações negativas e homogeneizações sobre esse continente. Tal operação revela que o documento buscou fundamento na legislação em vigor e também na atuação dos movimentos sociais. Apesar do significativo avanço, nota-se a permanência de uma abordagem em que a África segue sendo apreendida como consequência ou em função do

colonizador europeu. No primeiro caso, o continente africano aparece como desdobramento de uma ação de Portugal. No segundo, o marco temporal reafirmado, a Conquista, é também relativo a adventos europeus, que são alçados a um lugar de relevância para marcar o tempo. Essa recorrência contribui para a fixação de uma hierarquia entre histórias, povos, espacialidades, no qual histórias específicas acabam sendo tomadas como determinação sobre as outras.

O segundo objetivo enfoca a “diversidade de povos”, o que é fundamental para romper com a homogeneização do continente africano, de modo a contribuir para a produção de outros referenciais acerca do continente. A proposição de se estudar a “formação de estados, como o Reino de Mali”, no entanto, precisa ser historicizada, porque indica uma forma de tratamento do tema que está para além da própria BNCC.

Conforme discute o historiador Anderson Oliva, há uma predominância, inclusive em livros didáticos, de enfatizar, no estudo das sociedades africanas, os grandes reinos, impérios, que possuem certa ressonância civilizacional. Para o autor,

é como se, diante da impossibilidade de atentar para as milhares de sociedades que se espalhavam pelo continente, deveríamos ter como base alguns dos conceitos ou postulados historiográficos celebrizados pelo referencial eurocêntrico. [...] Como se pode perceber com facilidade, se em relação à história europeia os livros escolares, quase sempre, dedicam significativa atenção aos grandes reinos, impérios e civilizações, para o caso da abordagem da história africana tal tendência parece se repetir (Oliva, 2009).

Nessa ótica, Oliva defende que é ainda necessário investir na valorização de conceitos, categorias, procedimentos e metodologias próprios do continente africano, para contemplar a diversidade, a complexidade, os ritmos e características que lhes configuram.

Finalmente, no 9º Ano, houve a proposição de 22 objetivos, que giraram em torno de temas especialmente ligados ao século XX. Foram abordados assuntos como relações trabalhistas, movimentos sociais, Estado Novo, Constituinte de 1988 e cidadania no Brasil contemporâneo, sob o título “Analisando processos históricos”, tal como no 8º Ano. Boa parte dos sentidos enunciados no 9º Ano já foram analisados a partir de objetivos presentes nas propostas para os anos anteriores. Destaco o objetivo a seguir, que, embora em lógica semelhante às analisadas, introduz outro elemento:

CHHI9FOA135 Conhecer e compreender o Golpe de Estado de 1930, relacionando-o à emergência de novas elites e ao contexto político da República Velha, por meio do estudo da chamada política dos governadores e da Revolução Constitucionalista de 1932 (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 258).

O objetivo assume uma denominação já amplamente criticada pela historiografia, a ideia de República Velha. De um lado, coloca o processo histórico de 1930 como um golpe de Estado e, de outro, classifica o movimento paulista de 1932 como Revolução Constitucionalista, assumindo uma explicação que é bastante particular. Essas nomenclaturas poderiam ter sido abordadas como o objetivo de problematizá-las, mostrando suas filiações políticas e intelectuais. No entanto, foram tratadas como constatações. Como lembram Carlos Alberto Vesentini e Edgar de Decca, esses termos possuem uma carga política enviesada, na medida em que modulam uma dada explicação para a experiência do governo Vargas e os fatos a ele associados. “República Velha”, por exemplo, é proveniente de uma disputa pela fixação de uma memória histórica e de uma periodização em que o período anterior à Era Vargas é compreendido como aquele das oligarquias, da “velha” política, totalmente diferente do que fora experimentado na sequência. Trata-se, sobremaneira, de uma construção política e intelectual, cujos fundamentos precisam ser postos sob exame, e não admitidos como certeza (Vesenti, 1976).

Por último, destaco o objetivo a seguir, também do eixo “categorias, noções e conceitos”:

CHHI9FOA139 Conhecer e compreender a Constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes (BNCC – 1ª versão. Brasil, 2015a, p. 258).

A proposta opta por uma perspectiva historicizadora para pautar um momento de tempos recentes, de forma que amplia o espectro analítico a fim de considerar a atuação de diversos grupos e setores na construção da história. Em linhas gerais, esse objetivo poderia também responder ao eixo “dimensões político-cidadãs”, pelo fato de que, ao colocar em foco a atuação dos movimentos sociais e suas reivindicações na elaboração da Constituinte, possibilita aos/às alunos/as a compreensão de que a história é atravessada por lutas sociais, em que a ação política é parte inequívoca da transformação – de modo que esses/as mesmos/as estudantes possam se entender como agentes da cidadania.

Além disso, o objetivo descrito acima se faz relevante porque não trata os movimentos sociais de forma genérica, mas cita cada um deles, de modo a oportunizar a discussão sobre suas demandas, pautas, lutas por igualdade e contribuições para a construção da sociedade brasileira, na qual os direitos sociais de que desfrutamos foram arduamente batalhados. Dessa forma, possibilitaria pensar a Constituição de 1988 não como uma dádiva, mas como uma

conquista fruto de disputas ainda em andamento, como parte de um processo de mobilização, o que contribuiria para desenvolver com os/as alunos/as a noção da história como movimento, como prática inacabada e em permanente transformação. Destaco que é uma das poucas passagens em que são referidas nominalmente ações e movimento de mulheres, tema que mereceria maior atenção por parte do documento.

Frente ao exposto, considero ser possível afirmar que a primeira versão da BNCC de História produziu alguns deslocamentos em relação à tradição curricular da área, ao propor um ordenamento que não se resumia à simples cronologia ou que não evocava uma linearidade para a compreensão histórica. É digno de registro, portanto, o esforço da comissão responsável pelo documento para enunciar formas alternativas de lidar com o conhecimento histórico, ancoradas nas demandas dos movimentos sociais, nos desafios do tempo presente, mas também respaldadas pelas pesquisas e investigações desenvolvidas tanto na área de História como de Educação, apontavam a necessidade de romper com um ensino de História enciclopédico ou tido como repositório de informações deslocadas de um processo reflexivo. Como bem discutem Nilton Pereira e Maria Cristina Rodrigues, numa avaliação crítica do documento:

A primeira versão da BNCC nos dá a impressão de que é possível pensar fora da história quadripartite, da continuidade e do eurocentrismo, inclusive problematizando-as, como propõe um dos objetivos de aprendizagem do sexto ano do Ensino Fundamental (Pereira, 2018).

O fato de considerar os avanços, os movimentos produzidos com a versão, não implica afirmar que ela não tivesse fragilidades ou pontos a serem aprofundados. Mesmo porque, por serem fruto de intensas negociações e concessões, propostas curriculares carregam e explicitam disputas discursivas. Assim, considerando que se tratava de um texto provisório, colocado para o debate, para a avaliação pública, ele cumpriu, ainda que com contradições, o importante papel de colocar sob suspeição um modelo disciplinar já amplamente criticado.

Em que pese a relevância da proposta, sua publicação provocou intensas reações por parte de historiadores/as, articulistas políticos, associações científicas, professores/as, jornais de grande circulação, instituições, entre outros, cujos discursos fizeram ressoar argumentos de diversas naturezas, nos quais se visualizam concepções de história e de currículo em disputa. Esse processo produziu uma farta documentação, que será objeto de análise no capítulo a seguir, a fim de observar de que forma se operaram leituras dessa versão e embates para estabelecer um sentido para a história a ser ensinada nas escolas brasileiras.

C A P Í T U L O 2

A História no olho do furacão: a primeira versão da BNCC e seus críticos

*Quanta gente existe por aí
Que fala tanto e não diz nada
Ou quase nada
Já me utilizei de toda escala
E no final não sobrou nada
Não deu em nada*

Nara Leão
*Samba de uma nota só*¹⁹

A primeira versão da BNCC de História, ao ser publicizada em setembro de 2015, gerou instantâneas reações que avaliavam sua pertinência, a adequação dos recortes temporais e temáticos propostos e, especialmente, a suposta presença ou ausência de determinados conteúdos nos objetivos de aprendizagem. Tais reações, em formato de pareceres, comentários críticos, notas de repúdios, notas de instituições científicas e publicações em periódicos de grande circulação ou nas redes sociais, colocaram em cena uma série de disputas discursivas sobre a História e seu ensino, protagonizadas por sujeitos inscritos em diferentes lugares sociais. No debate ocorrido, sobretudo, entre o final de 2015 e os meses iniciais de 2016, professores/as universitários/as de História, articulistas da imprensa, Ministro da Educação, pareceristas acionados pelo MEC, entre outros, se posicionaram a respeito do documento e, dessa forma, participaram ativamente de seu processo de construção. Neste capítulo, examino a natureza da argumentação mobilizada nessas disputas, observando quem fala, de onde fala e os fundamentos e valores que circulam nessas práticas discursivas.

Para compreender os modos de funcionamento dos discursos que emergiram nas disputas pela proposta curricular, é preciso levar em consideração que o lançamento e a discussão da BNCC se deram em um tempo histórico tensionado pelo recrudescimento de posturas situadas politicamente à direita. Luis Felipe Miguel e Michel Oliveira consideram que se trata de “uma direita que ousa dizer o nome”, ao apresentar “um discurso abertamente hostil à igualdade e aos direitos”, com forte atuação no combate a valores progressistas no campo da educação (Miguel e Oliveira, 2021, p. 46). Para os autores, grupos políticos muito

¹⁹ SAMBA de uma nota só. Intérprete: Nara Leão. Compositor: Tom Jobim e Newton Mendonça. *In*: NARA dez anos depois. São Paulo: Universal Music, 1971.

diversos encontraram no Movimento Escola sem Partido, que teve atuação ativa nesse período, uma arena de união, na medida em que ele aproximava tendências neoliberais a um crescente conservadorismo moral, e se movimentaram na tramitação de muitos projetos de lei que visavam estabelecer regulações quanto à educação.

Em decorrência dessa ambiência, muitos dos debates do campo educacional, especialmente na segunda metade dos anos de 2010, estiverem permeados por demandas como a defesa de uma suposta neutralidade dos/as professores/as, da alteração dos dispositivos legais que regulamentavam o sistema de educação, da alteração dos currículos escolares para combater ações supostamente ideológicas. Essas posições, coincidentes com uma intensa polarização política, imprimiram suas marcas no processo de produção da BNCC, e contribuíram para o combate indiscriminado e algumas vezes violento da primeira versão da BNCC de História.

No entanto, não se pode perder de vista que, por outro lado, a comunidade de historiadores/as, sobretudo de professores/as universitários, apesar de teoricamente se situar em campos políticos diferentes dos ocupados pelos sujeitos vinculados ao Escola sem Partido, lançaram mão de argumentos muito semelhantes a eles. Portanto, na análise que faço aqui, considero essa conjuntura de tensões, mas procuro não me apegar a binarismos ou assumir automaticamente posições rígidas e esquemáticas para explicar a natureza da argumentação.

Dessa forma, estruturei minha análise em torno de três frentes, com base em diferentes lugares discursivos dos quais emergiram as disputas pelo documento. Em primeiro lugar, trato dos discursos produzidos individualmente²⁰ e que circularam na imprensa e nas redes sociais. Na sequência, discuto os discursos ancorados em algum tipo de institucionalidade, a exemplo dos que se referem a associações científicas como a ANPUH e seus grupos de trabalho. Na terceira frente, a análise se volta para os pareceres críticos redigidos sobre a primeira versão da BNCC a pedido do MEC.

Considero que cada uma dessas frentes estava, de algum modo, articulada a um público, a uma expectativa de comunicação. Na primeira frente, até pelos veículos utilizados, notava-se o desejo de estabelecer diálogo com um público mais amplo, com setores mais diversos da sociedade, e não necessariamente com grupos especializados. Já no caso da segunda frente, a circulação esteve mais articulada aos circuitos universitários. A terceira

²⁰ Entendo que, mesmo quando redigidos individualmente, os textos representam visões e posições coletivas ou compartilhadas por determinados grupos. Portanto, aqui, me refiro a “individualmente” no aspecto formal, em termos de quem assina os textos analisados.

frente, também dialogando com grupos universitários, cumpria uma dinâmica de comunicação mais formal, ligada à crítica especializada, no bojo de um processo que se queria democrático.

2.1 – A História em folhetos: o currículo como objeto do debate público

Em 08 de outubro de 2015, Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa publicaram, no jornal *O Globo*, o artigo intitulado “História sem tempo”, no qual teciam uma série de considerações sobre a BNCC de História. A publicação se deu em uma coluna fixa do primeiro autor. Demétrio Magnoli é um jornalista e sociólogo, com doutorado em Geografia Humana, conhecido por sua ampla atuação como articulista de campos políticos à direita e com tendências neoliberais, assim como por suas posições contrárias às cotas nas universidades. À época, criticava fortemente os governos do Partido dos Trabalhadores. Elaine Senise Barbosa é uma historiadora, com graduação em História e com atuação em cursos pré-vestibulares na cidade de São Paulo. Produziu livros didáticos de História e obras paradidáticas.

Magnoli e Barbosa já haviam assinado juntos outros artigos de opinião, além de obras dedicadas a pensar o que denominaram de “história do mundo”. Ainda que com diferenças, no artigo sobre a BNCC ambos falavam de um lugar de inserção privilegiada na grande imprensa, com forte capacidade de pautar o debate político. O jornal *O Globo*, com tendência política conservadora, é sediado no Rio de Janeiro e tem uma das maiores tiragens no Brasil. Faz parte do Grupo Globo, o maior conglomerado de mídia da América Latina. Portanto, ainda que seja expressivo de posições de uma elite carioca, inscreve-se em circuitos nacionais muito mais amplos.

O texto de Magnoli e Barbosa tinha expressivo teor de crítica e de rejeição à primeira versão da BNCC de História. Seu título, “História sem tempo”, antecipava uma das linhas argumentativas, ao insinuar que, como estruturada na BNCC, a História supostamente não definia uma temporalidade. O artigo foi introduzido da seguinte forma:

Renato Janine, o Breve, transitou pela porta giratória do MEC em menos de seis meses. No curto reinado, antes da devolução do ministério a um “profissional da política”, teve tempo para proclamar a Base Nacional Comum (BNC), que equivale a um decreto ideológico de refundação do Brasil. Sob os auspícios do filósofo, a História foi abolida das escolas. No seu lugar, emerge uma sociologia do multiculturalismo destinada a apagar a lousa na qual gerações de professores ensinaram o processo histórico que conduziu à formação das modernas sociedades ocidentais, fundadas no

princípio da igualdade dos indivíduos perante a lei (Magnoli e Barbosa, 2015a).

Os autores adotaram um tom jocoso em referência ao fato de que Janine Ribeiro, denominado de “o Breve”, permaneceu por pouco tempo à frente do MEC, devido a uma série de negociações político-partidárias. O tom se seguiu com a escolha de expressões como “reinado” e “proclamar”, que pareciam querer aproximar a experiência de Janine no MEC e a produção da BNCC aos marcos políticos da história do período imperial brasileiro.

Assim, nessa comparação propositalmente exagerada, a lógica é a de que, tal como a Proclamação da Independência do Brasil, no século XIX, que teria fundado a construção de uma história da nação, a BNCC de História seria responsável por propor uma refundação da história brasileira. A refundação, nesse caso, significava uma alteração da forma de lidar com o passado, que, no documento, passaria a se orientar por outras balizas. O incômodo é justificado pelo que denominaram de substituição da História por uma “sociologia do multiculturalismo”, o que resultaria no abandono do processo de formação das sociedades ocidentais modernas. À frente, ofereceram mais detalhes sobre a leitura que fizeram da primeira versão da BNCC de História:

O ensino de História, oficializado pelo Estado-Nação no século XIX, fixou o paradigma da narrativa histórica baseado no esquema temporal clássico: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea. A crítica historiográfica contesta esse paradigma, impregnado de positivismo, evolucionismo e eurocentrismo, desde os anos 60. Mas o MEC joga fora o nenê junto com a água do banho, eliminando o que caracteriza o ensino de História: uma narrativa que se organiza na perspectiva temporal. [...]

O esquema temporal clássico reconhecia que a mundialização da história humana derivou da expansão dos estados europeus, num processo ritmado pelas Navegações, pelo Iluminismo, pela Revolução Industrial e pelo imperialismo. A tradição greco-romana, o cristianismo, o comércio, as tecnologias modernas e o advento da ideia de cidadania difundiram-se nesse amplo movimento que enlaçou, diferenciadamente, o mundo inteiro. A BNC rasga todas essas páginas, para inaugurar o ensino de histórias paralelas de povos separados pela muralha da “cultura”. Os educadores do multiculturalismo que a elaboraram compartilham com os neoconservadores o paradigma do “choque de civilizações”, apenas invertendo os sinais de positividade e negatividade.

A ordem do dia é esculpir um Brasil descontaminado de heranças europeias. Na cartilha da BNC, o Brasil situa-se na intersecção dos “mundos ameríndios” com os “mundos afro-brasileiros”, sendo a Conquista, exclusivamente, uma irrupção genocida contra os povos autóctones e os povos africanos deslocados para a América Portuguesa. A mesma cartilha, com a finalidade de negar legitimidade às histórias nacionais, figura os “mundos americanos” como uma coleção das diásporas africana, indígena, asiática e europeia, “entre os séculos 16 e 21”. O conceito de nação deve ser derrubado para ceder espaço a uma história de grupos étnicos e culturais

encaixados, pela força, na moldura das fronteiras políticas contemporâneas (Magnoli e Barbosa, 2015a).

Como se vê, ao mesmo tempo em que reconheceram os limites do que denominaram de “esquema temporal clássico”, Magnoli e Barbosa afirmaram que, ao abandonar tal premissa, a BNCC teria também dado fim à característica fundante do ensino de História: uma narrativa organizada na perspectiva temporal. O argumento operou com uma limitação dos sentidos de temporalidade em História. O tempo, nesse caso, foi assumido como sinônimo de cronologia e/ou linearidade. Ou seja, os autores fizeram funcionar um discurso em que a única possibilidade de organização histórica é aquela que se orienta por uma cronologia, comumente associada a marcos temporais políticos oficiais. Com esse raciocínio, concluíram que o documento não lidava com temporalidade, por não se estruturar com base na cronologia.

Em seguida, reafirmando o mesmo esquema temporal cujos limites haviam sido indicados, a proposição lançada é a de que “a mundialização da história humana derivou da expansão dos estados europeus”. Nesse sentido, ficou estabelecida uma espécie de hierarquização, em que a Europa e sua história apareceram como centro irradiador de culturas, tradições, saberes, valores etc. Assim, as demais regiões do mundo, as demais histórias, os demais sujeitos e suas organizações sociais foram lidos como consequências, como resultados dos processos de expansão da Europa. Portanto, essa leitura se sustenta no princípio de que qualquer historicidade ao redor do mundo está submetida à da Europa e de seus processos.

Tais premissas remetem a uma concepção eurocêntrica e colonialista de História, assentada em discursos que afirmam a primazia da Europa e de sua história sobre o mundo. Trata-se de uma disputa epistêmica em torno de quais conhecimentos e histórias são válidos, legítimos e necessários à sociedade, portanto autorizados a compor o repertório curricular. Conforme argumenta Ramón Grosfoguel, a estratégia epistêmica de silenciar e deslegitimar saberes que escapam à Europa

[...] tem sido crucial para os desenhos – e desígnios – globais do Ocidente. Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas, conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores (Grosfoguel, 2010).

Dessa forma, as bases eurocêntricas e colonialistas que sustentam essa concepção de História sustentam também interesses e mecanismos de dominação no presente. Não é à toa que, dentre os processos históricos acionados como exemplos de perdas, Magnoli e Barbosa fizeram referência ao período da modernidade europeia e das Grandes Navegações,

intimamente associadas com a colonização da América e toda a violência que ela arrastou; e ao Iluminismo, que, desde a Europa, assentou muitas dos pressupostos tidos como legítimos na produção do conhecimento.

No entanto, no centro do incômodo manifestado pelos dois autores em relação à BNCC, está o fato de esse documento ter conferido aos povos indígenas e afro-brasileiros um lugar de protagonismo que não se verificava em propostas curriculares anteriores. Como meio de tentar desqualificar essa escolha, a denominaram de “ensino de histórias paralelas de povos separados pela muralha da “cultura””, de “choque de civilizações” invertido e de “história de grupos étnicos e culturais encaixados, pela força, na moldura das fronteiras políticas contemporâneas”. O uso dessas expressões e a recusa de uma perspectiva de História que se voltava para os povos indígenas e afro-brasileiros evidenciam uma disputa discursiva não apenas quanto a quais conhecimentos deveriam compor o currículo, mas também a respeito da prerrogativa de esses grupos serem reconhecidos como sujeitos históricos e sujeitos de direito. Nesse sentido, a posição vocalizada pelos autores no artigo publicado n’*O Globo*, mais do que criticar os deslocamentos efetuados pela primeira versão da BNCC, procurava defender e reclamar a manutenção de uma História legitimadora da dominação, das desigualdades, que não contrariasse a ordem estabelecida e que promovesse um apaziguamento dos conflitos.

Com a crítica ao que denominaram de “educadores do multiculturalismo”, os dois autores temiam que a versão da Base colocasse em risco uma ideia homogênea de nação, em que há uma história comum a todos e referenciada num passado coeso, no qual os diversos grupos pacificaram suas diferenças ao darem a contribuição à formação da nação. Portanto, na perspectiva de Magnoli e Barbosa, pensar um ensino de História que não reiterasse esses marcos seria como criar um discurso de separação entre negros, indígenas e demais grupos étnicos. Na formulação desse discurso, os autores se apropriaram do conceito de “multiculturalismo” para desqualificar o arranjo produzido pela primeira versão da Base, o que demonstra que, na elaboração desses posicionamentos, articulam-se discursos de diferentes matrizes: historiográficos, epistêmicos, pedagógicos, entre outros.

No mesmo dia 08 de outubro de 2015, o ex-Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, que deixara a pasta no dia 05 do mesmo mês e ano, reagiu às manifestações de Magnoli e Barbosa. Janine Ribeiro é filósofo, professor da Universidade de São Paulo, tem sólida formação intelectual e vasta produção em sua área. Trata-se de um intelectual respeitado e reconhecido, com experiência com temas como Ética e Filosofia Política. Algumas horas após a publicação da matéria, usou sua página pessoal no *Facebook* para

publicizar um texto em que, ao responder aos dois autores, tecia também algumas considerações sobre a BNCC de História (Janine Ribeiro, 2015). O uso do *Facebook* como recurso de comunicação, nesse caso, serviu para conectar as ideias de Janine a um público muito mais amplo do que seria possível alcançar usando de meios de comunicação tradicionais. No dia seguinte, 09 de outubro de 2021, o portal *GI online*, ligado ao Grupo Globo, colocou no ar uma entrevista com Janine, na qual argumentos muito semelhantes aos da publicação no *Facebook* foram recuperados. A entrevista foi intitulada de “Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação” (Moreno, A. 2015).

No texto publicado no *Facebook*, Janine iniciou retomando a ideia já lançada na apresentação que ele redigiu para a primeira versão da BNCC, de que ela “não era do MEC, mas uma proposta elaborada a pedido dele”. Em seguida, deu publicidade ao fato de que o atraso inicial no lançamento da versão de História ocorreu em razão de ele ter discordado da tônica do material, de modo que solicitou ao grupo responsável pela elaboração que fizesse adequações. Esse episódio deu início, portanto, a um conjunto de disputas e ingerências em relação à primeira versão da BNCC de História depois de sua elaboração. O texto prosseguiu da seguinte forma:

O que eu pensava para a base comum em História era que ela tratasse da história do Brasil e do mundo, sendo que esta não se deveria limitar ao Ocidente e seus precursores, mas incluir – desde a Antiguidade – a Ásia, bem como a África e a América pré-colombiana. Primeiro de tudo, uma história não eurocêntrica.

Segundo, uma história que não se concentrasse, como era costume muito, muito tempo atrás, nos reis e grandes homens, mas tratasse de tudo o que a disciplina foi estudando nas últimas décadas – mentalidades, economia, rebeliões, cultura.

O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem. Pedi ao FNDE os livros didáticos mais solicitados. Examinei-os. Vi que começavam geralmente no 6.o ano do Fundamental com a Antiguidade, mas nunca se confinavam às “raízes do Ocidente” e sim iam para os outros continentes etc etc. Não se bastavam nos reis, mas mostravam rebeliões, divergências etc. Eles me pareceram muito razoáveis.

Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, p ex, propunham a certa altura estudar revoluções com participação de escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira! Certamente, porque o espírito dela era bem pouco abolicionista. Solicitei expressamente que ela fosse incluída. Você pode até discordar dos inconfidentes, criticá-los, mas tem que conhecê-los.

Não havia, na proposta, uma historia do mundo. Quando muito, no ensino medio, uma visão brasilcêntrico das relações com outros continentes.

[...] Finalmente: na transmissão do cargo, ontem, deixei claro que pretendia, da base de História, que desse um ensinamento crítico, “mas sem descambar para a ideologia”.[...] (Janine Ribeiro, 2015).

De modo geral, a argumentação de Janine, ao responder às críticas sofridas, explicitava aquilo que Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa denominaram de “retórica da perda”. Ou seja, a avaliação do documento se dava pela identificação do que faltava, dos conteúdos que supostamente não haviam sido contemplados (Cerri e Costa, 2012). Tal concepção comumente se associa a uma forma de pensar o Ensino de História como responsável por dar conta de “toda a história do mundo”, na qual não se admitem recortes ou seleções. Essa pretensão, conforme já largamente demonstrado pela literatura do campo, tem resultado num ensino pautado pelo modelo quadripartite, focado na memorização de acontecimentos, datas e personagens e, na contramão do que afirmou Janine, explicitamente eurocêntrico. Na referência que fez à América, por exemplo, usou a expressão “pré-colombiana”, que explicita um marco temporal colonialista e que remete às ações de dominação erigidas pela Europa, que impactou inclusive as formas de organização do tempo histórico.

Ainda em suas considerações sobre a primeira versão da BNCC de História, Janine Ribeiro assumiu como premissa o fato de que o foco “nos reis e grandes nomes” era uma história “de muito, muito tempo atrás”, já em desuso. No entanto, como avalia Flávia Caimi, não se pode perder de vista que, a despeito dos muitos esforços de transformação emergidos do chão das escolas, a História ensinada segue, em grande medida, respondendo a um modelo disciplinar centrado nos grandes nomes alçados a protagonistas de marcos políticos (Caimi, 2015). Dessa forma, os “reis e grandes nomes” seguem fazendo parte do cotidiano da História ensinada nas escolas e, mais do que isso, constituem ainda uma questão a ser enfrentada no que se refere ao ensino de História, inclusive nos cursos de formação de professores/as. Nessa construção discursiva, Janine Ribeiro sustentou que, para embasar sua posição, recorreu à análise dos livros didáticos de História com maior circulação nas escolas. Com a análise, teria constatado que os livros dedicados ao 6º ano do Ensino Fundamental adotavam como ponto de partida a chamada Antiguidade, e contemplavam não apenas as “raízes do ocidente”, mas também “outros continentes”.

Ainda que pareça convincente, esse enunciado deixa escapar ao menos dois elementos que merecem ser discutidos. O primeiro é em relação aos livros didáticos. Embora esses materiais tenham passado por diferentes processos de revisão, muito por conta das pressões da comunidade de historiadores/as e dos movimentos sociais, permaneceram, em sua maioria,

orientados por um modelo totalizante de História, pautado pela cronologia europeia e por objetivos memorialísticos (Gasparello, 2009). Ou seja, ainda que se notem esforços de inclusão de determinados temas, como as histórias das mulheres, dos/as indígenas e dos/as afro-brasileiros/as, as narrativas principais dos livros didáticos seguem referenciadas por bases epistêmicas eurocêntricas e colonialistas.

Em segundo lugar, nessa mesma lógica, coloco em perspectiva a afirmação feita por Janine Ribeiro, de que parecia razoável o fato de que “outros continentes”, assim como “rebeliões, divergências”, compunham o repertório dos livros didáticos de História. É preciso considerar que a simples presença de determinados temas ou assuntos não significa necessariamente o rompimento com concepções tradicionalistas de História, como as apontadas acima.

A África, por exemplo, foi muitas vezes representada nos materiais didáticos por olhares homogeneizantes, hierarquizantes e que reafirmavam sua condição de subalternidade (Oliva, 2009). Assim, mais do que a inscrição desses temas nos currículos e materiais didáticos, é preciso garantir uma abordagem condizente com suas especificidades, complexidades, com a pluralidade de seus sujeitos e histórias. Considerando essas duas frentes, a questão a se refletir, portanto, é se os livros didáticos constituem o melhor parâmetro para avaliar a pertinência de uma proposta curricular de História, especialmente quando ela se pretende alternativa ao modelo de ensino dominante.

Em articulação com a dimensão temática, o então Ministro da Educação julgou que a BNCC de História era também insuficiente do ponto de vista temporal. Não havia, para ele, sequência histórica. Tal como já discutido em relação ao artigo de Magnoli e Barbosa, esse enunciado se liga a uma concepção de História que equivale temporalidade a cronologia. Ou seja, para o Ministro, estava em jogo a própria noção de temporalidade, conectada ao que ele compreendia por história. Sobre essa leitura colonizada do tempo histórico, Nilton Pereira (2018, p. 25) convida a

[...] desconfiar inclusive do que nos parece mais natural, como a linha do tempo, e de avaliá-la como uma representação que criou uma narrativa e a sustenta até os dias atuais, como se nenhuma história e nenhum ensino pudessem abandoná-la sem, ao mesmo tempo, abandonar a própria temporalidade.

Assim, a ausência de sequência se associava com o que, pelo modo como construiu seu enunciado, Janine lia como um equívoco: a opção por partir do presente para olhar o passado. Como um agente com poder decisório sobre a proposta curricular nacional, Janine

desconsiderou que “partir do presente para olhar o passado” talvez seja um dos poucos consensos da área de História, com circulação pelo menos desde as lições redigidas nos anos de 1920 pelos pioneiros da Escola dos *Annales*²¹.

O incômodo de Janine Ribeiro prosseguiu: na maneira como compreendeu a proposta curricular de História, a Inconfidência Mineira teria cedido lugar a “revoluções com participação de escravos ou índios”. Portanto, de um lado, dava a ler um descontentamento em relação ao recorte operado no documento, que pretendia conferir um lugar de destaque a afro-brasileiros e indígenas. De outro lado, assumia a Inconfidência Mineira como um tema canônico, incontornável. Essa dicotomia estabelecida não só naturaliza o conhecimento histórico, como também concebe o currículo como repositório de conteúdos consagrados, que existem não como uma produção interessada, mas como um dado.

Nos encaminhamentos finais de seu texto, ao reclamar novamente a ausência de uma história totalizante, o ex-Ministro da Educação denominou aquela versão da BNCC de História de “brasileira”. Embora pouco posicionada epistemologicamente, essa conceituação foi expressivamente reiterada nas críticas devastadoras ao documento que se seguiram. Essa denominação funcionou como um recurso de desqualificação da escolha feita na primeira versão da BNCC de História, cujo eixo estruturante era o Brasil, e não mais a Europa.

As escolhas explicitadas no documento, das quais Janine discordava, foram ainda compreendidas como “descambar para a ideologia”. Sobre esse aspecto, corroboro a análise de Cerri e Costa, ao afirmarem que a opção por usar a palavra ideologia significou um

[...] ponto de contato com a negação da ciência: ignorou-se deliberadamente (já que a Janine Ribeiro não falta erudição) toda a discussão sobre ideologia, partidarismo e objetividade nas Ciências Humanas e Sociais. Ao fazer uma escolha por um discurso politicamente mais fácil, Ribeiro abriu as comportas para críticas conservadoras, superficiais e ignorantes do debate acadêmico [...] (Cerri e Costa, 2012, p. 7).

Assim, denominar de “ideologia” as operações de currículo foi, segundo os autores, um recurso intencionalmente utilizado por Janine Ribeiro para fortalecer sua avaliação crítica

²¹ Ver, por exemplo, as obras clássicas de Marc Bloch (2001), *Apologia da história: ou o ofício de historiador*, e Lucien Febvre (1989), *Combates pela história*. Lucien Febvre, por exemplo, assim localiza a prática historiadora: “A Ciência não se faz numa torre de marfim. Faz-se a par e passo com a vida, e através de seres vivos que mergulham no século. Está ligada por mil laços subtis e complicados a todas as atividades divergentes dos homens. Sofre mesmo, por vezes, a influência das modas. Mergulhando no meio comum a todas as outras disciplinas humanas, como poderia escapar às inquietações que lhes são próprias, essa Ciência de que Poincaré dizia que “adivinha o passado”? Digamos que ela só toca com a varinha, para as ressuscitar, em certas partes: só as que têm valor para o ideal que ela serve, no tempo em que o serve...” (Febvre, 1989, p. 26).

sobre o documento. Tal expressão, naquele contexto, imprimia um sentido negativo, por conta do modo como foi inscrita na linguagem corrente pelos movimentos citados no início desse capítulo, e funcionava como um dispositivo de desqualificação a priori, que não demandava argumentação.

Frente a esses aspectos, os saberes conjugados por Janine Ribeiro para conferir dizibilidade à sua posição sustentavam uma forma de reação à proposta elencada na BNCC e, por conseguinte, de disputa discursiva pela História e seu ensino. Dessa forma, colocavam sob suspeição as escolhas e os recortes adotados pela equipe responsável pela produção do documento, no sentido de confrontar o modelo canônico de organização histórica, do qual se alimentam muitos livros didáticos e muitas propostas curriculares, assim como as expectativas públicas em relação aos objetivos da História escolar. Nesse caso, os poderes que autorizavam a fala de Janine não estavam relacionados com sua inserção nos debates do Ensino de História, mas com o lugar que ele ocupava como autoridade máxima do MEC.

As críticas feitas por Janine Ribeiro foram contrapostas por dois dos profissionais ligados à elaboração da primeira versão da BNCC/História: a professora Cláudia Ricci, que coordenava a equipe, e o professor Marcos Silva, que atuou no grupo, especialmente no que concernia aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio do texto intitulado “O Brasil no mundo, o mundo no Brasil”, Ricci e Silva se posicionaram no debate. Inicialmente, o texto circulou, a partir de 12 de outubro de 2015, em um grupo de *e-mails* gerenciado pelo Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação, vinculado à Associação Nacional de História. Posteriormente, em 19 de outubro de 2015, ele foi disponibilizado na página da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE).

Ao fazer o texto circular no grupo de *e-mails*, os autores se colocaram em discussão com seus pares, especialmente com a comunidade de profissionais ligados ao campo do Ensino de História. Portanto, ele funcionou como um convite ao debate, e como forma de marcar posicionamento, no sentido de disputar a legitimidade da primeira versão da BNCC de História e das escolhas nela materializadas. A reprodução do texto na página da ABRALE indicou os muitos circuitos em que o documento foi discutido, com o interesse e a participação de agentes ocupantes de diferentes espaços sociais.

Nesse sentido, por conta das condições em que foi produzido e de sua função, o texto mobilizava argumentos em favor dos recortes verificados na proposta que a primeira versão da BNCC fazia para a História. Ele se iniciou com o reconhecimento de Janine como

interlocutor e, na sequência, passou a comentar criticamente alguns dos aspectos levantados pelo ex-Ministro da Educação:

Uma deficiência didática do texto, que gera equívocos de leitura graves, é não deixar absolutamente claro que enfatizar Brasil não significa ignorar Mundo. Deixando de lado as pesquisas de Varnhagen, no século XIX, em arquivos europeus, em busca de documentação atinente à História do Brasil, autores clássicos mais recentes, como Caio Prado Jr. (Evolução política do Brasil e Formação do Brasil contemporâneo) e Fernando Novais (Portugal e Brasil na crise do Antigo Regime Colonial) deixam escancaradamente claro que falar em Brasil é também falar em Mundo, a colonização existe nos quadros da política econômica europeia da modernidade etc. Novais, posteriormente, num dos ensaios do volume Cotidiano e vida privada na América portuguesa, realçou a grande importância ideológica do Catolicismo na experiência colonial, sacralizador da posse sobre terras e gentes. É impossível discutir Catolicismo sem pensar nas Antiguidades hebraica, grega e romana, bem como nas Antiguidades de Egito e Mesopotâmia. Nós, autores do texto preliminar de História da BNC, com absoluta certeza, lemos Prado Jr. e Novais (em algum momento da formação e/ou atuação acadêmica em História), sabemos desses laços profundos Brasil/Mundo, entre presente e diferentes camadas de experiência histórica no passado.

Por que, então, enfatizar Brasil e África?

Sobre África, existe exigência legal, que Renato bem conhece, além de exigência ética – mais de 50% da população brasileira é afrodescendente, de acordo com o Censo de 2010. Isso não é ideologia. Ideologia é fazer de conta que somos Europa bronzeada.

Sobre Brasil, entendemos que o texto explicitou lugar e tempo a partir de onde historiadores e professores (mais alunos) falam: somos brasileiros, o Ensino de História é consciência de si, que não renuncia à consciência sobre os outros – outras épocas e outros espaços: Rimbaud nos ensinou que “O Eu é um Outro” (Ricci e Silva, 2015).

Na primeira linha argumentativa, é possível observar um contraponto à ideia de que, no documento, não havia uma “história do mundo”. O fio condutor do texto, assim, é a afirmação explicitada desde o título: a possibilidade, com a qual a BNCC trabalhou, de a “história do mundo” estar inscrita na história do Brasil. Para conferir densidade a esse suposto, os autores recorreram à enunciação de referenciais bibliográficos da historiografia, cuja leitura fundamentaria essa forma de conceber os recortes históricos.

Nesse sentido, foram apresentados alguns exemplos, com base em Caio Prado Júnior e Fernando Novais, de como a história do Brasil está conjugada com outras historicidades, para além de suas fronteiras. Contudo, é importante perceber que, na concepção sustentada por Ricci e Silva, o Brasil e sua história não apareceram numa relação de dependência com a Europa, ou como resultado de um processo linear e evolutivo do qual a Europa seria a matriz geradora.

Nessa ótica, a disputa travada por Ricci e Silva se dava em torno de uma forma de abordagem, de uma escolha política e metodológica frente à História, e não apenas de uma seleção temática. Não se tratava de recortar do currículo a Europa, ou de negar os atravessamentos dos processos históricos europeus e de outros continentes na história do Brasil, mas de recusar uma lógica rígida e preestabelecida, em que os povos não-europeus e suas histórias são, como diz Chesneaux (1995), compreendidos como consequências de ações europeias.

Assim, significaram o currículo como fruto de escolhas, dotado de ênfases, criado com determinados objetivos. Ricci e Silva procuraram explicitar com base em quais critérios foi feita a opção por conferir à África e ao Brasil um lugar de centralidade na proposta da primeira versão da BNCC de História. No caso de África, os dois autores fundamentaram sua posição fazendo referência à legislação educacional que dispõe sobre o tema, especialmente a Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade de os currículos escolares se ocuparem da história da África, dos africanos e afro-brasileiros. No entanto, para além do suporte na legislação, a escolha também estava referenciada em demandas do tempo presente, denominadas no texto de “exigência ética”. Tratou-se de um posicionamento político frente à constatação de que a maior parte da população brasileira era afrodescendente e, portanto, teria direito a uma história que lhe dissesse respeito.

Quanto ao fato de a proposta curricular ter como eixo a história do Brasil, tal posicionamento, além de se fundamentar em um paradigma teórico e historiográfico, ancorava-se também em um princípio pedagógico, no que concerne à aprendizagem em História. O argumento de que o ensino de História se assentava em “lugar e tempo” em que se situavam seus sujeitos – historiadores/as, professores/as, alunos/as –, mobilizado para justificar a escolha pela História do Brasil, dialoga com premissas ligadas a certas tendências das teorias da aprendizagem. Por exemplo, especialmente os estudos articulados a teóricos como Piaget e Vygotsky, na área da pedagogia e da psicologia da educação, reforçam que é partindo de si, de suas inquietações, de suas interações com a realidade e com o externo que se opera a aprendizagem, numa dinâmica que é mais complexa do que caberia apontar aqui (Lima, 2019).

Fica evidenciado que as propostas curriculares e, no caso, a BNCC de História em sua primeira versão, são constituídas e atravessadas por camadas discursivas que movimentam saberes de distintos campos e naturezas. Da mesma forma, as disputas sobre o documento, nas suas muitas faces, colocam em embate posicionamentos epistêmicos, historiográficos,

curriculares, políticos e pedagógicos, que se articulam a valores e posicionamentos conflitantes no tempo presente.

Na teia discursiva em torno do texto de Janine, houve ainda outra publicação que ganhou notoriedade. Trata-se do artigo “Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade”, também de Magnoli e Barbosa, publicado na *Folha de S. Paulo*, na coluna “Ilustríssima”, em 08 de novembro de 2015. Nesse texto, os autores mantiveram o núcleo argumentativo sustentado no artigo anterior, cujas ideias reiteraram com a publicação em outro veículo de comunicação. Cabe lembrar que *Folha* é o jornal com maior circulação no Brasil, de modo que atinge um público bastante amplo, e não apenas regionalizado.

Para não me repetir na análise, destaco apenas um trecho, bastante significativo para que se compreendam as disputas em torno da BNCC de História:

A história, como as outras disciplinas, serve para acender a chama da curiosidade intelectual, ensinar os fundamentos do pensamento científico, habilitar os jovens para investigar, interpretar e refletir. Nossos doutrinadores de plantão, sábios "especialistas" que não declinam seus nomes, jamais concordarão com isso (Magnoli e Barbosa, 2015b).

No fragmento acima, com o qual Magnoli e Barbosa concluíram esse segundo texto, os autores fizeram uma espécie de arremate do conjunto de críticas às propostas enunciadas na primeira versão da BNCC de História. No entanto, se, com as proposições anteriores, explicitavam uma concepção de história colonialista e eurocêntrica, como já destacado, nesse trecho eles estabeleceram diálogo direto com questões candentes no tempo em que escreviam.

Nesse sentido, não foi casual a mobilização da retórica da “doutrinação” como argumento de interdição da BNCC. Naquele momento, colocavam-se em xeque iniciativas no campo da educação que propunham debater temas como racismo, histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros ou questões de gênero. O Movimento Escola sem Partido, principal frente de ataque à educação democrática à época, usou como estratégia qualificar esses temas como “tentativas de doutrinação”, para que eles fossem rápida e irrefletidamente rejeitados (Penna, 2018). Esse discurso, reiterado no texto e em outras publicações sobre a BNCC de História, funcionou como um mecanismo de desqualificação dos esforços de desnaturalização das desigualdades e das exclusões, seja no campo das propostas curriculares, seja no campo das ações docentes em sala de aula. Portanto, nota-se que Magnoli e Barbosa adotaram linhas discursivas muito próximas daquelas empregadas por movimentos como o Escola sem Partido, num contexto de violentas investidas contra o trabalho docente, mas também contra os direitos de povos afro-brasileiros e indígenas.

Somando-se ao debate, a repórter Rosana Felix publicou, em 18 de outubro de 2015, o artigo “Ensino de História no Brasil em xeque”, na *Gazeta do Povo*. A *Gazeta do Povo* é um jornal sediado em Curitiba – PR, com circulação semanal. Ao longo da última década, foi acentuando seu tom político à direita e, mais recentemente, tornou-se um dos porta-vozes do bolsonarismo. Atualmente, entre seus quadros, encontram-se nomes como Alexandre Garcia e Rodrigo Constantino, abertamente alinhados com políticas neoliberais e conservadoras. A construção desse texto contou com a participação de duas historiadoras que são referências na área de Ensino de História: Maria Elisa Teté Ramos, da Universidade Estadual de Londrina, e Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná. Além disso, participou a historiadora Joseli Mendonça, da Universidade Federal do Paraná, especialista em temas como história social do trabalho, escravidão e abolição e relações entre história e direito. O texto foi introduzido com o seguinte parágrafo:

O ensino de História no Brasil está na berlinda. As polêmicas em torno do conteúdo descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que até dezembro está em fase de consulta pública, levaram historiadores a se mobilizarem para tentar melhorar o documento, que já foi inclusive criticado pelo ministro da Educação, Aloizio Mercadante, e pelo antecessor, Renato Janine Ribeiro. O ponto principal da discórdia é a “eliminação” de tópicos de história Antiga, Medieval e Moderna, para priorizar a história do Brasil, das Américas e da África. Além disso, a periodização cronológica dá lugar a temas (Félix, 2015).

Na abertura, portanto, enfatizou-se que o ensino de História, à época da produção da BNCC, esteve no centro das atenções, sofrendo intervenções de diferentes setores da sociedade. É importante ressaltar que, diferentemente das outras disciplinas, que quase não foram objeto de debates públicos mais amplos, a História congregou uma série de manifestações, críticas, sugestões etc. Esse fato dá indícios das grandes expectativas sociais quanto à centralidade da História na formação dos/as estudantes, como disciplina capaz de legitimar ou questionar diferentes leituras sobre o passado e o presente.

Na afirmação da pretensa crítica à BNCC de História, recorreu-se à informação de que o documento teria sofrido críticas de Janine Ribeiro e de Aloizio Mercadante, ex-ministros da educação. No entanto, para situar o que configuraria o problema central da proposta curricular, a chamada “retórica da perda” foi uma vez mais mobilizada. Assim, no sentido construído no artigo, foi assumida como constatação a suposta eliminação do que se convencionou chamar de história Antiga, Medieval e Moderna. Tais assuntos teriam cedido lugar à história do Brasil, da América e da África.

Nessa forma de disputar a construção curricular, a História foi concebida como o estudo de conteúdos solidificados na/pela tradição, compreendidos a partir de uma lógica evolutiva, hierarquizada e natural. Por esse viés, qualquer iniciativa que desorganizasse a estrutura convencional seria lida como polêmica ou problemática. Essa compreensão funciona em associação com uma negação do currículo como operação seletiva, como recorte, como escolha ou, nos termos de Sacristán (2013, p. 10), como “uma construção histórica que se dá sob determinadas condições”.

Com a naturalização da História e de seu currículo, interdita-se, como é notório no artigo em questão, a possibilidade de uma organização curricular que não se prenda à cronologia ou cujo centro não seja o quadripartismo europeu. Esse enunciado contribuiu, assim, com a fixação do discurso de que só se pode estudar História com a adoção de rotas epistêmicas calcadas numa temporalidade que parte da antiguidade, passa pelo medievo, segue pela modernidade e desemboca no contemporâneo. Nesse sentido, é preciso atentar para a historicidade e a contingência da própria noção de tempo e de temporalidade, como constructos sociais. Conforme adverte Mario Rufer, a ideia de um tempo único e externo que nos afeta embasa a noção moderna de história, em que o progresso é a chave de funcionamento do movimento histórico. O autor convida a pensar que o tempo, as temporalidades e o que chamamos de processo são unidades de sentido discursivamente construída e, por isso, não são singulares ou transparentes (Rufer, 2010).

No entanto, de outro ponto de vista, a matéria apresentou uma segunda linha discursiva, cujo fio condutor foi a participação das professoras já referidas:

“Há muitos problemas a serem corrigidos, mas a proposta da base é muito boa nesse aspecto quando introduz ênfase na população brasileira e ameríndia”, diz Joseli, que está coordenando o mestrado profissional de Ensino de História, a ser ofertado a partir de 2016. “Não precisamos nos centrar a partir de uma perspectiva europeia. Mas devemos dar ênfase à nossa história sem negar a história europeia”, comenta Maria Auxiliadora Schmidt, professora de Metodologia e Prática de Ensino de História, da UFPR.

[...]

O novo currículo de História deve passar a abordar os tópicos agrupados em temas, e não mais de forma cronológica. O sistema é defendido por pesquisadores e também é praticado em outros países.

Segundo a professora Márcia Elisa Teté Ramos, da UEL, é possível trabalhar várias temáticas e abordar os tempos históricos, como a Antiguidade, a Idade Média, a Modernidade. “Posso pegar uma temática como a questão da mulher, percorrer o passado dizendo como era a situação da mulher antes, no Brasil, no mundo, falar sobre as lutas que fizeram com que as mulheres tivessem direito ao voto, como é hoje a situação da mulher indiana, etc. Isso

faz com que o aluno perceba que nem sempre a situação da mulher foi assim como hoje se apresenta”, explica (Félix, 2015).

Na leitura desses enunciados, mobilizo novamente o conceito de lugar de fala, já referido, pelo fato de ele ajudar a localizar a posição da qual se enunciaram as avaliações feitas pelas três professoras a respeito da primeira versão da BNCC de História. Nesse caso, trata-se de docentes com experiência e envolvimento com o campo do Ensino de História, o que é constitutivo do modo como elas se inseriram nos debates sobre a proposta curricular. Essa localização, aqui, foi decisiva para demarcar um posicionamento dissidente em relação à tônica das avaliações publicizadas sobre a BNCC de História, inclusive aquelas reverberadas nos primeiros parágrafos do artigo em questão. Mesmo que com diferenças, as professoras significaram a proposta curricular como um documento em aberto, em construção, com pontos a serem revisados, mas com contribuições ao ensino de História, com potencialidades educativas e políticas. Nesses termos, a ênfase na história do Brasil e nos povos afro-brasileiros e indígenas foi destacada como escolha acertada na BNCC, que seria capaz de produzir outras formas de se ensinar a disciplina.

Além disso, como professora atenta aos debates, às propostas e às reivindicações do campo do Ensino de História, a historiadora Márcia Teté fez um interessante contraponto à crítica recorrente sobre a temporalidade. Em sua participação na matéria, conferiu visibilidade ao fato de que as possibilidades para se ensinar História não se restringem à cronologia. Portanto, há outros modos também legítimos e possíveis para se estruturar o ensino da disciplina, como o trabalho com temas, que não pressupõem o abandono da temporalidade, mas não necessariamente precisam ser a expressão de uma sucessão encadeada e linear de fatos, numa lógica de causalidade.

Desse modo, como uma prática discursiva, a matéria analisada fez circular um conjunto de discursos díspares e que remetem a diferentes formações discursivas que atravessam a história do ensino de História, desde aquelas que o significam como um repositório ordenado de episódios, até aquelas em que o currículo desponta como artefato seletivo e articulado a problemas de seu tempo. Essa característica indica, como lembra Ivor Goodson (2018), a complexidade envolvida nas discussões curriculares, marcada por conflitos, lutas e disputas constantes quanto a quais conceitos, saberes, temas e objetivos serão legitimados na definição das propostas curriculares²².

²² Sugiro atenção especial ao primeiro capítulo do livro de Goodson, intitulado “Currículo: a invenção de uma tradição”, em que o autor explora a complexidade envolvida em todas as dimensões da produção curricular, marcadas por aspirações, objetivos e embates próprios do tempo histórico em que ocorrem.

Outro texto que gerou grande repercussão quanto aos debates sobre a primeira versão da BNCC de História foi o do historiador Ronaldo Vainfas. A publicação, em 05 de dezembro de 2015, se deu no mesmo *O Globo*, com o título “Nova face do autoritarismo”. Vainfas é um historiador brasileiro, professor titular da Universidade Federal Fluminense, com sólida formação acadêmica e intelectual. Sua produção, em torno da temática do período colonial, é referência na área, e contribuiu para consolidar muitas correntes interpretativas da historiografia brasileira.

A avaliação de Vainfas sobre a BNCC se deu de um lugar de autoridade, como um catedrático nacional e internacionalmente respeitado, como um professor universitário com trajetória profissional consolidada em uma das maiores universidades do país. Assim, essa posição o autorizava à fala e o credenciava como uma voz a ser ouvida, ao ponto de seu texto ter sido veiculado pelo jornal *O Globo*. É preciso considerar que nem todo historiador interessado em discutir o documento teria a prerrogativa de publicar no jornal. No entanto, Vainfas falava também do lugar de autor de livros didáticos de História para a Educação Básica, o que é fundamental para que se compreenda a leitura feita por ele da BNCC²³.

O título do artigo insinuou a linha argumentativa adotada, que foi complementada pelas primeiras frases do texto:

Não é de hoje que o Estado brasileiro tenta estropiar o ensino da História no país. No regime militar, a principal tentativa veio com a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais, fundindo a História e a Geografia em uma mesma disciplina, em detrimento de ambas (Vainfas, 2015).

Em sua construção discursiva com o objetivo de deslegitimar o documento, Vainfas estabeleceu uma simetria entre a elaboração da BNCC e as reformas implementadas no período da Ditadura Militar, inclusive aquela que substituiu a História pelos chamados Estudos Sociais. Para o autor, ambas as experiências poderiam ser compreendidas como faces do autoritarismo do Estado, como ações governamentais determinadas a mutilar a História ensinada nas escolas.

A formulação adotada pelo autor, além de tecer crítica à proposta curricular, funcionou também como um método de ataque ao governo da Presidenta Dilma Rousseff e aos governos do Partido dos Trabalhadores. Dessa forma, o fato de colocar no mesmo patamar um governo

²³ Vainfas é autor, junto com Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Calainho, da coleção *História.doc*, para os anos finais do Ensino Fundamental; e, com Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Georgina dos Santos, do livro em volume único *História*, para o Ensino Médio, ambos publicados pela Editora Saraiva.

democrático e a Ditadura Militar soou como exagero deliberado, pelo qual imprimia a alcunha de autoritário a um governo do qual discordava.

Vainfas prosseguiu da seguinte forma:

[...] A disciplina História prevista pelo regime lulopetista estabelece para o fundamental I o ensino de sujeitos, grupos sociais, comunidades, lugares de vivências e, por fim, o dos “mundos brasileiros”. Conceitos abstratos e anódinos, impossíveis de serem ensinados a crianças, salvo como doutrina. Os primeiros dois anos do fundamental II prosseguem nesta linha abstrata de “processos e sujeitos”.

[...]

O ensino da História do Brasil sempre foi problemático entre nós, brasileiros, sendo ora admitida como disciplina específica, ora inserida na História Geral. Reaparece, na versão lulopetista, de maneira desastrosa. A comissão encarregada de formular o currículo comum não se avexa de escrever que “ênfatisa-se a História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da educação básica”.

[...]

A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo, inspirada por um modelo chavista de política internacional. Que Deus salve o Brasil desta praga — só apelando a Deus, *et pour cause* (Vainfas, 2015).

Os ataques se seguiram com a utilização do recurso da adjetivação, algumas vezes de forma pouco argumentativa, como é o caso de “aberração”, “desastrosa” e “fanática”. Esses adjetivos se somaram a “lulopetista”, cuja funcionalidade era associar a proposta curricular a um suposto projeto político nefasto e autoritário e a uma lógica personalista²⁴. Aqui, no entanto, Vainfas vocalizou suas críticas como autor de livros didáticos de História, ainda que recorrendo ao poder conferido por seus saberes historiográficos e por sua posição como professor universitário.

Na construção discursiva de suas críticas, assim como fizeram outros intelectuais que discorreram sobre a BNCC, parece haver a pretensão de uma suposta neutralidade, contraposta à ideia de ideologia. Conforme aponta Sandra Harding (2019), tal posicionamento se apresenta como resquício de uma epistemologia positivista ainda muito presente no âmbito da produção do conhecimento, orientada por quadros conceituais dominantes. Trata-se de uma

²⁴ Outra publicação do mesmo período e também d’*O Globo* que trabalhou em chave argumentativa bastante semelhante é o texto do historiador Marco Antônio Villa, intitulado “A revolução cultural do PT” (Cf. Villa, 2016).

forma de mascarar o próprio lugar de onde os autores enunciam seus discursos e suas posições sobre história e currículo.

Como afirmou Maria Aparecida da Silva Cabral (2018), as

críticas que sustentam o seu argumento [de Vainfas], ao rechaçar o processo de construção de uma proposta curricular nacional para o ensino de história, contemplam desde a indicação dos professores que integraram a comissão que elaborou esse documento até o fato de terem sido priorizadas temáticas consideradas sensíveis no campo do ensino de história.

Desse modo, ao elencar o que enxergou como problemas na BNCC, o autor se mostrou incomodado com a proposta de desestruturação do modelo canônico de organização do ensino de História. Não é à toa que citou como exemplos recortes temáticos e temporais, incluindo a operação pela qual a Europa foi deslocada do foco estruturante dos currículos.

Como autor de coleções didáticas, Vainfas reagiu ao fato de que a aprovação de propostas nessa direção poderia demandar uma significativa reestruturação das narrativas didáticas, muitas vezes ancoradas em tendências eurocêntricas, o que mostra como as construções discursivas se movimentam entre diferentes interesses políticos e posicionamentos historiográficos e epistêmicos. Como se sabe, o mercado editorial de livros didáticos é dos mais rentáveis no Brasil. Nessa empreitada, classificou a opção de dar ênfase a afro-brasileiros e indígenas como incentivo a “ódio raciais e valores terceiro-mundista superados”. Resta indagar se, na posição do autor, o racismo é um valor superado no Brasil, com fez ler sua afirmação²⁵.

Em sua prática discursiva, Vainfas fez circular, ainda, uma forma de significar o currículo. A concepção sustentada pelo autor remonta às chamadas teorias tradicionais, algumas delas concebidas no interior de ortodoxias marxistas, em que os currículos são compreendidos como expressão da vontade do Estado e, por conseguinte, dos interesses dos grupos dominantes. Embora o diálogo com essas formações discursivas tenha servido para dar solidez ao argumento que pretendia construir, é importante destacar que, no campo dos estudos de currículos, essa vertente tem sido rejeitada há algum tempo. Os trabalhos desenvolvidos pelo menos desde os anos de 1980 demonstraram que as propostas curriculares sofrem diferentes tipos de atravessamentos e disputas, sua produção se dá com resistências, e

²⁵ A historiadora Sônia Regina Miranda, da área de Ensino de História, escreveu uma contundente resposta ao texto de Vainfas. Com o título “Na batalha das cartas: vozes de historiadores e o debate contemporâneo sobre a BNCC”, que circulou, a partir de 06 de dezembro de 2015, nas redes sociais da autora, em grupos de e-mails e em blogs sobre ensino de História, Miranda apresentou uma série de contrapontos aos argumentos lançados por Vainfas, inclusive recuperando alguns elementos da produção acadêmica do autor (Cf. Miranda, 2015).

seus autores o fazem a partir de diferentes lugares de fala, de modo que não são expressão unívoca de vontades governamentais (Silva, 2013)²⁶.

No bojo dos debates sobre a primeira versão da BNCC de História e dos muitos ataques que ela sofreu, verificam-se interesses tão difusos que, em 02 de janeiro de 2016, o documento foi objeto de um editorial do *Estadão*. O jornal é publicado no Brasil desde o final do século XIX e está entre os veículos de comunicação mais prestigiados no país. Trata-se de um jornal com linha editorial afeita aos princípios do neoliberalismo e que representa os interesses do grande empresariado. Tem colocado em cena uma série de textos críticos às políticas de distribuição de renda ou a propostas mais à esquerda. O editorial, nesse caso, é o espaço privilegiado em que o jornal explicita suas posições ou encaminhamentos sobre um determinado tema.²⁷

O editorial aqui referido foi intitulado de “Epitáfio da pátria educadora”. “Pátria educadora” era o *slogan* adotado no segundo governo de Dilma Rousseff, a partir de 2015, de modo que o título escolhido, com ênfase na expressão “epitáfio”, anunciava muitas das ações dirigidas ao governo durante o ano de 2016. Epitáfio remete a um rito fúnebre, à inscrição de despedida de um morto. Cabe recordar que, desde dezembro de 2015, o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff já estava em andamento na Câmara dos Deputados, e o título do editorial já antecipava o desfecho do processo, em que Dilma sofreria a deposição do cargo. Assim, as críticas à Base eram também críticas ecoadas ao governo e às ações políticas nele implementadas, das quais *O Globo* e os grupos que ele representa discordavam.

O texto se iniciou com críticas ao processo de produção do documento e à seleção de especialistas, com a acusação de que ele abrigava forte teor ideológico. Na sequência, os comentários são dirigidos especificamente à História:

O enviesamento ideológico é explícito na disciplina de História, que chegou ao disparate de ignorar o que não fosse Brasil e África na versão do texto que circulou internamente no MEC. A proposta não incluía nem sequer uma cronologia dos acontecimentos históricos que forjaram as sociedades. No caso do Brasil, ela valorizava fenômenos contemporâneos, como

²⁶ Recomendo, especialmente, a leitura do primeiro capítulo do livro do autor *Documentos de identidade*, intitulado “Das teorias tradicionais às teorias críticas”, em que são demonstradas as transformações nos estudos de currículo que levaram a abordar a premissa de que eles são simples reprodução de interesses governamentais.

²⁷ Importante destacar que essa não é a primeira vez que o *Estadão* se posiciona em relação a uma proposta curricular de História. Em 1987, o mesmo jornal publicou um Editorial contra a proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP), que, à época, preparava uma proposta baseada na história temática e com a pesquisa como princípio ativo do ensino. Para o periódico, tratava-se de uma proposta ancorada no “discurso da esquerda radical”. (Cf. Ensino [...], 1987).

discriminação racial, para discutir a questão da escravidão e dos indígenas. O documento era tão disparatado que o MEC pediu aos seus autores que refizessem a parte relativa à disciplina de História. “Eles queriam partir do presente para ver o passado. Propunham estudar revoluções com participação de escravos ou índios, deixando de lado a Inconfidência Mineira”, conta o ex-ministro Renato Janine Ribeiro.

Apesar da nova redação, feita a contragosto pelos especialistas anônimos, o enviesamento ideológico não foi abrandado no texto divulgado pelo MEC. Ao mesmo tempo que a ágora grega, a Idade Média, o Renascimento e o Iluminismo foram relegados para segundo plano, são destacadas revoltas populares pouco conhecidas. Também são enfatizados períodos de luta contra a opressão e desprezados processos históricos que levaram à formação das modernas sociedades ocidentais, com base no princípio da igualdade dos indivíduos perante a lei. [...]

“A proposta mutila processos globais. Aposta na sincronia contra a diacronia. É fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo”, adverte Ronaldo Vainfas, professor de História Moderna da Universidade Federal Fluminense. Destinada ao lixo da história, a BNC é o epitáfio de um governo que prometeu fazer do Brasil uma pátria educadora e a converteu em laboratório de pedagogia populista e doutrinação ideológica (Epitáfio [...], 2016).

Como é possível notar, muitas das acusações feitas à BNCC por Magnoli e Barbosa, por Janine Ribeiro e por Vainfas foram reiteradas no editorial, algumas delas reproduzidas com as mesmas palavras. Trata-se, portanto, de um interdiscurso, em que esse texto se apoiou em outros na construção de uma série discursiva. Essa característica indica que esses sujeitos foram produzidos como vozes autorizadas a falar, como referências a serem consideradas, numa operação de “controle do discurso”, como alertou Foucault (2012), em que nem todos possuem a mesma condição ou as mesmas prerrogativas. Indica, também, que esses veículos de comunicação, em sua maioria jornais de grande circulação e que vocalizavam tendências neoliberais e/ou conservadoras, adotaram matrizes discursivas que passavam por caminhos muito próximos.

A ausência de cronologia, a ausência de temas clássicos como Iluminismo e Renascimento, a ênfase em Brasil e África e em “períodos de luta contra a opressão” foram acionados como exemplos do que seriam os problemas perceptíveis na BNCC. Nesse sentido, uma vez mais a concepção de História que balizou o texto é aquela associada a uma lógica causal, linear, na qual determinados fatos e acontecimentos aparecem como explicações naturais e incontornáveis para o que teria forjado o mundo. Diante dessa concepção, qualquer proposta que buscasse trilhar outros caminhos seria ideológica, um “disparate” e, por conseguinte, deveria ser interdita.

Os valores explicitados nessas críticas, portanto, reforçam e reivindicam uma concepção de História que justifique a dominação material e intelectual da Europa e, posteriormente, dos Estados Unidos sobre o mundo, em que os fatos, os sujeitos e os marcos temporais conduzem a uma narrativa organizada e sem conflitos. No caso do Brasil, essa lógica histórica atua como força de apaziguamento, de silenciamento das diferenças e das desigualdades, de forma a preservar a dominação e minar as insurgências. É nesse sentido que posições epistêmicas precisam ser compreendidas como maneiras de agir no mundo, sempre articuladas a dados interesses.

Entre os elementos reiterados, o par ideologia e doutrinação ocupou centralidade. A BNCC, no caso, figuraria como ação do governo com o objetivo de implementar uma forma ideológica de compreender o mundo. Esse discurso, contudo, é fissurado pelo fato de que, no mesmo texto, fora afirmado que a proposta da BNCC de História teria desagradado o MEC. Numa linha, o texto da BNCC representaria uma forma de o MEC e, portanto, o governo Dilma intervirem na sociedade. Na outra, a afirmação de que o mesmo MEC não concordava com a proposta, e que inclusive solicitou que ela fosse reescrita e que a equipe teria se recusado. Essa aparente contradição evidenciou que, na formulação das críticas, foram arregimentados discursos díspares, mas que, no conjunto, operaram como uma potente maquinaria que estabeleceu sentidos e temas, que autorizou determinadas falas e, assim, que criou uma ambiência controlada para as discussões sobre a primeira versão da BNCC.

Nos casos analisados nesse tópico, ainda que não tenha contemplado todas as vozes que se pronunciaram sobre o tema, discorri sobre uma variedade de enunciados, vinculados a posições discursivas e a campos argumentativos distintos, de modo a demonstrar algumas das forças e frentes que se inscreveram no debate sobre a BNCC de História. Os valores, as vinculações epistêmicas, as concepções e os interesses constitutivos dos discursos analisados, com os lugares dos quais eles se enunciaram, permitem atestar que, apesar das fissuras, o que esteve em pauta e marcou fortemente a produção do documento foi a reivindicação da manutenção do cânone formador do ensino de História e de todas as faces que ele arrasta.

Nesse sentido, apesar da variedade, os discursos evidenciados a partir da análise dessa documentação inscrevem-se em uma formação discursiva na qual seus sentidos ganham sustentação e funcionamento. Desse modo, tais discursos possuem uma coerência interna, na medida em que se ligam pela referência a valores enunciados a partir de posições neoliberais e/ou conservadoras. Do ponto de vista historiográfico e epistêmico, a formação discursiva que

abrigou esses discursos caracteriza-se pelo apelo a um ensino de História linear, eurocêntrica, colonialista e baseada em fatos organizados sob a égide de causa e consequência.

Assim, as vozes autorizadas nessas formações discursivas, muitas delas validadas pelas posições acadêmicas de seus autores ou pelo poder de fazer seus textos ganharem espaço em jornais de grande circulação, construíram uma visibilidade para seus argumentos críticos à Base, o que teve grande impacto na produção das versões seguintes. Tal observação demonstra, em alguma medida, uma parte das expectativas sociais e públicas em relação à História e seu ensino, bem como a força de um modelo curricular, epistêmico, historiográfico e educacional que se arrasta desde o século XIX.

2.2 – A História em cartas, notas e manifestos: a ANPUH e os GTs como agentes da disputa pelo currículo

Entre as frentes inscritas na discussão da primeira versão da BNCC de História, foram notórias a inserção e a participação ativa da Associação Nacional de História (ANPUH). A ANPUH existe desde 1961, e é a maior entidade de representação de historiadores/as no Brasil. Conforme descrito em sua página na *internet*,

atuando desde seu aparecimento no ambiente profissional da graduação e da pós-graduação em história, a ANPUH foi aos poucos ampliando sua base de associados, passando a incluir professores dos ensinos fundamental e médio e, mais recentemente, profissionais atuantes nos arquivos públicos e privados, e em instituições de patrimônio e memória espalhadas por todo o país. O quadro atual de associados da ANPUH reflete a diversidade de espaços de trabalho hoje ocupados pelos historiadores em nossa sociedade. A abertura da entidade ao conjunto dos profissionais de história levou também à mudança do nome que, a partir de 1993, passou a se chamar Associação Nacional de História, preservando-se, contudo, o acrônimo que a identifica há mais de 50 anos (ANPUH, s.d.).

A associação atua em âmbito nacional, mas é dividida em núcleos regionais, por estados da federação, as chamadas Seções Estaduais, que desenvolvem trabalhos mais específicos, considerando as demandas de suas localidades. Além disso, a ANPUH também se organiza em Grupos de Trabalho (GTs). Os GTs, compostos por profissionais ligados a diferentes instituições pelo país, contemplam temas candentes na historiografia, como Ensino de História e Educação, História da África, História Indígena, História da América, História Antiga e Medieval, História e Trabalho, entre muitos outros. Além disso, a ANPUH é responsável por editar dois periódicos acadêmicos: a *Revista Brasileira de História* e a *Revista História Hoje*, essa última específica da área de Ensino de História.

Nesse sentido, a ANPUH nacional, as seções regionais e os Grupos de Trabalho imprimem forte impacto na produção historiográfica brasileira, na medida em que podem legitimar ou deslegitimar temas, objetos, abordagens, procedimentos de pesquisa, entre outros. Assim, funcionam como instâncias de controle discursivo, que colaboram para delimitar a validade de determinadas posições historiográficas e, por conseguinte, autorizar ou desautorizar o que se produz. Por isso mesmo, não se trata de instâncias neutras, desinteressadas ou homogêneas, mas de lugares de disputas, de tensões, de enfrentamentos políticos, de embates.

O ensino de História, como um tema, como uma problemática ou mesmo como uma frente de trabalho dos/as profissionais da História, atravessou fortemente a trajetória da ANPUH, em diferentes direções. Ainda que com resistência de parte de seus associados, a associação acompanhou a elaboração de várias políticas para a Educação Básica com vinculações diretas com a atuação dos/as professores/as de História; encampou fortemente o combate aos Estudos Sociais, na década de 1980, nos anos finais da Ditadura Militar; e, mais recentemente, batalhou pela aprovação da profissão Historiador/a, conquistada em 2020. Dessa forma, a questão do Ensino de História, em maior ou menor grau, sempre povoou os debates e as ações da instituição (Albuquerque Júnior, 2013)²⁸.

Em minha análise, levei em consideração essa centralidade ocupada pela ANPUH nacional, pelas seções regionais e pelos Grupos de Trabalho na cena historiográfica e na construção de consensos na área. Na seleção dos documentos discutidos nessa seção, considerei os que foram reproduzidos no *site* da ANPUH nacional, ainda que tenham sido produzidos pelas regionais ou pelos GTs. Tenho ciência de que as posições enunciadas nesses documentos não são homogêneas nem representativas de todos/as os/as associados/as da instituição ou dos/as integrantes dos GTs. Isso, no entanto, não retira o peso institucional das falas proferidas em nome da ANPUH ou de seus Grupos de Trabalho.

Em documento publicado na página da ANPUH-Brasil em 04 de dezembro de 2015, com o título “Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular”, a então presidenta da associação, professora da USP Maria Helena Rolim Capelato (biênio 2015-2017), deu o tom de como seria a inserção da entidade no debate da BNCC. O documento tinha o propósito de estabelecer diálogo entre a instituição e seus

²⁸ O texto “Ritual de Aurora e de Crepúsculo: a comemoração como a experiência de um tempo fronteiro e multiplicado ou as antinomias da memória”, publicado na *Revista Brasileira de História* em 2013, é resultado de conferência proferida pelo autor no XXVI Simpósio Nacional de História, ocasião em que se comemoravam os 50 anos de fundação da ANPUH.

filiados, como forma de prestar esclarecimentos sobre qual seria seu posicionamento frente à emergência da proposta curricular²⁹.

A nota se iniciou com a manifestação de que a ANPUH vinha acompanhando as discussões sobre a proposta curricular e de que a associação tem histórico de participação em situações semelhantes, e, no entanto, não havia sido convocada formalmente como interlocutora do processo de produção da BNCC. Na sequência, a nota trazia as seguintes observações:

Alguns pontos merecem destaque neste processo de formulação do documento curricular. O primeiro é a celeridade do processo desencadeado pelo MEC. A elaboração de um currículo envolve decisões importantes sobre a definição de objetivos, critérios de seleção e organização dos conteúdos, métodos de ensino e processos avaliativos. Estas escolhas não são neutras e se efetivam, muitas vezes, em disputas acirradas sobre o que deve ou não ser ensinado aos alunos. Por isso, consideramos que é preciso assegurar um amplo debate que possibilite a expressão de opiniões, proposições e a construção de consensos. Nesse sentido, entendemos ser urgente a revisão do calendário de elaboração do documento dilatando o prazo para a realização de debates e construindo um novo calendário nacional com participação das entidades e outros sujeitos.

Como segundo ponto destacamos que é preciso reconhecer a diversidade de perspectivas como uma marca que caracteriza os campos de pesquisa da História e seu ensino. Nesse sentido, o processo de constituição da comissão elaboradora do texto curricular não poderia desconsiderar esta característica. Disto resulta a necessidade de ampliação ou reformulação da equipe de História segundo critérios que possam minimamente contemplar as demandas de suas diferentes subáreas de conhecimento (ANPUH, 2015).

No primeiro parágrafo, ao apontar a celeridade do calendário proposto para o debate público sobre a BNCC, a ANPUH se fundamentou em uma concepção de currículo como produção negociada, tensa e que não é neutra. Nesse sentido, entendo que, em suas ponderações a respeito do processo de formulação da proposta, a associação tinha em vista que currículos expressam escolhas, recortes e que, fatalmente, nem todas as posturas, nem todas as posições conseguem ser contempladas.

Por outro lado, no destaque seguinte, a ANPUH teceu críticas quanto à composição da equipe responsável pela BNCC de História, e reivindicou que ela fosse modificada e ampliada, a fim de contemplar as subáreas da historiografia e suas demandas. Na concepção explicitada com esse requerimento, a história ensinada apareceu como expressão direta da pesquisa historiográfica. Ou seja, o critério acionado pela associação para atestar ou contestar

²⁹ Em marco de 2016, a ANPUH publicou novo documento sobre a BNCC, intitulado “Manifestação da ANPUH-Brasil sobre a BNCC”, no qual reafirmava suas críticas e desenvolvia melhor alguns posicionamentos, ainda que mantendo o núcleo argumentativo (Cf. ANPUH, 2016).

a validade do trabalho da equipe responsável não se relacionava com a pertinência da proposta em relação ao ensino e à aprendizagem na Educação Básica, mas com o nível de representatividade das áreas e tendências da historiografia na equipe.

A nota se encerrava com o informe de que, em decorrência dos pontos citados, fora solicitada uma audiência com o então Secretário de Educação Básica do MEC, para tratar da possibilidade de dilatação do prazo para debate público da BNCC e da ampliação/modificação da equipe de História. Assim, conforme atestou a historiadora Fabiana Rodrigues de Almeida em sua tese de doutorado, a demarcação das vozes autorizadas à fala sobre o currículo de História passava não somente pelas plataformas governamentais, mas também pelas comunidades disciplinares. Para a autora, ficou claro que “a ANPUH desejava assumir o controle sobre a produção da BNCC de História, adotando nesse cenário o lugar de instância qualificada para legitimar ou não as autorias sobre o currículo de História” (Almeida, 2021, p. 179).

Alguns dias antes, a ANPUH-Rio, seção regional do Rio de Janeiro, também se inscreveu no debate público e nas disputas pela BNCC de História³⁰. Em 18 de novembro de 2015, no auditório do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, foi realizada “a Jornada de História para discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Conforme informou o “Relato sobre a Jornada de História da ANPUH Rio para discussão da BNCC”, foram realizadas duas mesas de discussão que tiveram como objeto a BNCC de História, a fim de consolidar uma posição da regional sobre o tema.

Da primeira mesa, participaram a professora Mônica Martins (UFRRJ), presidenta da ANPUH-Rio, o professor Alexandre Carneiro Cerqueira Lima (UFF), representante do Grupo de Trabalho de História Antiga, e o professor Mauro Coelho (UFPA), como membro da equipe do MEC. A segunda mesa contou com a participação do professor Henrique Estrada (PUC-Rio), da área de Teoria da História, da professora Carmen Teresa Gabriel (UFRJ), integrante do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação, e da professora Cláudia Ricci (UFMG), à época assessora da área de História na produção da BNCC. Segundo o mesmo documento, o evento contou com a presença de professores/as de diferentes instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro, assim como de docentes da Educação Básica das redes municipais e estaduais, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II (ANPUH-Rio, 2015a).

³⁰ Outras regionais, como a ANPUH-Paraná, a ANPUH-São Paulo, a ANPUH-Rio Grande do Sul, também participaram do debate.

Em decorrência da atividade, alguns dias depois, ainda no mês de novembro de 2015, a regional publicou a “Carta Crítica da ANPUH-Rio à composição do componente curricular História na BNCC”, em que consolidava a posição da instituição. A carta foi assinada pela professora Mônica Martins (UFRRJ), presidenta da ANPUH-Rio. A realização do evento funcionou como espaço de construção e como ponto de legitimação dos argumentos lançados no documento.

Nos primeiros parágrafos, a carta trazia pontualmente as etapas de produção da BNCC e fazia referência à legislação que ancorava o processo. Na sequência, anunciava estranhamentos em relação ao modo como se deu a composição da equipe de História e com o resultado apresentado na primeira versão da Base, que não contemplava “temas fundamentais”, e completava: “O distanciamento entre as visões que ora são apresentadas no documento preliminar revela o quanto ensino e pesquisa foram dissociados” (ANPUH-Rio, 2015b). A esse enunciado, se somaram as seguintes proposições:

Os problemas esboçados na composição do documento submetido à consulta pública, no que se refere ao componente curricular de História, mostram o descompasso com as pesquisas historiográficas de ponta, ignorando todo o investimento público aplicado nas diversas subáreas dentro da História, tais como editais de pesquisa e programas fomentados pelo governo federal de incentivo à internacionalização do ensino. [...] Fica, assim, evidente que os investimentos das agências de fomento em pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em História não foram levados em consideração. Isso é extremamente grave, pois estamos lidando aqui com investimentos públicos aplicados em produção de conhecimento que não chegará ao currículo escolar (ANPUH-Rio, 2015b).

A dissociação entre ensino e pesquisa e, da mesma forma, entre o conhecimento acadêmico e o escolar, é um eixo que tem sido enfaticamente criticado pelo campo do Ensino de História, pelo menos desde os últimos 40 anos³¹. Nesse caso, as críticas se dirigiam a uma concepção de ensino de História em que a sala de aula era encarada como espaço de reprodução de conhecimentos produzidos nas universidades e, portanto, a prática de pesquisa não era atividade de professores/as e estudantes. Ao disputar lugar com essa dicotomia, a defesa era de que a pesquisa fosse encarada como parte inseparável do processo de aprender, como descoberta e como busca ativa, processo do qual professores/as e estudantes são sujeitos.

³¹ Ver, por exemplo, a coletânea *Repensando a história*, organizada por Marcos Silva, cuja primeira edição é de 1984. Nela, reunindo textos de historiadores que atuavam na Educação Básica e no Ensino Superior, fazia-se a crítica a modelos de ensino de História que dissociavam a pesquisa do ensino e que pensavam a sala de aula como espaços de reprodução de conhecimentos produzidos na academia (Silva, 1984).

Aqui, entretanto, o enunciado de crítica à separação entre ensino e pesquisa, ou entre a academia e a educação, inscreveu-se em outro campo de significação, fazendo emergir um sentido bastante diferente desse que tem povoado os discursos da área de Ensino de História. No caso da posição veiculada pela ANPUH-Rio, a dissociação se dava supostamente porque a proposta curricular não reproduzia o que se chamava de “pesquisas historiográficas de ponta”. Ou seja, não se avaliava em que medida o documento curricular de História dialogava com a possibilidade de professores/as e alunos/as efetivarem práticas de produção do conhecimento, mas o grau de proximidade, do ponto de vista dos conteúdos, que ele apresentava com as pesquisas desenvolvidas nas universidades.

Nessa construção discursiva, recorreu-se a um argumento apelativo: a afirmação de que, pelo que propunha na primeira versão da BNCC de História, a equipe deliberadamente desconsiderava os investimentos públicos em pesquisa historiográfica. Esse tom de agravo foi usado para conferir viabilidade à crítica efetuada pela ANPUH-Rio. Os valores mobilizados para avaliar a proposta curricular eram, novamente, externos à dinâmica da escolarização e suas configurações. Assim, ficou mantida a premissa de que a universidade é o lugar em que se pesquisa e em que se delibera sobre o que é válido, e a escola, o lugar em que se reproduz o que já fora pesquisado. Trata-se de uma concepção hierárquica, inclusive porque compreende que a História ensinada deriva da historiografia num movimento de vulgarização e de simples didatização.

O currículo de História, em tal entendimento, foi significado como um repositório em que se acrescentam os resultados de pesquisas, finalidade que justificaria a manutenção de financiamentos. É como se, num fluxo incontornável, tudo que se pesquisa nas universidades devesse ser apensado aos currículos escolares, numa lógica quase que utilitarista do conhecimento. É importante ressaltar que não se trata de questionar a relevância das universidades e das pesquisas historiográficas, bem como dos investimentos em pesquisa, mas de desnaturalizar essa ótica enraizada de que o universo escolar é a ponta de aplicação daquilo que sujeitos autorizados pelos seus saberes acadêmicos determinam como conhecimento válido. Romper com essa lógica é necessário porque permite fortalecer a escola como espaço de produção e de criação, valorizando seus sujeitos e suas potencialidades.

A carta da ANPUH-Rio teceu, ainda, considerações acerca da relação da BNCC de História com a temporalidade:

Outro aspecto de suma importância: a temporalidade se constitui em eixo central para o conhecimento histórico, o que nos distingue de outros campos

do saber. O tempo histórico é o tempo humano, o tempo da espécie humana em seu fazer-se, o Homem se reconhecendo em suas relações sociais. Neste ponto, apesar das boas intenções da proposta do componente de História na BNCC para o rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite, não há nada novo e realmente significativo no campo da pesquisa na área sendo incorporado ao documento apresentado. Apenas uma inversão dos parâmetros eurocêntricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil. Portanto, a dimensão temporal precisa ser reelaborada e colocada enquanto eixo definidor da área, de forma semelhante ao que ocorre com a proposta de Geografia, que definiu o espaço como seu eixo fundamental (ANPUH-Rio, 2015b).

A questão da temporalidade, que apareceu também em outras manifestações sobre a proposta curricular, tem a ver com as disputas em torno de quais marcos foram escolhidos para dar forma ao passado e de suas implicações políticas no presente. A enunciação do suposto problema se deu com a defesa de uma concepção de temporalidade como o tempo histórico do “Homem se reconhecendo em suas relações sociais”. A ideia de tempo histórico como tempo do “Homem”, ainda mais grafado com letra maiúscula, está intimamente vinculada a uma concepção de história androcêntrica e sexista, em que o masculino é representado compulsoriamente como sujeito universal, como eixo fundante da realidade.

Como atesta a historiadora feminista Tânia Navarro-Swain, essa perspectiva, desde o século XIX, contribuiu para recheiar as narrativas históricas de grandes heróis, no masculino, e seus feitos, suas ações de guerra, suas conquistas, suas práticas de dominação. Nessa narrativa, é sempre um homem que cria, que inventa, que descobre, que se “reconhece em suas relações sociais”. Em contrapartida, as mulheres, seus protagonismos e suas agências são negligenciadas, relegadas ao segundo plano, quando muito ao papel de coadjuvantes (Navarro-Swain, 2014).

Essa concepção de temporalidade requerida, homogênea e no singular, restringe as experiências históricas a um mesmo padrão, a um mesmo ritmo, numa lógica determinista e, em geral, assentada no masculino, em que, apesar de se colocar contrária ao eurocentrismo, não se admitem outros eixos, outros pontos de partida, outros cortes temporais. Por isso, se articula com os marcos que forjaram periodizações canônicas e arbitrária, os quais, segundo Navarro-Swain (2014), incorporam determinados temas e objetos, mas não questionam a repetição e a naturalização de uma suposta superioridade masculina na narrativa histórica, escondendo “aquilo que poderia perturbar a ordem”.

É importante destacar que tais premissas informaram, também desde o século XIX, os currículos de História, os livros e materiais didáticos e, em alguma medida, o cotidiano das aulas. Assim, reiterar esse pressuposto no presente, ao se referir a uma proposta curricular da

área, significa fortalecer os mecanismos que mitigam as histórias das mulheres ou de outras formas de sexualidade que escapam ao regime binário e centrado no masculino compulsório e, assim, naturalizam formas de violência e hierarquização. Na direção oposta, como lembra Susane de Oliveira, têm-se construído esforços para que o ensino de História e seu currículo funcionem, por exemplo, como estratégias de combate e desconstrução dos mecanismos que invisibilizam e naturalizam as desigualdades e violências contra as mulheres. Assim, para a autora, o ensino de História pode se “constituir em um apelo à ação, a não aceitação passiva dos atentados à dignidade física, mental ou moral das mulheres no tempo presente” (Oliveira, 2018).

A linha argumentativa colocada em circulação pela carta se estruturava também por meio da referência aos conteúdos:

Os estudos da pré e proto-histórias, assim como da Antiguidade e do Medievo – que foram descartados como conteúdos curriculares relevantes – pesquisam as movimentações populacionais entre os continentes, a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China, não podendo ser confundidos com conteúdos eurocêntricos. [...] Ao invés de questionar cronologias, o currículo da BNCC traz visões distorcidas do passado, como se toda a história anterior às expansões marítimas modernas não estabelecesse relação com o próprio significado que adquire a América neste cenário. No conteúdo da BNCC, a formação territorial e nacional não se conecta com a história global, como se ideias, pessoas e objetos não circulassem (ANPUH-Rio, 2015b).

As expressões escolhidas para situar as perdas impostas pelos recortes efetuados na primeira versão da BNCC de História se vinculam à perspectiva de temporalidade problematizada nos parágrafos anteriores. No que concerne aos conteúdos, a proposta curricular foi avaliada pelo que ela não contemplava, pelo que ficava de fora, numa disputa para estabelecer quais passados eram mais relevantes ao ponto de serem convertidos em conteúdos curriculares. O texto qualifica o arranjo produzido pela BNCC de distorcido, ou seja, errado, mentiroso. Nessa linha, não se reconhece a pluralidade de perspectivas históricas passíveis de serem adotadas para compor a organização curricular.

O documento trouxe como pressuposto uma forma naturalizada de organização do passado, estruturada entre pré e proto-histórias, comumente associadas ao período anterior à “invenção da escrita”, Antiguidade e Medievo, em que as formas pelas quais o passado é apresentado e recortado são significadas como as únicas possíveis. Jacques Le Goff chama a atenção para o fato de que essa periodização é uma produção historiográfica assentada em diferentes usos políticos do passado. Para o autor, a ideia de “Antiguidade”, por exemplo, como uma fase histórica a ser ensinada, é uma elaboração francesa do século XIX, com fins

didáticos, mas também para dar sustentação à imagem de uma “Idade Média” obscura (Le Goff, 2015). Portanto, essas formas de cortar o tempo, recorrentemente convertidas em “conteúdos curriculares relevantes” imprescritíveis, de suposta imanência, precisam ser entendidas como construções do próprio discurso histórico que forjou os preceitos disciplinares que validam o que se deve ensinar.

Na carta, outra fileira pela qual se buscava afirmar a pertinência dos conteúdos relacionados à antiguidade e ao medievo era a abrangência temática abarcada pelas pesquisas acadêmicas. Pontuava-se, assim, que as pesquisas sobre esses períodos históricos não se confinavam na Europa, pois tratavam de temas como migrações, movimentações populacionais e circulação de objetos e ideias entre os continentes. Portanto, uma vez mais, nessa disputa sobre o que deveria compor a proposta curricular de História, o saber utilizado para construir a legitimidade dos conteúdos reivindicados se associava com campos externos à dinâmica escolar. É como se, em razão de as pesquisas darem conta de realidades que extravasavam a Europa, houvesse uma garantia – e uma necessidade incontornável – de que isso seria transposto para a composição curricular.

Além disso, do ponto de vista epistêmico, é preciso considerar que contemplar outras regiões geográficas que não a Europa não significa necessariamente uma forma de combate ao eurocentrismo. Nesses termos, tratar de movimentos populacionais ou de deslocamentos, mas manter a Europa como centro irradiador do saber, como origem e regra de uma suposta civilização ou como modelo a ser reproduzido mundo afora, numa lógica temporal evolutiva e homogênea, acabaria por, como alerta Ramón Grosfoguel (2010), reafirmar uma forma colonizada de conceber a história.

Em relação a esses dois aspectos, Nilton Pereira e Mara Cristina Rodrigues consideram que, nos debates em relação ao currículo de história proposto na primeira versão da BNCC,

quase sempre, não se questionou a pertinência maior ou menor da Grécia antiga, por exemplo, ou da história da África e dos indígenas no rol dos conteúdos como possibilidades de passados estranhos à problematização dos delineamentos sociais, culturais e econômicos do presente. Pelo contrário, essas disputas se deram sobretudo no campo da legitimidade do legado de uma e de outra formação histórica para a constituição identitária brasileira, isto é, a ênfase se deu justamente nas continuidades supostamente estabelecidas entre um passado europeu, africano ou indígena e o laço social na atualidade (Pereira e Rodrigues, 2018, p. 6).

Por esse viés, as disputas pelo documento davam a ler formas de legitimação ou de questionamento dos conteúdos selecionados para comporem a proposta curricular. Em muitas

delas, visualizava-se o requerimento de conteúdos canônicos, ou a afirmação da preponderância dos saberes acadêmicos na validação dos recortes temporais e temáticos efetuados. Na contramão, a inserção desses recortes na educação básica e a maneira como eles impactavam a formação dos/as estudantes tiveram importância secundária. Como sustentam os autores, as preocupações se assentavam, em grande medida, nas linhas de visibilidade – e, portanto, de poder – passíveis de serem construídas no presente, a partir de uma ou de outra formação histórica alçada à condição de centro do currículo.

Assim, ainda que outros enunciados pudessem ser discutidos, é possível perceber que, na prática discursiva colocada em circulação pela ANPUH-Rio, havia o esboço de expectativas em relação ao lugar do ensino de História na sociedade. Traçava-se, com isso, regimes de avaliação e validação da proposta curricular e dos sentidos e direcionamentos que ela estabelecia para o passado. Esses regimes, ao se ligarem com dadas concepções de História e de ensino, reafirmavam também posições epistêmicas e políticas, nessa rede complexa que é o currículo e as disputas sobre ele.

Nessas disputas discursivas pelos encaminhamentos dados à História na primeira versão da BNCC, professores/as universitários/as das áreas de História Antiga e História Medieval, por meio de Grupos de Trabalho ou de Fóruns, tiveram papel central no delineamento dos argumentos contrários à proposta curricular. Nesse âmbito, foram produzidos três documentos que situaram a posição das áreas frente ao debate. Em 25 de novembro de 2015, foi publicada a “Carta aberta dos professores de História Antiga e Medieval do Norte e do Nordeste”, assinada por vinte profissionais das referidas áreas e com atuação em diversas universidades das regiões Norte e Nordeste do Brasil. No dia seguinte, em 26 de novembro de 2015, tornou-se pública a “Carta de repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval”, composta por “docentes, pesquisadores e estudantes reunidos no Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval”. Ainda em novembro de 2015, no dia 29, o Grupo de Trabalho de História Antiga, ligado à ANPUH, publicou o documento intitulado “Um manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade”, assinado em nome do GT pela professora Adriene Baron Tacla e pelo professor Alexandre Carneiro Cerqueira Lima, ambos da área de História Antiga da Universidade Federal Fluminense.

Embora esses três documentos possuam diferenças pontuais, apresentam uma convergência argumentativa e compartilham de lugares enunciativos semelhantes: produzidos por professores/as universitários/as, ligados às áreas de Antiga e Medieval, e reunidos em

fóruns ou GTs. Desse modo, optei por discuti-los em conjunto, para perceber de que forma eles se conectam e encaminham proposições para o ensino de História ao avaliarem a BNCC.

Na problematização dessas práticas discursivas, não tenho o propósito de discutir a pertinência, ou não, de se ensinar temas relativos às chamadas História Antiga e História Medieval. Estou convencido de que, mesmo com os limites presentes nessa periodização, é possível produzir experiências significativas em sala de aula, a partir da mobilização de experiências temporais inscritas no que se denomina de antiguidade e de medievo³². Analisei, portanto, a forma como Grupos de Trabalho e Fóruns que têm como objeto esses dois períodos históricos se inseriram nas tratativas sobre a BNCC, com atenção nos valores, concepções e vinculações epistêmicas veiculados em seus discursos. Ou seja, apreendi o modo como foram construídas discursivamente algumas justificativas para que esses temas se fizessem presentes nos currículos escolares.

Do ponto de vista da forma, os documentos traziam em comum o fato de se apresentarem como “nota de repúdio”, como moção de rejeição à primeira versão da BNCC de História. Essa característica não é irrelevante e nem um fator meramente técnico. Ao contrário, evidencia que, na inserção desses grupos na produção da proposta curricular, não havia uma abertura ao diálogo, um convite à construção coletiva ou ao aprimoramento do texto apresentado. Repúdio e rejeição são expressões que denotam uma ação de abandono, de recusa imediata.

Como lembra Stuart Hall (2016), as palavras constituem sentidos e tentam estabelecer dadas posições discursivas. Dessa forma, pode-se compreender que a opção por adotar uma estrutura textual centrada na rejeição serviu como estratégia para explicitar uma oposição integral à História proposta na primeira versão da BNCC. Em outras palavras, era como se se dissesse que uma história estruturada pela ênfase em Brasil, África e indígenas, tal como se viu na BNCC, não merecesse sequer ser considerada para o debate ou em suas potencialidades, e a única forma possível de se relacionar com esse currículo seria pela via da recusa completa.

Quanto aos valores mobilizados para sustentar o encaminhamento de rejeição, a “Carta aberta dos professores de História Antiga e Medieval do Norte e do Nordeste”, de 25 de novembro de 2015, trazia a seguinte proposição:

³² Ver, por exemplo, as propostas de José Rivair Macedo, quanto às possibilidades de repensar o ensino da História Medieval (Macedo, 2010)

Consideramos que a História deve trazer para o primeiro plano de análise regiões e povos que tradicionalmente foram alijados da escrita oficial de nosso país e mesmo do Ocidente, porém isso não deve ser feito em detrimento das experiências humanas na antiguidade e no medievo, as quais forjaram, em grande medida, o mundo em que vivemos atualmente. Os efeitos de tais experiências extrapolam amplamente os limites geográficos do chamado mundo ocidental e suas ressignificações, ao longo dos séculos, deixaram e ainda deixam marcas indelévels em inúmeras culturas de várias regiões do globo. A língua portuguesa e o cristianismo, dois elementos constituintes e definidores da sociedade e da cultura brasileira, são dois exemplos claros deste processo.

Em outras palavras, a valorização dos povos ameríndios sem escrita não pode ocorrer em prejuízo do ensino da importância do surgimento da escrita na Mesopotâmia milênios antes de Cristo. Afinal, como entender nosso mundo contemporâneo sem que observemos como ele começou a ser construído? [...] (Carta Aberta [...], 2015).

A posição enunciada nesse trecho partia de uma constatação de que a BNCC de História, em sua primeira versão, não contemplava os conteúdos de história antiga e medieval, cujo lugar teria sido preenchido por histórias não presentes nas narrativas oficiais – no caso, história da América, dos indígenas e da África, especialmente. Assim, na reivindicação da legitimidade da antiguidade e do medievo, ao contrário do que dizia a carta alguns parágrafos depois, a chave argumentativa não concebia essas experiências do passado como pontos de alteridade ou de estranhamento, mas afirmava as linhas de continuidade que elas mantêm com as sociedades ocidentais do presente.

Como apontaram Nilton Pereira e Mara Rodrigues (2018, p. 6), a questão subjacente ao debate foi: “quais dessas heranças se constituem como mais relevantes para a história do Brasil?”. Nesses termos, a rejeição à proposta curricular era também uma rejeição a uma história que abdicasse de reiterar seus vínculos com um passado clássico e glorioso que teria nos forjado e cujas marcas ainda estariam fortemente inscritas no presente. Na perspectiva dos autores, trata-se de uma querela cuja história é mais longa do que a produção da BNCC, e remete aos esforços demarcados desde o século XIX para a construção de uma identidade nacional para o Brasil. O problema de fundo, desde então e ainda presente à época em que se discutia a BNCC, era quais memórias, quais experiências e quais grupos sociais davam forma à história do país e, portanto, mereciam visibilidade nos espaços em que circulavam conhecimentos históricos.

Longe de serem debates superados ou apaziguados, eles expressam disputas que atravessam a formação de historiadores/as no Brasil, os livros e materiais didáticos que informam uma parte daquilo que se ensina e as expectativas públicas e sociais quanto ao passado. Em todas essas frentes que perpassam o ensino de História, desenham-se

visibilidades em que são selecionados fatos, episódios, valores e campos de experiências para conferir uma organicidade ao passado e controlar suas articulações com o presente.

Nessa lógica, o currículo não pode selecionar ou recortar. Ele só pode valorizar “povos ameríndios sem escrita” se isso não desestabilizar o “ensino da importância do surgimento da escrita na Mesopotâmia milênios antes de Cristo”. Esse último exemplo, vinculado a referências temporais clássicas, foi uma alegoria construída para demarcar uma suposta origem para o mundo contemporâneo, identificada com o “surgimento da escrita”, que fixa uma dada forma de narrar o passado, uma dada maneira de classificar os marcos que importam e aqueles que são secundários.

Como lembraram Michel Foucault (2013a) e Marc Bloch (2001)³³, começos muito definidos ou supostas origens são construções arbitrárias e interessadas, formas muito particulares de cortar o tempo. Nesse sentido, a reivindicação de que a antiguidade ocupasse lugar privilegiado no currículo apelou ao estabelecimento de linhas de continuidade entre aquele passado e a estrutura atual de nossa sociedade, cujas origens poderiam ser identificadas no mesmo momento em que surgia a escrita. Essa perspectiva traz consigo uma compreensão de tempo homogeneizante, em que as diferentes sociedades são enquadradas num único ritmo, transformando referências temporais específicas em padrões universais.

Na “Carta de repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval”, de 26 de novembro de 2015, parte significativa desses argumentos se repetiu, o que demonstra certa regularidade discursiva nos documentos enunciados por esse grupo. Além disso, ao repudiar a BNCC, explicitava-se também uma disputa quanto à concepção de currículo:

É preciso questionar a pertinência de um documento estabelecido nos moldes de um currículo mínimo. Tal formato teria como consequência a limitação da autonomia pedagógica de educadores e educadoras da área de História em todo o território nacional e em todos os segmentos do ensino. Acreditamos que uma Base Nacional Curricular Comum deveria restringir-se ao estabelecimento de conceitos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, tendo fundamento em objetivos pedagógicos essenciais à construção do raciocínio histórico. Desta maneira, tal documento deveria se caracterizar pela ampliação de possibilidades de aprendizado através da sugestão de temas e procedimentos de ensino e pesquisa. Esses, por sua vez, deveriam ser escolhidos autonomamente pelos professores e professoras em conjunto com seus estudantes na construção de seus objetivos pedagógicos (Carta de Repúdio [...], 2015).

³³ Ver, especialmente, o item “O ídolo das origens”.

As críticas ao modelo proposto pela BNCC dialogavam com tensionamentos colocados à época de publicação do documento, no segundo semestre de 2015. No período, questionava-se em que medida o formato de currículo adotado se associaria com políticas de avaliação em larga escala e de padronização da prática escolar. Essa problemática esteve presente nos debates sobre currículos pelo menos desde a segunda metade do século XX, e revela os muitos interesses em jogo quando se discutem propostas curriculares.

Na carta de repúdio, a concepção defendida era a de currículo como seleção de conceitos, habilidades, temas e procedimentos de ensino e pesquisa que pudessem garantir a construção do raciocínio histórico por parte dos/as estudantes. As prescrições, assim, não deveriam restringir a autonomia do/a docente quanto a fazer escolhas e apropriações a fim de construir suas práticas em sala de aula. Contudo, na construção discursiva em que essas ideias se inseriram, o propósito era colocar sob suspeição não apenas a BNCC como uma política curricular mais ampla, mas também o desenho específico apresentado para a disciplina de História.

Desse modo, ainda que se tenha considerado que caberia ao currículo apresentar os recortes que viabilizassem a construção do conhecimento histórico, mais adiante, na carta, se afirmou que “um processo construído desta maneira apenas poderia resultar em um documento com graves problemas de conteúdo”, o que se liga com o enunciado “é igualmente empobrecedora, por exemplo, a exclusão de História Antiga e Medieval [...]” (Carta de Repúdio [...], 2015). Portanto, o pressuposto discursivamente arquitetado era o de que, no recorte aceitável, no recorte legítimo, no recorte que viabilizaria elaborar o conhecimento histórico, não havia espaço para organizar o currículo pela via das histórias brasileira, africana e dos povos indígenas.

Em alguma medida, essa disputa era também corporativa e em defesa da existência de determinadas áreas no âmbito dos cursos de formação de historiadores/as, justificada pelo ensino dos temas correlatos na Educação Básica. No caso, apesar de o currículo ser significado como campo de possibilidades e de escolhas, os movimentos divergentes ou que propunham sentidos alternativos aos validados pelas áreas de Antiga e Medieval, tal como aconteceu na primeira versão da BNCC de História, não foram considerados para o debate ou como textos a serem aprimorados coletivamente. Ao contrário, o tratamento dispensado foi o repúdio, que caminhou no sentido da negação do diálogo e da possibilidade de construir uma proposta que não reiterasse os marcos consagrados, até pelo fato de que, nesse raciocínio, uma

mudança radical da narrativa histórica ensinada nas escolas poderia requerer e provocar mudanças igualmente radicais na formação inicial de professores/as de História.

Em linha muito semelhante, o Grupo de Trabalho de História Antiga, em documento publicizado em 29 de novembro, com o título “Um manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade”, também fazia ecoar um grito de combate ao que propunha a primeira versão da BNCC de História. Nessa direção, houve a retomada de argumentos como o suposto descompasso entre as pesquisas feitas com financiamento público e a proposta curricular e a suposta desarticulação entre ensino e pesquisa, nos termos já discutidos, que se complementaram com a seguinte proposição:

A proposta da atual Base Nacional Comum Curricular não fomenta ao jovem estudante o exercício de raciocínio histórico, pautado na comparação e na transversalidade. Temáticas como 'escravidão', 'navegação', 'colonização', 'leitura' poderiam ser trabalhadas em sociedades/ culturas separadas no tempo e no espaço. Percebe-se um total desconhecimento, por exemplo, de propostas renovadoras no campo da História Comparada (pensamos aqui nas últimas obras de Marcel Detienne ou mesmo da história global ou das histórias conectadas – haja vista os trabalhos de Sanjay Subrahmayan). O conteúdo curricular da base trabalha somente com uma história nacional e, mesmo assim, de forma acanhada e simplória (Um manifesto [...], 2015).

Na construção discursiva do argumento, os/as autores/as da BNCC de História foram significados/as como aqueles/as que não conheciam determinadas “propostas renovadoras”. Ou seja, não se admitia a possibilidade de a suposta ausência ser fruto de uma escolha por adotar outras perspectivas historiográficas. Assim, o “desconhecimento” foi acionado como estratégia para conferir à Base um caráter de desatualização, de descompasso com as produções mais recentes e, nesse sentido, para desautorizar os/as autores/as do documento, cujos saberes estavam desalinhados daqueles tidos como renovados.

A forma de marcar o lugar do GT de História Antiga fazia funcionar um conjunto de discursos que se conectavam para dar sustentação à posição de repúdio à BNCC, com destaque para a reiteração do discurso em que a escola aparece como espaço de reprodução do conhecimento, ou mesmo como espaço cuja função é dar conta de todos os territórios contemplados nas pesquisas acadêmicas. Outro elemento usado com essa finalidade era a chamada retórica da perda, em que se enumerava a ausência de determinados conteúdos. Nesse caso, o currículo foi colocado sob prova não por conta daquilo que propunha, mas em razão do que não contemplava.

Um outro campo discursivo mobilizado se refere à formação histórica do/a estudante:

A proposta de História na BNCC não respeita o estudante, aliás, enxerga o (a) jovem como 'incapaz' de poder compreender experiências múltiplas e diversas ao longo da História da Humanidade. Isso demonstra um total desconhecimento da atual juventude brasileira, extremamente 'conectada' com as redes sociais e com o vasto manancial de informação disponível na WWW. A rede mundial de computadores (internet) descortina um mundo de amplos horizontes para os jovens brasileiros que vão além de uma sala de aula, de uma escola, de uma rua, de um bairro, de uma cidade e de um país. Tratar somente de uma História Nacional (e desconectada – com o perdão do trocadilho...), sem levar em conta as experiências de outras sociedades e culturas não irá jamais cultivar o exercício histórico de comparação e de tecer relações/ conexões no tempo e no espaço. Pior, cria-se a ilusão de que o conhecimento histórico em nada se relaciona com o mundo vivenciado pelo alunado. O (a) jovem brasileiro(a) tem o direito de possuir uma formação pautada pelo exercício do reconhecimento das diversas experiências/alteridades. Acima de tudo, os jovens brasileiros têm o direito de compartilhar do conhecimento produzido pela humanidade, nem que seja ao menos dos grandes marcos da história mundial a fim de compreender e criticar o mundo em que se inserem, o mundo em que vivem.

Ao contrário do que concebem os idealizadores do currículo de História da BNCC, a História Antiga e também a Medieval não estão tão distantes dele. Como podem os jovens brasileiros entender o que representou a entrada dos tanques americanos sobre os vestígios da antiga Babilônia (no atual Iraque) ou mesmo o saque e a destruição do museu do Iraque, se nada sabem a respeito da sociedade da antiga Mesopotâmia? Vale destacar que alguns dos primeiros selos de escrita da humanidade foram roubados durante esse saque. Como podem entender os embates das guerras étnicas da Europa contemporânea sem nenhum conhecimento do Medieval? Como podem entender os usos da Antiguidade e do Medieval nos discursos políticos contemporâneos, se nada conhecem desse passado? (Um manifesto [...], 2015).

Nesse longo trecho que compõe o manifesto publicado pelo GT de História Antiga, o argumento central é que havia um descompasso entre o que a primeira versão da BNCC apresentava para o ensino de História e as expectativas e demandas de formação dos/as jovens estudantes. Esse discurso foi produzido a partir da ativação de enunciados que apontavam para diversos campos discursivos, mas que se entrecruzavam para afirmar os supostos limites do documento.

Um deles é o de que a proposta “desrespeitava” o/a estudante, na medida em que desconsiderava sua relação com a *internet*, espaço no qual encontraria um “manancial de informações” que poderia levar à compreensão de “experiências múltiplas e diversas”. Sobre esse aspecto, dois elementos precisam ser discutidos. O primeiro é que, nesse enunciado, o acesso à informação é significado como sinônimo de aprendizagem, em que o processo de escolarização ocupa posição muito semelhante ao contato com a rede mundial de computadores e com a multiplicidade de dados e informações nela disponíveis. Ou seja, fundamentou-se em uma concepção de aprendizagem em História que se liga à lógica da

acumulação de dados. O segundo elemento é que, apesar de se observar uma expansão do acesso à *internet*, não é possível ignorar que, num país tão extenso e tão desigual como o Brasil, uma parcela significativa de cidadãos não possui essa condição, o que demonstra a referência a uma concepção bastante abstrata e generalista de estudante.

Na linha da formação do/a estudante, o manifesto apontava que, tal como prescrita na primeira versão da BNCC, a História não contribuiria para exercitar a comparação e a alteridade a partir do contato com experiências diversas. Ao mesmo tempo, afirmava também que a História proposta pela Base tratava de um passado que “em nada se relaciona com o mundo vivenciado pelo alunado”. Nesses termos, considerando que o documento, além de recusa da Base, funcionava como manifesto pela História Antiga, ficou evidente que, embora se argumente em defesa da alteridade, esse passado era reivindicado não em função da diferença, mas por sua suposta aproximação com a realidade do/a aluno/a.

Tal princípio, também presente nos outros documentos, tomou forma nos exemplos elencados, em que foram apresentadas possíveis razões pelas quais se deveriam contemplar tópicos relativos à antiguidade e ao medievo. No caso, eles foram compreendidos como parte “dos grandes marcos da história mundial”, cujo estudo levaria não a desenvolver princípios de alteridade, mas a compreender as formas pelas quais os temas estariam conectados com dimensões do presente. Essa construção discursiva se ancora no suposto de que há uma história mundial com marcos consolidados relativos a toda a humanidade e inescapáveis ao ensino de História, cujo abandono representaria um ataque à formação do/a estudante.

Dessa forma, os três documentos produzidos por grupos e fóruns ligados às áreas de História Antiga e Medieval consolidaram uma linha argumentativa que reverberou fortemente no debate público sobre a primeira versão da BNCC de História. Nesse sentido, como apontam Igor Salomão Teixeira e Nilton Pereira, a posição encampada pelas áreas contribuiu ainda para a tônica adotada nas sucessivas revisões da proposta curricular, que procuraram uma reaproximação com a tendência canônica no campo da História, com “um evidente retorno à história quadripartite e um privilégio à história europeia” (Teixeira e Pereira, 2016, p. 17).

Em outro foco, houve também uma manifestação conjunta do Grupo de Trabalho de História da África, ligado à ANPUH, e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África). Em 26 de fevereiro de 2016, publicaram a “Nota do GT de História da África da ANPUH e da Associação Brasileira de Estudos Africanos sobre a proposta de Base Nacional

Comum Curricular para o Ensino de História”. Na nota, O GT de História da África e a ABE-África pontuaram críticas em relação à primeira versão da BNCC e fizeram algumas proposições. Entretanto, é interessante perceber que, a despeito do tom empregado em muitos dos documentos já citados aqui, nesse caso não se adotou a estratégia do repúdio ou da recusa generalizada, mas da apresentação de uma leitura crítica, como parte do processo de participação na consulta pública a que a proposta estava submetida.

O documento se iniciou com a afirmação de que tanto o GT como a Associação acompanharam atentamente as discussões realizadas até aquele momento e que, pela relevância do tema, provocaram seus/suas filiados/as a contribuírem para a construção de uma abordagem crítica sobre a proposta curricular. Nesses termos, faz menção à lei 10.639/03 e aos impactos que ela provocou tanto no conhecimento produzido na academia quanto na organização curricular e na produção de materiais didáticos. A nota destacou, ainda, a relevância de a primeira versão da BNCC ter enfatizado a História da África, superando uma parte das lacunas relativas a esse tema.

O texto procurou destacar o fortalecimento das pesquisas e dos estudos em torno das histórias da África e dos/as afro-brasileiros/as, como parte das lutas contra o racismo. Nesse sentido, funcionou como mecanismo para afirmar que a busca por igualdade se dá, também, pela desterritorialização de epistemologias e de narrativas históricas excludentes e calcadas em estereótipos sobre a África. A escola e o ensino de História têm papel fundamental nesse processo, na medida em que podem colocar em circulação leituras comprometidas com a superação do racismo. O investimento na leitura crítica da proposta curricular se deu, portanto, desse lugar político.

No que concerne à BNCC, a nota apontava que, mesmo sendo relevante o esforço por conferir maior visibilidade ao continente africano, notava-se a permanência de concepções ainda eurocêntricas, que apreendiam as histórias africanas por meio de conceitos pouco articulados às suas especificidades. O documento requeria que a proposta curricular fosse revisada de modo a pensar a África a partir de seus próprios marcos, e não em função de categorias eurocentradas.

Tal reivindicação, conforme discute Anderson Oliva (2021), acompanha um esforço político e intelectual, em que pesquisadores/as e professores/as almejam dissolver representações colonialistas e subalternizantes sobre a África. Dessa forma, localizo as

proposições feitas pelo GT e pela ABE-África no bojo desse movimento de questionamento da produção do conhecimento e do ordenamento dos currículos escolares.

No entanto, ainda que a nota apresente diferenças em relação à forma de se posicionar sobre a BNCC, é preciso ressaltar que ela é constituída também por uma regularidade discursiva tal como se verifica em muitos dos outros documentos. Os enunciados a seguir são exemplares para essa discussão:

Os conteúdos [presentes na BNCC] relativos a esse campo do conhecimento não contemplam toda a complexidade das organizações sociais, culturais e políticas africanas, necessária à compreensão da História do continente. [...]

Por que não falar de Jenne-Jeno caracterizada como a maior cidade da África subsaariana no século VIII, portanto antes até da expansão do Islã? [...]

Ao excluir algumas temporalidades e privilegiar, por exemplo, os processos históricos localizados entre os séculos XVI e XIX, a proposta promove uma visão reducionista da História da África em duas dimensões relacionadas: geográfica e temática. [...]

Assim, a subtração de conteúdos relacionados à “Antiguidade” e à “Idade Média” africana é bastante problemática. O fato positivo apresentado pela BNCC de romper com a periodização estruturada a partir da História da Europa não deveria implicar a subtração da história das sociedades africanas antes do século XVI. [...]

[...] essa abordagem exclui outros conteúdos também fundamentais para a compreensão da diversidade das sociedades e dos processos históricos africanos [...] (Grupo de Trabalho de História da África e Associação Brasileira de Estudos Africanos, 2016).

Os enunciados anteriores expressam que, na avaliação feita sobre a proposta de História, a detecção das ausências, dos conteúdos que faltaram, dos assuntos não contemplados, constituiu o eixo estruturante de parte significativa das críticas. Nesses termos, se, a rigor, as observações indicam a defesa de uma história mais complexa sobre a África, nota-se um apego à concepção de currículo como acúmulo incessante de mais e mais experiências, como artefato do qual não se pode subtrair sem causar prejuízos graves, em que todas as dimensões, todas as histórias, todos os percursos devem estar contemplados.

O currículo, assim, constituiu-se como objeto de disputa, na medida em que diferentes grupos de pesquisa, associações e fóruns se movimentaram na tentativa de garantir suas fatias de conteúdos, de ver ali contempladas suas posições teóricas ou seus territórios de estudos. Por isso, muitas das inserções desses agentes no debate partiram do lugar de indicar as lacunas, as experiências históricas que não ganharam protagonismos ou as incompletudes.

No caso em tela e mesmo nos já comentados, a disputa pelo currículo se fundamentava numa concepção do que seria a aprendizagem em História no processo de escolarização

formal. Parte-se costumeiramente de uma lógica em que a História ensinada nas escolas deve sofrer acréscimos, adendos, inclusões, de que tem sempre algo faltando. E, sob diferentes justificativas, nada pode ficar de fora.

Essa perspectiva, mesmo que com transformações, tem povoado os discursos pedagógicos da área de História há muitos anos. Em livro publicado em 1986, por exemplo, Conceição Cabrini já apontava a existência de um apelo “conteudista”, de uma preocupação com dar conta de tudo, com contemplar todos os aspectos, todas as dimensões históricas possíveis, o que provocava reducionismos, esquematizações e simplificações (Cabrini, 1994, p. 25). Nos debates sobre a primeira versão da BNCC de História, mesmo naqueles comprometidos com a revisão do documento, foi possível perceber como tal formação discursiva deu suporte a várias das compreensões e dos posicionamentos relativos aos processos de construção curricular.

No percurso de realização da investigação, levantei uma série de outras fontes que também poderiam compor o presente tópico. No entanto, não seria possível discutir todas elas, e nem era esse o objetivo. Como parte da minha “operação historiográfica” (CERTEAU, 2013, p. 47), marcada inevitavelmente por recortes, procurei contemplar alguns dos documentos que considerei pertinentes para demonstrar a multiplicidade de posições e de agentes que se colocaram na disputa pela História prescrita na primeira versão da BNCC. Tenho consciência de que, com a inserção de materiais distintos dos trabalhados, teria sido possível problematizar vários outros elementos.

Ao mesmo tempo, o conjunto de materiais aqui discutido permitiu evidenciar a existência de certa “regularidade discursiva”, para usar o conceito de Foucault (2013a). Os documentos, apesar da diversidade, fizeram funcionar posições de poder, uma vez que foram produzidos por grupos e associações com inserção privilegiada na validação da historiografia e do conhecimento histórico. Mesmo com diferenças, foi possível notar que, apoiados em seus saberes academicamente reconhecidos, tais agentes avaliaram a primeira versão da BNCC com base em um núcleo mais ou menos comum. Nesse sentido, suas falas operaram no interior de uma formação discursiva que, do ponto de vista temático, avaliava a BNCC em virtude dos seguintes critérios: os usos e sentidos acadêmicos da pesquisa e do conhecimento histórico; a ausência de determinados conteúdos; o currículo como repositório de conteúdos; e a escola e o ensino de História como espaços subordinados à universidade. Esses elementos, colocados em circulação por associações e grupos de historiadores/as, atuaram como vetores que contribuíram para delimitar uma forma de conceber a História escolar e seus

fundamentos. São, portanto, fundamentais para o entendimento das disputas travadas em torno da BNCC.

2.3 – A História em pareceres: a crítica especializada como instrumento de conformação do currículo

Com o lançamento da primeira versão da BNCC em setembro de 2015, o Ministério da Educação e as equipes responsáveis pela construção do documento por áreas convidaram um conjunto de leitores/as críticos/as, por componente curricular, para produzir pareceres acerca da proposta curricular. Ao lado da consulta pública, esse procedimento visava construir uma espécie de legitimação do documento, na medida em que ele era colocado para debate em diferentes instâncias sociais. No caso da História, foram produzidos nove pareceres críticos por professores/as universitários/as: 1. Flávia Eloisa Caimi (UPF), 2. Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ), 3. Luis Fernando Cerri (UEPG), 4. Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO), 5. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), 6. Martha Abreu (UFF), 7. Pedro Paulo Funari (UNICAMP), 8. Renilson Rosa Ribeiro (UFMT), 9. Sandra Regina Ferreria de Oliveira (UEL).

Parto do princípio de que os/as professores/as convidados/as a produzirem os pareceres atuaram como agentes da construção do currículo, na medida em que tiveram a prerrogativa de opinar formalmente acerca da proposta em debate. Considero também que os convites levaram em conta a posição ocupada por eles/as, como docentes do ensino superior de diferentes universidades públicas, com atuação na formação de professores/as de História, o que conferiu aos seus saberes a legitimidade de se inscreverem nessa dinâmica.

Vale destacar que muitos/as dos/as pareceristas são importantes referências do campo do Ensino de História, com produção qualificada na área. Como lembra Maria Aparecida Cabral, trata-se de docentes que, além de privilegiarem a história ensinada na educação básica como objeto de pesquisa, também têm significativa inserção em programas como o PIBID (Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História), ambos voltados para a formação docente (Cabral, 2018, p. 54-55).

Sobre esse aspecto, dois apontamentos são importantes. O primeiro é que, de certo modo, apesar de ter havido uma valorização da autoria de docentes da educação básica na produção da primeira versão da BNCC, esse lugar de autorização da proposta ainda conferia maior centralidade à universidade e seus sujeitos. Em segundo lugar, é notório que, com

exceção do parecer produzido por Renilson Ribeiro (UFMT), os demais são oriundos de instituições localizadas no centro-sul do país. Desse modo, se os/as autores/as da proposta deslocavam o eixo hegemônico de produção do conhecimento, as instituições de vinculação dos pareceristas ainda reiteravam essa marca.

Compreendendo os pareceristas como agentes da disputa pela BNCC, tomo suas práticas discursivas, os pareceres, como fontes que possibilitam discutir uma das frentes que atuaram na criação de sentidos para a proposta curricular de História. Nos termos de Sandra Corazza (2001), penso os pareceres como instrumentos que também forjam os currículos, na medida em que se produzem de lugares privilegiados de avaliação, portanto, de poder; e o fazem cruzando valores, normas e regimes epistêmicos na afirmação dos discursos que colocam em circulação. Assim, os/as parecerista e, por conseguinte, os pareceres não são isentos, neutros ou desinteressados. Diferentemente disso, “estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber, implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outras” (Corazza, 2001, p. 22).

Nesses termos, ao articularem discursos pedagógicos e historiográficos, ao efetuarem comparações e descrições, ao enfatizarem dadas características do currículo, formulam avaliações sempre inscritas em condições de produção específicas. Portanto, a prática de redação de pareceres enuncia jogos de poder e afirma direções e sentidos em disputa para as experiências de escolarização e de subjetivação, que devem ser consideradas a partir dos lugares ocupados pelos sujeitos discursivamente alçados à condição de pareceristas.

Com base nesses pressupostos, não proponho fazer uma análise exaustiva de cada um dos pareceres ou dar conta de toda a complexidade que eles movimentam. Observo e analiso alguns dos elementos que eles convocaram para explicitar uma avaliação sobre a proposta curricular, e atento para os seus fundamentos e modos de funcionamento, buscando contemplar uma variedade de argumentos que disputaram a proposta curricular.

Do ponto de vista da forma, os pareceres obedeciam a um roteiro definido pela Secretaria de Educação Básica do MEC, que apresento de forma muito sintética: ele contemplava, inicialmente, uma avaliação sobre a estrutura da BNCC (adequação dos textos de apresentação, dos textos das áreas, das divisões e tópicos etc.); propunha, também, que se avaliasse a pertinência dos textos de apresentação da área de Ciências Humanas e do componente curricular de História, inclusive se davam conta das especificidades de cada etapa

da escolarização; e, na terceira parte, propunha discutir os objetivos de aprendizagem, especialmente quanto ao modo como estavam organizados, sua abrangência, adequação e clareza³⁴. A estrutura deixa ver que se sugeria uma avaliação quanto à estrutura formal ou à clareza dos textos, mas não se propunha que fossem avaliados ou problematizados os fundamentos conceituais ou as escolhas político-pedagógicas em que a proposta se ancorava.

Começo pelo parecer produzido por Flávia Eloisa Caimi, professora da Universidade de Passo Fundo, instituição na qual se graduou em História e realizou o mestrado em Educação. Seu doutorado, também em Educação, foi desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Caimi atua na formação docente em História e, com expressiva produção, é referência na área, de modo que seus saberes credenciaram sua participação como agente de avaliação da BNCC.

Caimi iniciou o parecer explicitando sua posição favorável à existência de um documento curricular comum nacional, que poderia estabelecer algumas diretrizes e direitos educacionais que devem se estender a todos/as. A autora indicou, ainda, saber da dificuldade de se construir consensos no campo do currículo, ainda mais quando se trata de uma proposta que envolve sujeitos tão diversos. A fim de justificar sua concordância com a existência da BNCC, lançou o seguinte argumento:

Nossa experiência como pesquisadora do campo do Ensino de História nos últimos vinte anos tem mostrado que, na ausência de um projeto curricular nacional, é o livro didático (e conseqüentemente, o mercado editorial) que tem pautado o conhecimento histórico escolar. A despeito de não termos tido, nos últimos trinta anos, um "currículo mínimo", temos consubstanciado os processos de ensino e aprendizagem da História nas escolas com os mesmos conteúdos, de norte a sul do país. Isso porque, cerca de vinte coleções didáticas de História para os anos finais do ensino fundamental e outras duas dezenas para o ensino médio, pautam os programas escolares e configuram o que se denomina "currículo editado" (Caimi, 2015).

Caimi ancorou sua argumentação em sua posição como pesquisadora do Ensino de História, que lhe deu elementos para demarcar o lugar do qual falava. Na construção discursiva da justificativa, a autora recorreu à história da escolarização e dos currículos brasileiros das últimas décadas, constatando que, apesar de o país não ter aprovado um currículo oficial comum, os livros didáticos mais adotados nas escolas acabavam assumindo esse papel de determinar ritmos, temas e abordagens didáticas comuns. Assim, o valor utilizado para sustentar sua forma de inserção no debate sobre a BNCC se articulava com a

³⁴ Foi possível compreender a estrutura do roteiro com base no parecer elaborado por Sandra Oliveira (UEL), que trazia esses apontamentos (Oliveira, 2016)

apreensão do funcionamento da prática escolar no país; ou seja, era um critério inerente à educação básica.

Com esse argumento, Caimi dava a ler sua posição de que, para a construção da BNCC, era preciso considerar e avaliar as formas concretas de organização da educação básica, com suas realidades e suas demandas. Esse entendimento levava em conta que uma proposta curricular ganha concretude nos espaços de interação de professores/as e estudantes e, portanto, para elaborá-la, não se poderiam ignorar as práticas e realidades em andamento que materializavam os currículos.

No que concerne especialmente ao ensino de História naquela versão da BNCC, a autora considerou que, apesar de os pressupostos epistemológicos que subsidiaram as seleções historiográficas e os enquadramentos temporais não estarem suficientemente discutidos, era possível notar uma aproximação com concepções teórico-metodológicas academicamente defendidas. Ainda que reconhecendo algumas lacunas ou pontos a serem aprimorados, Caimi completava:

[...] a proposta avança ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; avança ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar "toda a história"; avança ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; avança ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; avança ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; avança ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender (Caimi, 2015).

Ao demarcar a posição de que a proposta apresentada na primeira versão da BNCC indicava avanços para a História a ser ensinada nas escolas, Caimi reuniu uma série de enunciados que faziam referência a algumas linhas discursivas constitutivas do campo do Ensino de História. Com isso, remetia-se a certos elementos que, com base nas pesquisas envolvendo a educação básica e seus saberes, compunham pontos de reivindicação, de defesa e de crítica por parte dos/as agentes inscritos nesse campo.

Nesse sentido, Caimi se reportava à percepção de que a História ensinada, prescrita nos currículos ou proposta nos livros didáticos carregava, em maior ou menor grau, as marcas de um modelo disciplinar datado e assentado numa visão rígida de história e ensino. Indicava também que o documento propunha um deslocamento espaço-temporal, ao privilegiar outros marcos e arranjos que não os estritamente europeus e fugir da pretensão de abarcar “toda a história”. No mesmo eixo, a autora se referia à ênfase dada aos temas e questões regulados pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 como outro avanço identificado na proposta. E, ainda, do ponto de vista pedagógico, salientava que a opção por adotar procedimentos de pesquisa disputava lugar com a prática recorrente de pautar o ensino de História pela memorização e pela aula expositiva.

Considero, portanto, que a posição firmada por Caimi possui ampla ressonância nas discussões e produções oriundas do campo do Ensino de História, de modo que, embora não seja uma unanimidade, expressa visões compartilhadas. Com esse raciocínio, discordo da afirmação categórica de Rossano Rafaele Sczip, em sua dissertação de mestrado, para quem os

pareceres se configuram como posicionamentos isolados, por mais que possam refletir coletivos de estudos. [...] Não expressam, portanto, a diversidade de opiniões e muito menos um posicionamento majoritário dos profissionais da área, como poderia se esperar da deliberação de seminários e congressos (Sczip, 2020, p.162).

Embora os pareceres não deem conta da diversidade do campo historiográfico e pedagógico, mesmo porque isso não seria possível, eles não constituem uma opinião. Expressam formas de lidar com o conhecimento ancoradas em campos de pesquisa e, assim, mesmo que tenham sido redigidos individualmente, estavam inscritos em dadas redes históricas de saber-poder que não são isoladas, como lembrou Sandra Corazza (2001), mas reguladas por campos discursivos. É preciso lembrar, ainda, que os pareceres não partiram de um mesmo lugar de enunciação, de modo que é problemática a afirmação genérica de que eles eram “opiniões” isoladas.

Outro parecer elaborado por profissional ligada ao campo do Ensino de História é o de Helenice Rocha, professora da UERJ. Rocha é graduada em História pela Universidade Federal Fluminense, com mestrado e doutorado em Educação obtidos pela mesma instituição. Tal como Caimi, Rocha atua na formação docente em história e tem significativa e reconhecida produção sobre o tema. Em seu parecer, pontuou objetivamente que considerava

válido e necessário o empreendimento de estabelecer uma proposição curricular nacional, como indicado na BNCC.

Rocha fundamentou seu parecer em algumas das especificidades e características da História como disciplina escolar e apontou os desafios colocados para a superação de uma tradição assentada em grande carga de informações factuais sobre o passado. Teceu críticas ao que considerou como imprecisões conceituais e indicou a necessidade de um tratamento mais atento à questão da temporalidade. Contudo, no Parecer, os seguintes enunciados deram o tom de sua avaliação:

[...] a organização do documento como um todo em objetivos de aprendizagem, muito próxima de escritores, não contempla adequadamente: estrutura curricular de História que é composta de fatos e processos e abordagens (interpretativas e analíticas) dos mesmos.

Seria necessário que, paralelamente aos objetivos de aprendizagem [...], houvesse a explicitação de conteúdos relacionados, em uma visão global e articulada, propiciando que os professores compreendessem sua relação com tais objetivos de aprendizagem.

[Sugere-se] Que os conteúdos sejam explicitados previamente (não apenas inferidos nos objetivos de aprendizagem) por segmentos (anos iniciais e finais do ensino Fundamental e Ensino Médio) de forma a conferir maior clareza na sua relação com os objetivos de aprendizagem (Rocha, 2016).

Nesse conjunto de enunciados, é perceptível que, em sua avaliação, a autora conferiu centralidade ao tratamento dado aos conteúdos na proposta curricular. Portanto, o posicionamento de Rocha se articulava com uma concepção de currículo para a educação básica. Nele, o currículo era significado, entre outras coisas, como a indicação de uma gama de conteúdos mínimos, como uma lista a ser apresentada ao/à professor/a. Ou seja, nessa ótica, o currículo não pode prescindir de apontar conteúdos. É importante destacar que a argumentação mobilizou saberes não só da historiografia, mas também inscritos no campo das teorias do currículo, o que indica as múltiplas frentes conjugadas para a construção de um parecer dessa natureza.

Diferentemente de Caimi, nesse parecer havia uma discordância de fundo em relação às escolhas conceituais que fundamentaram a confecção da BNCC, em que não se propunha um conjunto de conteúdos, mas de objetivos de aprendizagem. Essas divergências explicitam um pouco das disputas que envolveram a produção, a avaliação e o debate público sobre o documento, num território tenso em que muitas concepções, valores, expectativas e abordagens procuraram se afirmar.

Nesse aspecto, como apontou Maria do Carmo Martins, é possível perceber que, em alguma medida, o movimento de discussão e avaliação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular significou tal documento “como uma forma de selecionar conteúdos e definir objetivos para eles, o que é uma visão no mínimo restrita de currículo” [...] (Martins, 2017, p. 50). Não se pode perder de vista que, em linhas gerais, muitos dos estudos oriundos das teorias do currículo têm criticado a associação entre propostas curriculares e lista de conteúdos (Macedo e Lopes, 2010). Tal perspectiva de currículo tende a ser demasiadamente prescritiva ou a assumir um caráter de obrigatoriedade, o que provoca uma limitação do campo de escolhas do/a professor/a que precisa se apropriar do material. Por esse viés, esses estudos sugerem investir em currículos mais abertos à intervenção do/a docente da educação básica, que, a partir de mobilização de alguns direitos e objetivos de aprendizagem, pode constituir a seleção de conteúdos mais adequada para a situação de ensino e aprendizagem em que está inserido/a.

Por outro lado, o parecer de Renilson Rosa Ribeiro, professor da UFMT, inseriu mais elementos nesse processo de avaliação e de disputa pelos sentidos da BNCC. Ribeiro é graduado, mestre e doutor em História pela Unicamp. Também é docente da área de ensino de História, com trabalhos publicados sobre o tema. Em seu parecer, teceu uma série de comentários sobre o significado de um documento curricular nacional, sobre a predominância de uma determinada tradição de organização da História ensinada na educação básica e, ainda, a respeito das principais tendências e discussões sobre currículos de História. No bojo desses comentários, lançou a seguinte proposição:

A dimensão cidadã se traduz no próprio processo de elaboração da BNCC, em que pese todas as limitações de tempo e litígios, uma vez que encontramos um documento marcado 1) pela presença de professores da Educação Básica e do Ensino Superior de diferentes regiões do país como seus autores, 2) pela sua acessibilidade como texto preliminar aberto à consulta, crítica e sugestões da sociedade por meio do Portal na internet, 3) pela disponibilidade de fazer o seu debate em diferentes espaços escolas, universidades e associações representativas. O próprio exercício de leitura e crítica do referido documento constitui um processo de potencialização das políticas públicas de educação como compromisso social e pautado na defesa do Estado democrático de direito (Ribeiro, 2016).

Um dos argumentos utilizados por Ribeiro para legitimar a proposta curricular diz respeito não apenas ao texto, mas a seu processo de produção. Ou seja, sem desconsiderar os limites e as contradições envolvidos na elaboração do documento, ele se apoiava no que o denominou de “dimensão cidadã” como fundamento do exercício de produção curricular. Como parecerista e agente de avaliação da BNCC, Ribeiro destacou que um dos pontos que

validavam o documento era o fato de ele ter contado com a autoria não só de professores universitários, mas também de docentes da educação básica.

Esse destaque revela que, para efetuar sua leitura crítica da proposta, o autor mobilizou valores comprometidos com os/as profissionais que atuam nas escolas, ao realçar seu protagonismo na redação de texto curricular que, afinal, se destinava à educação básica, território que lhes diz respeito. Desse modo, reconhecia em tais profissionais a condição de sujeitos de direito em relação ao conhecimento e à sua produção. Esse critério é importante na medida em que permite consolidar o entendimento de que os/as professores/as da educação básica precisam participar de todos os processos de planejamento e de decisão sobre suas práticas.

Os outros dois elementos acionados por Ribeiro para construir a posição mencionada é de que, no percurso de produção da proposta curricular, adotaram-se princípios de caráter democrático. Para o autor, o fato de o texto ter sido apresentado como uma proposta em aberto e colocada para o debate explicitava que, com todas as críticas que pudessem ser feitas à metodologia adotada, havia um esforço de considerar a participação de diferentes sujeitos na construção da versão definitiva. Essa característica e o fato de o parecerista se fundamentar em valores democráticos para compor sua avaliação não retiram a importância de reconhecer, como destacou Jean Moreno (2019), que o formato de consulta pública adotado pelo MEC à época possuía muitas limitações.

Ainda em seu parecer, Ribeiro construiu um tópico intitulado “Das fragilidades da BNCC (à guisa de sugestões)”, em que destacou doze pontos que, na leitura por ele efetuada, demandariam melhor investimento por parte da equipe redatora. Destaco algumas das indicações, a fim de explorar a natureza da avaliação empreendida:

3) Carece de uma melhor delimitação entre objetivos/expectativas e conteúdos programáticos. A BNCC caminha para uma perspectiva para além dos conteúdos fixados e sim de expectativas de aprendizagem considerando os objetivos. Nesse sentido, é preciso fazer uma melhor distribuição dos objetivos do 6º e 7º ano (muito repetitivo) e do 8º e 9º ano (muito concentrado nos séculos XIX e XX):

5) Na justificativa pela ênfase na História do Brasil, embora fundamentada, não deixa explícita que irá problematizar a ideia de nação ou de país. Nesse ponto, também seria recomendável explicitar como se daria as inter-relações entre a História do Brasil com outros espaços, rompendo assim com uma matriz eurocêntrica. É primordial responder a pergunta: Qual o papel da história do Brasil para situar esses jovens no mundo? As Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 precisariam ter maior presença na consolidação dessa justificativa, uma vez que sustentam o desenho da arquitetura temática e espacial da Base;

12) É importante explicitar que não há um abandono da história europeia, mas que ela assume uma nova perspectiva dentro da BNCC, afinal não podemos ignorar as conexões, conflitos, tensões e histórias comuns. Isso não significa retomar as tramas, temáticas e cronologias europeias para o centro da narrativa, mas marcar os termos desse diálogo. Decididamente não entendo porque as nossas crianças passam tanto tempo tendo de aprender sobre a formação da República romana e desconhecem, por exemplo, as estruturas políticas e sociais e cosmovisão dos povos indígenas que habitavam (ou habitam) o território que constituiria o Brasil. A mesma questão se aplica ao desconhecimento e distanciamento dos alunos em relação à história recente da Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil, sempre deixada em último plano numa cronologia didática linear da chamada 'pré-história aos dias atuais' (Ribeiro, 2016).

Nesse conjunto de apontamentos, Ribeiro operou com uma concepção de currículo que deslocava um pouco as perspectivas mais recorrentes. O autor se referia ao currículo como campo de possibilidades marcado por recortes, seleções e escolhas. Nesse sentido, como parecerista, não se reportava às ausências, aos conteúdos canônicos que perderam espaço, mas reclamava um maior investimento na explicitação das escolhas feitas e dos seus fundamentos, o que poderia facilitar a compreensão de qual desenho de educação e de ensino de História se traçava na proposta.

No caso da sugestão de número três, por exemplo, a proposição se relacionava com a possibilidade de, na revisão do documento, construir um equilíbrio entre a quantidade e a tipologia dos objetivos de aprendizagem destinados a cada ano do ensino fundamental. Sua intervenção estava ancorada na compreensão de que, na perspectiva traçada naquele documento, buscava-se um distanciamento da ideia de que o currículo deveria prescrever uma sequência de conteúdos pré-estabelecidos.

Em direção semelhante, a recomendação de número cinco não questionava o fato de a proposta curricular ter adotado como recorte temático a História do Brasil, mas advertia sobre o fato de que os conceitos de nação e de país, que em algumas formulações da proposta apareciam de forma homogeneizadora, demandavam de um tratamento mais problematizador. Ribeiro ainda argumentava, como os/as outros/as pareceristas também fizeram, em relação à necessidade de se explicitar melhor as vinculações entre esse recorte e as histórias de outras espacialidades, não porque determinados conteúdos estivessem ausentes, mas para definir o ponto de vista pelo qual eles seriam abordados. O parecerista fez referência, inclusive, às leis 10.639/03 e 11.645/08, cuja presença nas escolhas explicitadas naquela versão da BNCC era visível, mas que poderiam ter sido incorporadas oficialmente como parte da justificativa para conferir maior visibilidade a determinados eixos temáticos.

Já no apontamento de número doze, que não sugeria explicitamente nenhuma modificação, o autor parecia confrontar o debate público instaurado acerca da primeira versão da BNCC, como já discutido nesse capítulo. Assim, ao registrar os termos em que lia o diálogo entre a história do Brasil e a história europeia na proposta curricular, retomava a ideia lançada no item 5, em relação à necessidade de se posicionar melhor o lugar da história do Brasil na formação do/a estudante. Nesse viés, recuperava o pressuposto de que a defesa de um currículo estruturado nos moldes da tradição eurocêntrica, como ocorreu em muitas das intervenções públicas verificadas, terminava por silenciar as possibilidades de trabalho com temáticas também fundamentais à experiência cidadã dos/as jovens brasileiros/as.

A questão de fundo, aqui, passava por pensar sobre quais critérios eram os mais adequados para sustentar a opção por um dado passado, um dado recorte temporal, uma dada experiência histórica selecionados para comporem o currículo. A fim de justificar sua posição em defesa de que o currículo estabelecesse cortes, Ribeiro apontava que há determinados temas, assuntos, territórios historiográficos que, no presente, possuem centralidade para a compreensão de nossas relações e tensões sociais e que, no entanto, acabam ocupando plano secundário, quando adotada uma cronologia que remete a um tempo linear.

Em chave discursiva diferente dessa, o parecer de Pedro Paulo Abreu Funari explicitou algumas das questões que permearam a discussão e a avaliação da História prescrita na primeira versão da BNCC. Funari é graduado em História pela USP, com doutorado em Arqueologia pela mesma instituição. É professor titular da UNICAMP, em que se consolidou como referência na área de História Antiga, tendo atuado como professor visitante em diversas universidades ao redor do mundo. Trata-se, portanto, de um profissional cujos saberes e posições são amplamente respeitados, em virtude da consistência de sua trajetória.

Conforme expressa no parágrafo inicial de seu texto, Funari não havia sido inicialmente convidado para a emissão do parecer, mas, por solicitação da ANPUH junto à Secretaria de Educação Básica do MEC, foi incluído na lista de avaliadores. Aliás, o fato de a ANPUH tê-lo indicado é bastante significativo para que se compreenda o perfil das intervenções que a associação desejava fazer em relação à BNCC.

Sobre o parecer, a forma adotada pelo autor é um primeiro elemento a ser analisado. O documento possuía cinco laudas, em que as três primeiras constituíam a avaliação e, nas duas últimas, constava um longo e detalhado currículo do autor. A divisão quase que equilibrada entre o conteúdo do parecer e os dados do currículo do parecerista aparentou constituir um

mecanismo adotado para conferir legitimidade e, sobretudo, autoridade à sua posição crítica diante da BNCC. É como se aquele volume de experiências profissionais, publicações, projetos, entre outros o alçassem à condição de voz a ser respeitada, cujas críticas deveriam ser acolhidas.

Destaco, a seguir, alguns enunciados que explicitam a linha argumentativa adotada no parecer de Funari (2016):

Um currículo escolar baseado nesse modelo tenderá a aprofundar o fosso entre as pessoas comuns, desconhecedoras do mundo, e os poucos que terão sempre acesso ao conhecimento universal e que estarão habilitados à devida inserção no mundo.

A História universal, assim, está no centro do ensino primário e secundário em países com as menores disparidades sociais, como Portugal, Espanha, França, Alemanha ou Suécia, pelo princípio de permitir a todos conhecer o passado, próximo ou distante, para que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades.

Sua reformulação deve, portanto, incluir, de forma explícita e detalhada, os conteúdos essenciais do repertório universal, dentre os quais, em particular: A antiguidade oriental e o surgimento das antigas civilizações letradas (Egito, Mesopotâmia, Vale do Indo, Vale do Rio Amarelo); as civilizações Mediterrâneas antigas (Fenícios, Hebreus e outros povos semitas antigos; persas, gregos e romanos); A antiguidade tardia Ocidental e Oriental (desintegração do Império romano no Ocidente, reinos germânicos no Ocidente, Bizâncio, crescimento do Islã e sua expansão); a Idade Média (alta e baixa Idade Média no Ocidente, Império Bizantino, Islã e expansão turca; a rota da Seda); o declínio da Idade Média, o renascimento e a emergência da modernidade, das nacionalidades e a expansão europeia a ocidente, pelo Atlântico (Portugal, Espanha) e a oriente, até o Pacífico (Rússia); A modernidade, os conflitos religiosos na Europa e o pensamento político e científico; O iluminismo, o nacionalismo, as revoluções burguesas e os germes do imperialismo; [...].

O mais importante, deve ressaltar-se, é que tais conteúdos da História universal devem estar explicitados e detalhados em um currículo, como é o caso em outros países que se preocupam com a inclusão social, de modo que esse conhecimento universal não fique restrito a poucos.

Nesses termos, como se vê, Funari explicitou as concepções de História e currículo que fundamentaram seu parecer e, assim, disputaram com as proposições efetuadas na primeira versão da BNCC. No que tange ao currículo, ele foi significado como o artefato em que se opera um detalhamento de conteúdos, tomando por referência possíveis casos de outros países, e a crítica ao currículo passa sempre pela necessidade de acrescentar mais conteúdos, de inserir mais temas. Ou seja, entendia-se que a proposta deveria prescrever um roteiro delimitado de conteúdos a serem trabalhados em sala, e não que se falasse em objetivos de aprendizagem.

Essa concepção de currículo se complementava com a ideia de uma História universal, que remete ao raciocínio de que existe uma história mestra, uma história compartilhada por todas as sociedades, uma história cujos marcos devem ser utilizados para definir de que forma se deve narrar o passado. Em tal lógica, fica evidente que se considera haver uma história que se apresenta como norma, como modelo, com mais significativas, e o que escapa é relegado a um lugar secundário, menor.

Conforme discute Nelson Maldonado-Torres (2020), trata-se de uma concepção epistemológica alimentada desde o advento da ciência moderna, que nega e oculta suas condições de produção a fim de afirmar suas pretensões de universalidade. Além disso, ao invalidar e descredibilizar formas de pensar, de produzir e organizar o conhecimento, procura também garantir seus vínculos com projetos colonialistas.

Essa concepção ancorada no pressuposto de que o passado deveria ser controlado por meio dos marcos de uma história universal se vinculava a discursos colonialistas e eurocêntricos. Não é à toa que os países citados como modelo são todos europeus, com destaque para o fato de que Portugal e Espanha, por exemplo, empreenderam os processos de colonização na América ao longo de vários séculos. Segundo Aníbal Quijano, essa suposta racionalidade, calcada em um pretenso conhecimento universal, silencia e aniquila uma diversidade de saberes, experiências, práticas e modos de vida, do passado e do presente, pelo fato de que

o eurocentrismo levou virtualmente todo o mundo a admitir que numa totalidade o todo tem absoluta primazia determinante sobre todas e cada uma das partes e que, portanto, há uma e só uma lógica que governa o comportamento do todo e de todas e de cada uma das partes. As possíveis variantes do movimento de cada parte são secundárias, sem efeito sobre o todo e reconhecidas como particularidades de uma regra ou lógica geral do todo a que pertencem (Quijano, 2010, p. 94-95).

Assim, a concepção de história requerida pelo parecerista como fundamento para o currículo reafirmava a primazia da Europa e de seus saberes sobre o mundo. Nesse sentido, a lista de conteúdos sugerida por Funari para a reformulação da BNCC operacionalizava esse sentido pretendido para a História, em que se vê uma linha do tempo calcada em eventos europeus classificados como “repertório da história universal”. Vale registrar que esse modelo balizou a maior parte dos currículos de história e que era a ele que a primeira versão da BNCC de História procurava se opor. Por isso, mais do que uma discordância desinteressada, observa-se uma disputa epistemológica e historiográfica sobre como dar forma ao passado,

sobre o que importa recordar e aprender, sobre o que deve compor um repertório a ser mobilizado no presente.

Com proposições similares, o parecer de Marieta de Moraes Ferreira é um importante registro sobre como e em que bases se operaram os embates acerca da produção da proposta curricular. Ferreira é historiadora com graduação, mestrado e doutorado obtidos pela UFF. É professora emérita da UFRJ, além de atuar como colaboradora do CPDOC/FGV. Trata-se de uma profissional amplamente reconhecida na historiografia, com produção relativa a áreas como história do Brasil republicano, história oral e história política, sendo que, no período de 2013 a 2017, foi coordenadora nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História.

É preciso considerar que Marieta Ferreira ocupava uma posição de visibilidade e de poder, por conta de sua atuação em uma das maiores universidades do país, assim como por conta da inserção e do impacto de sua produção na historiografia, o que ampliava os impactos de suas proposições para a proposta curricular. Dessa forma, sua trajetória bastante diversa e consolidada a credenciou como uma voz a ser ouvida no processo de discussão da BNCC. Em seu parecer, a autora efetuou algumas críticas em relação à forma como o componente curricular História estava organizado. Um dos elementos levantados é o seguinte:

Outro problema da BNCC, ainda que exista uma intenção oposta a essa, é que o estudante é muitas vezes visto, sobretudo no Ensino Fundamental, como um receptor passivo do conhecimento. Ele deve **reconhecer, conhecer, identificar, compreender**, mas em nenhum momento ele **investiga, analisa, ou interpreta**, comandos que só aparecerão a partir do Ensino Médio (Ferreira, 2016).

Nesse caso, a parecerista fazia referência aos verbos predominantes nos objetivos de aprendizagem elencados para o ensino fundamental. Sua questão dizia respeito não à ordenação histórica propriamente dita, mas à concepção de aprendizagem esboçada com as ações ensejadas pelos verbos. Nesse viés, apontava que, mesmo que o documento enunciasse o propósito de valorizar o/a estudante como agente ativo na construção do conhecimento, os verbos selecionados para compor os objetivos de aprendizagem davam a ler operações em direção oposta à pretendida.

Essa característica é importante porque coloca em relevo que o parecer, ao constituir discursivamente o objeto do qual falava, lidava não apenas com valores da historiografia, mas também com outros saberes fundantes de uma proposta curricular. No caso desse enunciado, a autora procurava afirmar o princípio de que a aprendizagem em história deve ser encarada como um ato investigativo, de construção e de descoberta, o que indica uma aproximação

com tendências em que o/a estudante é significado como sujeito ativo na dinâmica da aprendizagem em História.

Ao mesmo tempo, os enunciados a seguir apontam para outro campo discursivo que merece ser considerado:

A partir do 6º ano, menciona-se o estudo dos tempos históricos e a análise de processos históricos; mas a abordagem não possibilita atingir esse objetivo com a apresentação de eventos históricos de maneira fragmentada e sem ordenação cronológica. [...]

O grande problema é que ao abandonar qualquer tipo de cronologia, abandona-se também outro elemento central da disciplina História, o contexto. Cada fato, ação, instituição ou processo só adquire significado dentro do contexto em que se insere. A fragmentação colocada pela proposta da BNCC, porém, retira os elementos que quer estudar de seus contextos mais amplos. [...]

[...] não creio que seja eficaz uma ruptura com certos princípios canônicos que orientam a disciplina História. [...] acredito que devemos ser prudentes na proposição de mudanças. Os grandes eventos e marcos da História da Europa não podem ser suprimidos e sua historicidade deve estar garantida (Ferreira, 2016).

Esses enunciados evidenciam um pouco dos fundamentos acionados no parecer para construir críticas a certos aspectos presentes na proposta curricular. Nota-se, como também em outras práticas discursivas forjadas no debate sobre a BNCC, a persistência de um apego à cronologia como baliza organizadora da História a ser ensinada nas escolas. Aqui, no entanto, a cronologia foi associada à garantia de abordagem dos contextos em que se deram certos fenômenos históricos. Os enunciados fizeram falar o suposto de que, sem adotar a cronologia, não seria possível trabalhar com os tempos históricos, uma vez que o passado ficaria comprometido, fragmentado, descontextualizado. Nesses termos, o parecer confinou a organização curricular a uma história única, centrada em eventos organizados e com aparente coerência, na qual não se admitem ritmos e movimentos descontínuos, díspares ou que apontam para múltiplas direções.

Tais posicionamentos se complementaram com a lógica de que a disciplina de História é regida por princípios canônicos que não deveriam ser abandonados, de modo que se atestava uma desconfiança em relação a perspectivas de mudança, de ruptura. É preciso apontar que os cânones não são naturais, mas “efeitos de verdade” (Foucault, 2013a, p. 44) que querem garantir ampla aceitação e abrangência. Por esse viés, constituem formas de controle discursivo assentadas em relações de força, em que alguns são autorizados à fala ou são alçados à posição de relevância por meio do silenciamento e da invisibilização de muitos outros campos de experiência que escapam ao seu domínio.

Assim, ao complementar a proposição com a assertiva de que os grandes eventos e marcos da história europeia não poderiam ser desalojados do currículo, assumia-se que os cânones e, portanto, os valores a serem considerados para a estruturação da história eram aqueles afeitos a uma perspectiva cronológica tradicional cristalizada. Com isso, a reivindicação de manutenção desse modelo trazia consigo o apelo à persistência de um formato de história que alijou muitos sujeitos e sociedades que não se enquadravam nos seus moldes.

Frente a esses apontamentos, considero que os pareceres críticos, mesmo os que não foram abordados aqui, expressam uma diversidade de interpretações sobre a primeira versão da BNCC/História. Os olhares especializados contribuíram para afirmar algumas características do documento, mas também para fortalecer certas linhas argumentativas construídas pela crítica pública. Como leitores/as privilegiados/as, os/as pareceristas, ao avaliarem a BNCC, fizeram falar pressupostos epistemológicos e historiográficos veiculados nos enunciados sobre o que, como e por que se deve ensinar História.

Na análise dos pareceres, foi possível observar o funcionamento de duas formações discursivas que, em alguns momentos, se mostravam presentes em um mesmo parecer. A primeira delas buscava inscrever os discursos na linha de considerar as potencialidades e os deslocamentos operados pela Base, para então sugerir lacunas e possibilidades de aprimoração. Baseava-se no reconhecimento de múltiplas perspectivas historiográficas, pedagógicas e curriculares. Ao mesmo tempo, uma outra formação discursiva apelava a preceitos como a cronologia, a manutenção de conteúdos canônicos e o lugar da Europa na organização curricular em História.

Portanto, como atos políticos e como práticas discursivas, os pareceres compuseram parte das disputas pela BNCC. Estabeleceram arranjos possíveis e desejáveis para o conhecimento histórico, enunciados a partir de diferentes posições discursivas e de poder. E, assim, fizeram emergir uma complexa rede discursiva que, ao acionar saberes, conceitos, categorias e valores, também produziram currículo, também significaram o ensino e a aprendizagem e também buscaram domesticar o passado e a história.

Na análise dos materiais que deram corpo a esse capítulo, atentei para as palavras, os conceitos, as expressões e os exemplos históricos mobilizados para conferir dizibilidade aos enunciados de avaliação ou de crítica da primeira versão da BNCC de História. Atento ao que

argumenta Foucault (1999, 2013a), considero que tais elementos não são imparciais ou aleatórios. Desse modo, as escolhas por usar um conceito, e não outro, por convocar um exemplo, e não outro, tal como se viu nas práticas discursivas discutidas, deram a ler vinculações teóricas, epistêmicas e políticas que disputaram a produção de sentidos para a proposta curricular, cujos regimes de funcionamento procurei discutir.

Os discursos veiculados nessas disputas foram produzidos com base em dadas condições de visibilidade, ao circularem em jornais de grande inserção social, em notas e manifestos elaborados por associações e grupos vinculados aos saberes acadêmicos e institucionais ou em pareceres de professores/as convocados à função de avaliadores da proposta curricular. Nesses termos, é importante considerar como, no conjunto e ainda que de forma não homogênea, eles imprimiram e delimitaram um sentido desejável para o currículo de História a ser aprovado e, assim, rejeitaram vários outros possíveis. Ao final de cada um dos tópicos, procurei inscrever os discursos identificados no bojo de dadas formações discursivas, de modo a demonstrar seus poderes, seus sujeitos, suas posições e estratégias no estabelecimento das relações de força que construíram o debate sobre a primeira versão da Base.

Para fazer referência ao historiador canadense Christian Laville (1999), na “guerra de narrativas” travada em torno da primeira versão da BNCC de História, mesmo que tenham sido identificadas dissidências e conflitos, predominaram posições de combate ao documento, de críticas acirradas e, em paralelo, de apego a uma tradição curricular solidificada e assentada em uma narrativa histórica naturalizada. Segundo o autor,

[...] quando o ensino da história é criticado ou acusado, quando provoca debates, como muitas vezes acontece, não é porque as pessoas se inquietam com o alcance dos objetivos de formação que lhe são oficialmente atribuídos, mas ‘em razão’ dos conteúdos fatuais, por se julgar que certos elementos estariam ausentes e que outros estariam sendo ensinados em lugar de coisa melhor, como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar (Laville, 1999, p. 127).

Ainda que as evidências sustentadas pelo autor se refiram a outras realidades, o debate instituído sobre a primeira versão da BNCC de História, conforme demonstrei nesse capítulo, operou-se de forma muito semelhante à comentada por ele. As disputas se deram menos em relação à perspectiva de aprendizagem e de formação traçadas no documento e mais por conta da presença ou da ausência de certos conteúdos, o que demonstra que ainda é um desafio do nosso tempo produzir e firmar outros sentidos para a História, seu currículo e seu ensino.

Embora não queira pensar em termos de causa e consequência, meu argumento é o de que esse processo engendrou efeitos discursivos centrais na conformação do modelo curricular de História instituído com as versões seguintes da BNCC, conforme discutirei nos próximos capítulos. Nesse sentido, mesmo considerando a ambiência política de polarização vivenciada no Brasil daquele momento, é igualmente necessário observar que a comunidade de historiadores/as e o debate público tiveram preponderância na definição de qual concepção de História deveria ser fixada na versão homologada da proposta curricular. Portanto, recupero a canção em epígrafe nesse capítulo para produzir um outro sentido daquele desejado pelos compositores: no caso da proposta curricular de História, não há como dizer que a repetição do “samba de uma nota só” não deu em nada. Ela contribuiu largamente para delimitar o que seria válido, em termos de currículo de História.

C A P Í T U L O 3

A segunda versão da BNCC: inflexões e disputas pela História e seu currículo

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para*

Cazuza
*O tempo não para*³⁵

Em 03 de maio de 2016, o MEC publicizou a segunda versão da BNCC. Esse documento, conforme apregoou a ritualística adotada pelo Ministério, à época já sob o comando de Aloizio Mercadante, revisaria a versão preliminar com base nos dados colhidos durante o período em que ela foi debatida. Assim, não apenas os pareceres críticos e os fóruns e seminários realizados nas universidades e nas escolas, mas também as contribuições advindas da consulta pública, teriam sido levados em consideração para reformular a proposta curricular.

Nesse contexto, o Brasil enfrentava o espinhoso processo de deposição da presidenta Dilma Rousseff, já aprovado pela Câmara dos Deputados em abril de 2016, e às vésperas de ser aprovado também pelo plenário do Senado Federal, o que ocorreu em 12 de maio de 2016. São fortes, nos debates acadêmicos, as teses de que o impedimento se tratou de um golpe travestido de legalidade. Conforme destaca Ivana Jinkings (2016, p. 12),

a presidente legitimamente eleita foi derrubada por um processo político baseado em leituras elásticas da Constituição e artimanhas jurídicas de diversos matizes, que tentam mostrar como lícito o conluio do Judiciário com um Parlamento em sua maior parte corrupto e uma mídia corporativa a serviço das elites financeiras.

No bojo desse processo, as diferentes ações e políticas propostas pelo governo federal estiveram sob ataque e sob suspeição, como forma de enfraquecer ainda mais a presidenta Dilma e sua capacidade de reação aos trâmites do *impeachment*. Portanto, a segunda versão da Base nasceu nesse cenário de polarização e de enfrentamentos políticos, ao mesmo tempo em que se delineava, por parte do que viria a ser o governo ilegítimo de Michel Temer, um projeto de arrocho fiscal e de ataques aos direitos da classe trabalhadora.

³⁵ O TEMPO não pára. Intérprete: Cazuza. Compositor: Cazuza e Arnaldo Brandão. *In*: O TEMPO não pára - Cazuza ao vivo. São Paulo: Universal Music, 1988.

No caso do componente curricular História, para se entender os termos da revisão empreendida com a segunda versão da BNCC, é importante levar em consideração esse contexto político mais amplo e bastante complexo, mas é igualmente necessário observar as disputas discursivas sistematizadas pela crítica especializada e pela comunidade de historiadores/as, como demonstrei no capítulo anterior. Dessa forma, no presente capítulo, discuto a segunda versão da BNCC, com foco na disciplina de História, atentando para as concepções de currículo, valores, fundamentos e regimes epistêmicos em disputa que foram enunciados nesse documento, assim como para as bases discursivas e as relações de poder que presidiram sua elaboração, na tentativa de definir a História que deveria ser ensinada nas escolas brasileiras de ensino fundamental.

3.1 - Arranjos para o currículo na segunda versão da BNCC: contornos e argumentos

A segunda versão da BNCC, tornada pública em maio de 2016, dava continuidade ao processo de estabelecimento da proposta curricular nacional. Nela, diferentemente da primeira versão, foram dados os créditos às equipes envolvidas em sua produção e avaliação, como forma de demarcar as autorias responsáveis pela redação da proposta. O documento é composto por alguns tópicos nos quais se identifica um investimento na apresentação de conceitos, valores e princípios que deram sustentação à estrutura curricular desenhada. Enquanto a primeira versão era composta por 302 páginas, essa possuía mais que o dobro, com 652 páginas.

No primeiro tópico, “Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil”, foram explicitados os objetivos, os fundamentos, os preceitos legais e as finalidades envolvidos na definição da BNCC. Em seguida, no segundo tópico, intitulado “Princípios da Base Nacional Comum Curricular e direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, destacaram-se os principais valores que presidiram a formulação do documento, bem como sua vinculação com a ideia de “direito à aprendizagem”. No terceiro tópico, com o título “A Base Nacional Comum Curricular”, apresentou-se a forma como o documento estava organizado e os temas e eixos em torno dos quais o currículo foi pensado. Na sequência, havia um tópico destinado à Educação Infantil, seguido pela parte intitulada “As áreas do conhecimento e seus componentes curriculares na Base Nacional Comum Curricular”, no qual se enunciava a forma de organização das áreas do conhecimento. O tópico seguinte, “A etapa do Ensino Fundamental”, trazia considerações sobre essa fase de

escolarização e, dividido entre anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, indicava a forma como cada área e cada componente curricular estavam desenhados, incluindo aí os objetivos de aprendizagem para cada ano escolar. No último tópico, “A etapa do Ensino Médio”, repetia-se a mesma dinâmica adotada no tópico anterior.

Logo no início, a BNCC era apresentada da seguinte forma:

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016).

Nesse trecho com o qual a segunda versão da BNCC foi introduzida, é possível perceber um esforço para demarcar que o processo de produção do documento contou com ampla participação de agentes educacionais e da sociedade, como meio de conferir a ele um caráter democrático e dialógico. Ao valorizar esse aspecto, o MEC tentava se contrapor às críticas efetuadas à época, em que se apontavam o prazo acelerado e a metodologia limitada de consulta pública. Além disso, como estratégia discursiva, significava o currículo como espaço tenso, legitimamente negociado, que procurava acomodar muitas e diferentes vozes.

Junto a isso, apresentava, ainda que indiretamente, um elemento reforçado parágrafos à frente: o pressuposto de que a BNCC não equivalia ao currículo. Em relação à finalidade do documento, por exemplo, afirmava:

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 24).

Desse modo, ao articular a finalidade do documento à CONAE e ao PNE como legitimadores da existência da BNCC, o texto introdutório reforçava que a BNCC não correspondia ao currículo, aqui pensado como proposta curricular. A diferenciação estabelecida nessa construção discursiva procurava afirmar que esse documento consistia numa orientação, num direcionamento a ser observado na formulação, aí sim, por parte dos sistemas de ensino, de seus currículos. Esse movimento pode ser lido como estratégia para rejeitar a tese de que, ao estabelecer um ordenamento comum, a BNCC resultaria numa padronização excessiva da organização escolar.

Em direção diferente, a BNCC se requeria como um documento aberto e capaz de acolher as intervenções efetuadas pelos diversos sistemas de ensino e seus sujeitos. Sem

entrar no mérito da questão, considero que ela foi acionada como tentativa de apaziguar as resistências ecoadas ao redor do país quanto à produção de uma base nacional comum, especialmente após o lançamento da primeira versão. Nesse viés, o texto introdutório do documento, com a fundamentação conceitual que ele mobilizou, almejava inscrever no debate público esse sentido determinado para a BNCC, em confronto com outras formas de significação que o concebiam como um instrumento de homogeneização do ensino. Aqui, portanto, a disputa se dava em relação ao próprio conceito de currículo.

No que se refere à perspectiva de educação que embasava a produção da BNCC, afirmava-se que

a concepção de educação como direito abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção à garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, às condições para seu exercício de cidadania. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 24-25).

O documento, assim, dizia referenciar-se na concepção de educação como um *direito*. Para Marilena Chauí (2021, p. 33), um direito “não é particular nem específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais [...]”, e se distingue do “privilégio”, que é sempre excludente. Desse modo, a educação como um direito aparecia na proposta curricular não como a constatação de uma realidade já conquistada, mas como tentativa de afirmar um projeto de sociedade no qual se almejava garantir amplamente o acesso à educação. Com isso, a Base foi discursivamente construída como um dos mecanismos a garantir a concretização desse projeto, na medida em que estabeleceria os objetivos de aprendizagem a que todos/as deveriam ter acesso.

Como destaca Carlos Roberto Jamil Cury (2018), a ideia de educação como direito, nesse formato, tem sido mobilizada na legislação educacional pelo menos desde a aprovação da Constituição Federal, em 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Trata-se da expressão, ainda que de forma não linear, de muitas lutas pela conquista da cidadania e pela construção de uma sociedade mais democrática e menos excludente. Nessa ótica, a concepção de direito à educação, requerida nessa versão da Base, disputava com um outro campo discursivo também recorrente nos debates educacionais, qual seja, o da educação como um *serviço* ou como uma mercadoria.

A educação como serviço vincula-se à racionalidade neoliberal, que ecoa o mantra das privatizações, dos interesses de mercado, do tecnicismo e da lógica de compra/venda. Assim,

muitas vezes com uma desqualificação da escola pública, a educação era concebida, nesse campo discursivo, como uma operação mecânica de repasse de instruções e informações ou “um investimento para que a criança e o jovem aprendam a desempenhar comportamentos competitivos” (Chauí, 2018, p. 40). Portanto, diferentemente, a educação como direito se opunha a essa forma de significação, e dava a ler a educação em sua dimensão mais ampla, voltada para a formação como exercício do pensamento, da descoberta, da criação e, especialmente, para o pleno exercício da cidadania.

Desse modo, é possível perceber os diferentes interesses, valores e regimentos que estiveram em embate no processo de produção da BNCC. Ainda que a ofensiva privatista e neoliberal tenha permeado o debate sobre a Base, por exemplo, tensionando para sua vinculação a uma política de avaliação em larga escala, o documento também operou discursivamente com outras concepções de educação. As tensões e os antagonismos que marcaram a elaboração da BNCC são próprios das muitas demandas que estruturam a sociedade, marcam o terreno da política e, direta ou indiretamente, tentam delimitar contornos para a educação e para os currículos escolares.³⁶

Além disso, como parte das condições de produção do documento, foi apontada a vinculação da BNCC a outras políticas do campo da educação, conforme já discutido em relação à primeira versão. Ou seja, foi reafirmado que a implementação desse documento estaria intimamente relacionada com a formação de professores/as, a produção de materiais didáticos e a avaliação educacional. Nesse sentido, aponto uma vez mais a relevância de esse documento e seu processo de produção serem tomados como objetos de estudo, dado o seu impacto na conformação dos sentidos de educação no país.

Ainda no âmbito da construção da proposta curricular, o subitem “O papel dos movimentos sociais na conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento” acrescentou no debate uma importante dimensão: o lugar dos movimentos sociais como agentes do conhecimento. De forma sintética, a atuação dos movimentos sociais foi retomada como parte da dinâmica de conformação da política e da legislação educacionais brasileiras e de busca pela igualdade e inclusão social, no sentido de reconhecer e pautar as diferenças

³⁶ Elizabeth Macedo discute os variados interesses e sentidos que atravessaram a produção da BNCC, especialmente algumas divergências entre direitos públicos e bens privados quando se fala de educação. Ainda que seu argumento central seja de rejeição à própria ideia de Base Nacional Comum, seu texto é fundamental porque nos ajuda a operar com leituras menos ingênuas em relação aos sentidos de educação mobilizados nesse processo. Ver: Macedo (2015).

entre sujeitos, culturas e grupos, assim como suas implicações nos desenhos curriculares. Segundo o documento,

para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações. BNCC – 2ª versão (Brasil, 2016, p. 27).

O texto partia da constatação de que, na longa história dos currículos e das práticas escolares, muitos grupos e sujeitos foram colocados à margem, foram excluídos, silenciados e tiveram suas histórias e culturas negadas ou estereotipadas (Torres Santomé, 2012), de modo que também ficaram alijados do direito à cidadania plena. Dessa forma, a fundamentação da BNCC procurava afirmar o compromisso de adotar outro tom e outro direcionamento, com a valorização de narrativas alternativas às que sempre povoaram as propostas curriculares. O objetivo, nesse caso, seria contribuir com a superação das discriminações e das exclusões fundantes da sociedade brasileira.

Em que pese a relevância de o documento da BNCC reconhecer os movimentos sociais como agentes de direito à educação, é preciso destacar que, no texto, foi dado um tratamento genérico a essa característica, ou seja, que diluía as especificidades dos movimentos sociais. Por exemplo, optou-se por não nomear nenhum movimento social (negro, indígena, de mulheres, LGBTQIA+, entre outros), assim como por não fazer referência aos marcadores de raça, classe, gênero, sexualidade e credo, dissolvidos no texto sob a denominação “diversidade humana, social, cultural, econômica”.

Nesse aspecto, é preciso apontar que a exclusão dos termos de raça e gênero, por exemplo, faz parte de um contexto de tensões e de combate às pautas e reivindicações de movimentos antirracistas e antissexistas sob os currículos. A supressão desses termos é política, porque não se reconhece que gênero é uma construção cultural e que raça é um marcador de diferenças e exclusões no Brasil. Articula-se a grupos que negam o racismo e que não aceitam colocar em questão os papéis tradicionais de gênero e seus desdobramentos no campo da educação. Falar de “diversidade” é uma maneira posicionada de tentar diluir ou minimizar tais demandas, sem tocar diretamente no ponto (Collins, 2015).

A maneira como esse fundamento foi discursivamente construído está relacionada com as teorias multiculturalistas de currículo, com as quais grupos dominados reivindicam que suas formas culturais sejam reconhecidas e consideradas no processo educacional. Tais teorias, no campo do currículo, visam evidenciar as formas de operação das diferenças,

atentando para a pluralidade de identidades que forma os sujeitos da educação. No entanto, a depender de como ocorre seu posicionamento, elas podem contribuir com a diluição mencionada acima. Conforme discute Tomaz Tadeu da Silva, ainda que seja um instrumento legítimo, o multiculturalismo pode também ser operado em uma perspectiva liberal, que visa ocultar os conflitos, as diferenças e as assimetrias de poder presente entre os grupos, como meio de promover uma pacificação das relações sociais. Em direção distinta, o autor convida a pensar que as diferenças e os marcadores que as informam não são naturais ou expressão de uma essência atemporal e imutável. Para ele, as diferenças são discursivamente produzidas, como uma relação e, como tal,

o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente em relação ao “não diferente (Silva, 2010, p. 86-87).

Portanto, Silva aposta na construção de um currículo que desarticule os mecanismos que convertem as diferenças em desigualdades e em exclusões, o que demanda a desestabilização dos cânones curriculares cristalizados em nossa cultura. Nesse sentido, o investimento presente nessa segunda versão da BNCC remete a diferentes formações discursivas e faz ecoar possibilidades interpretativas variadas. Observo, no entanto, que a valorização de narrativas diversas e oriundas dos movimentos sociais é um princípio que oscila, a depender dos diferentes blocos do texto que compõem a Base. No caso do componente curricular História, por exemplo, tal característica não se expressa com a mesma força, conforme discutirei adiante.

Quanto às etapas de construção da BNCC, a segunda versão reafirmava a dinâmica empreendida desde a instituição do comitê responsável pela redação da versão preliminar, seguida pelo lançamento do texto, pela consulta pública, pela realização de debates nas universidades e associações científicas e pela produção de pareceres críticos. Dessa forma, a segunda versão foi apresentada como fruto dessas etapas, como documento resultante de uma complexa negociação entre muitos agentes, no sentido de consolidar uma das dimensões do chamado Sistema Nacional de Educação.

Nesse aspecto, a segunda versão da BNCC deu corpo a um princípio já enunciado na versão preliminar:

Ao deixar claros os conhecimentos essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e de apropriação durante sua trajetória na Educação Básica, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se parte importante do

Sistema Nacional de Educação. Configura-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino, a ser consolidado no Projeto Político Pedagógico (PPPs) das Unidades Educacionais (UEs) [...] (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 30).

Como se vê, a BNCC foi uma vez mais significada como a expressão de conhecimentos essenciais que deveriam ser garantidos a todos/as os/as estudantes, em suas trajetórias formativas na Educação Básica. Cabe lembrar que a definição do que é essencial, do que deve compor o currículo, é sempre tensa e conflituosa, na medida em que, ao incluir determinados campos de experiências, conhecimentos e saberes, muitos outros ficarão de fora. Trata-se, portanto, de jogos de poder que disputam e forjam o currículo.

Embora essa proposição já estivesse delineada desde a primeira versão, aqui ela foi construída não apenas como parte do direito à aprendizagem, mas também como constitutiva do Sistema Nacional de Educação. Ainda que o documento reconhecesse as diferentes apropriações a serem feitas pelas unidades educacionais na construção de suas propostas pedagógicas, a Base foi forjada como baliza reguladora, como mecanismo capaz de conferir alguma normatização à educação e ao ensino. Nesse aspecto, a centralização do currículo despontou também como meio de fortalecer o Sistema Nacional de Educação.

Conforme argumenta Luiz Fernandes Dourado, a ideia de fortalecimento do Sistema Nacional de Educação, no Brasil, tem um histórico que permeia, de forma não linear, diferentes momentos do século XX, na maioria das vezes com pouco sucesso. Para o autor, a década de 1990 foi marcada por uma descentralização das políticas sociais, incluindo a educação. Já nos anos 2000, especialmente nos governos Lula e Dilma, foram operadas mudanças políticas e de gestão da educação, com a afirmação de marcos legais associados à participação popular, como as CONAEs (Conferência Nacional de Educação), que capitanearam o debate e deram a ele alguma unidade (Dourado, 2018).

Com esse processo, voltou à baila o empreendimento de conferir centralidade ao Sistema Nacional de Educação e de articular políticas mais estruturais para o campo, o que sofreu um revés com os influxos políticos ocorridos em 2016. O autor destaca que o próprio formato de Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, inscreve-se nesse movimento. Portanto, nesse contexto, as duas primeiras versões da BNCC podem ser pensadas como dimensões de esforços políticos de institucionalização do Sistema Nacional de Ensino e de criação de dispositivos para seu funcionamento.

A segunda versão da BNCC, ao se apresentar na esteira do Sistema Nacional da Educação, trouxe apontamentos também em relação à gestão pedagógica das escolas, como em:

No âmbito das escolas, os PPPs deverão expressar as estratégias didáticas e metodológicas, assim como as mediações pedagógicas que permitem mobilizar essas estratégias, a partir das características dos/das estudantes e do que propõem os documentos curriculares.

Tais mediações devem proporcionar o estabelecimento de relações entre os conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito do currículo (base comum e parte diversificada) e as características e necessidades cognitivas dos educandos. [...]

Com efeito, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão tanto mais efetivos quanto estiverem indissociavelmente relacionados às experiências culturais dos sujeitos, que não devem ser tratados indistintamente, ou consideradas apenas em função das características gerais de sua faixa etária e condição social. Em outras palavras: não há concretização de objetivos de aprendizagens sem a consideração dos reais sujeitos de aprendizagem (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 30-31).

Tais argumentos foram lançados para explicitar que, apesar de a proposta curricular se inscrever nos esforços de fortalecimento do Sistema Nacional de Educação, ela não cercearia a gestão pedagógica das escolas, que teriam autonomia para construir seus próprios projetos de ensino. Portanto, o texto disputava a legitimidade do documento, ao procurar construir um equilíbrio entre, de um lado, a centralização e a unificação de certas dimensões do ensino e, de outro, as prerrogativas das escolas quanto a seus projetos e proposições pedagógicas. Essa característica se expressava, por exemplo, tanto na afirmação de que caberia a cada sistema de ensino construir seus percursos metodológicos considerando suas demandas, quanto no fato de a BNCC não prescrever as formas com que os objetivos de aprendizagem deveriam ser trabalhados ou como seriam avaliados.

A construção discursiva do argumento acionou concepções de aprendizagem e conhecimento, que convergiam na busca de afirmar uma dada forma de significação de educação. A aprendizagem foi apresentada como um processo dinâmico, calcado em estratégias e mediações diretamente relacionadas às realidades educacionais em que se inserem. Portanto, no caso, mesmo com a unificação dos objetivos de aprendizagem, não caberia pensar em caminhos metodológicos padronizados ou universais que pudessem ser aplicados a todos os contextos escolares. A ideia de aprendizagem estava conectada com a de conhecimento. O documento procurava rejeitar a concepção de conhecimento como um dado fixo, acabado e, sobretudo, desvinculado dos sujeitos que o operam. Com isso, buscava-se afirmar o conhecimento como uma produção inscrita em condições particulares, mediada por

sujeitos com posições cognitivas específicas e, assim, atravessada por influxos, interesses e relações de poder.

Tanto a concepção de aprendizagem como a de conhecimento remetiam a uma compreensão do que seja a educação, dada a ler na segunda versão da BNCC como um processo que não se dissocia dos circuitos culturais nos quais seus sujeitos estão inseridos. Considerando que os circuitos culturais, como lembra Stuart Hall, compreendem modos de vida, valores historicamente partilhados e práticas complexas e diversas de produção e compartilhamento de significados (Hall, 2016, p. 19-20), pensar educação e cultura de forma articulada requer entender a primeira como um processo que não é linear, mecânico ou destituído de conflitos.

A segunda versão da BNCC reconhecia na educação um território movediço, permeado por tensões e, especialmente, materializado por sujeitos concretos e com demandas também concretas. Nesses termos, visualizo uma recusa por pensar educação, conhecimento e aprendizagem como abstrações, como dimensões estanques de seus sujeitos. Conceber a educação como parte da cultura significava reconhecer a diversidade dos sujeitos da aprendizagem, assim como a contingência do conhecimento, em que o currículo é uma criação marcada pelas demandas de agentes complexos e múltiplos.

No entanto, ao identificar esse embasamento na construção da proposta, não tenho o objetivo de afirmar que as concepções de conhecimento, aprendizagem e educação apresentadas tenham sido replicadas mecanicamente na organização específica dos componentes curriculares. Trata-se da tentativa de estabelecer discursivamente certos marcos conceituais, cujos modos de funcionamento e de operacionalização, no caso dos componentes curriculares, não necessariamente se verificam nos mesmos termos apresentados no texto introdutório.

Tais posicionamentos dialogavam com diferentes documentos curriculares, especialmente com as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (Brasil, 2010), que orientavam para a gestão democrática das escolas, para a valorização das experiências dos sujeitos da educação e para o trabalho coletivo no planejamento escolar. O texto da BNCC, portanto, procurava se vincular a uma perspectiva de educação como prática cotidiana e histórica, em que o/a educando e os/as demais agentes da educação eram alçados à condição de centralidade.

Ainda recuperando as *Diretrizes*, a segunda versão da BNCC trazia como princípio “orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à constituição de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas” (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 33). Essa premissa tem sido mobilizada no campo da educação e na legislação curricular como meio de firmar compromisso com um projeto democrático e inclusivo de sociedade. Estava fundamentada no diagnóstico de que, no tempo em que se enunciava a proposta curricular, a discriminação, os diversos tipos de preconceito e a exclusão ainda eram questões a serem enfrentadas na sociedade. No caso, a Educação Básica funcionaria como espaço privilegiado para a promoção de uma educação comprometida com a transformação dessa realidade, ao se pautar pelo objetivo de viabilizar uma formação integral, ou seja, direcionada ao desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (física, cultural, intelectual...). É perceptível, assim, que a educação foi fixada, na segunda versão da BNCC, como um instrumento de transformação, de alteração do estabelecido, a partir do diálogo com a legislação educacional vigente.

Nesse âmbito, a segunda versão da BNCC se dizia ancorada em princípios éticos, políticos e estéticos, tal como delineados na LDB e nas Diretrizes Curriculares. A remissão a esses princípios visava vincular a aprendizagem a outros direitos, como o acolhimento às diversidades, a apropriação crítica de informações, a preparação para o diálogo, a fruição de práticas culturais e o desenvolvimento das potencialidades de indagar, lidar com questões e expressar-se em diferentes situações (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 33). Assim, o documento desenhava um conjunto de expectativas para a formação dos/as estudantes, em que os componentes curriculares deveriam estar articulados à garantia de tais princípios.

Do ponto de vista da estrutura, a segunda versão da BNCC se organizava em torno de três etapas de escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para cada uma dessas etapas, foram tecidas considerações sobre como elas se desenharam e sobre os eixos de formação selecionados para embasar os componentes curriculares. Na sequência, apresentaram-se as áreas do conhecimento em relação às etapas de escolarização e, no interior de cada área, explicitaram-se os componentes curriculares e seus objetivos de aprendizagem. O Ensino Fundamental foi dividido em duas fases, a saber: Anos Iniciais (1º ao 5º Ano de escolarização) e Anos Finais (6º ao 9º Ano de escolarização). Concentro-me aqui, como já anunciado, nos anos finais.

No que concerne à etapa do Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, a segunda versão da BNCC afirmava que essa faixa de escolarização deveria compreender, idealmente,

estudantes de 6 a 14 anos, entre o 1º e o 9º anos. Reconhecia, ainda, que os/as alunos/as, nessa fase, passavam por diferentes transformações que deveriam ser consideradas no desenho curricular. Nessa ótica, o documento sugeria que a proposta curricular para o Ensino Fundamental fosse construída em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, documento que detalhava o que se esperava dessa etapa de escolarização.

No caso do Ensino Fundamental, a proposta curricular asseverou que, para articular o currículo ao longo de todo esse percurso, foram definidos quatro eixos de formação: 1. Letramento e capacidade de aprender; 2. Leitura do mundo natural e social; 3. Ética e pensamento crítico; 4. Solidariedade e sociabilidade. Os eixos selecionados para estruturar o fluxo curricular do Ensino Fundamental reuniam elementos atinentes às especificidades de cada componente curricular, assim como também referendavam o propósito de garantir os princípios éticos, políticos e estéticos já mencionados.

Nesse sentido, os eixos apontavam para diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem, com elementos que passavam pelas linguagens, pela área das ciências humanas, pelas ciências naturais e, também, por objetivos que podem ser lidos como transversais. Por exemplo, ao estabelecer, como eixo organizador, temas como ética, pensamento crítico, solidariedade e sociabilidade, que em alguma medida poderiam atravessar todos os componentes curriculares, esboçava-se a opção por traçar uma dada perspectiva de formação no Ensino Fundamental. Com isso, buscava-se materializar a ideia de que aquela proposta curricular objetivava contribuir para a localização do/a estudante numa sociedade já definida como complexa, marcada pela diversidade e pela necessidade de combater preconceitos e exclusões.

Essa ideia ganhou corpo também nas proposições específicas para os anos finais do Ensino Fundamental:

Tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação comum, balizada pelos direitos humanos e democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar diferentes formas de violências nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais, que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo com as diferentes culturas presentes na escola. Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem [...]. Atenta a culturas distintas, não uniformes e nem contínuas dos/das estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com diferenças de

formação e vivências para enfrentar os desafios de seus propósitos educativos (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 59).

Com isso, a escola foi significada como um espaço marcado pelas diferenças, no qual estudantes com diferentes inserções sociais convivem e compartilham a dinâmica da educação. Na perspectiva democrática e de respeito aos direitos humanos, os anos finais do Ensino Fundamental foram desenhados como o espaço de formação capaz de contribuir para o questionamento e a desnaturalização dos variados tipos de violência presentes na sociedade brasileira e que impactam na aprendizagem. Desnaturalizar, no caso, poderia indicar um apelo à transformação dessa realidade, à modificação da ordem estabelecida, processo para o qual a escola e a educação poderiam contribuir.

De forma especial, cabe destacar o reconhecimento de que determinados modos de operar com o conhecimento e com a escolarização poderiam configurar uma tipologia de violência simbólica. Ao negar a existência de um conhecimento universal e aplicável indistintamente a todos os espaços educacionais, a segunda versão da BNCC possibilitava pensar que o conhecimento está sempre enredado por relações de poder que o legitimam ou que o desautorizam.

Como bem pontua Tomaz Tadeu da Silva, o conhecimento corporificado nos currículos nem sempre contempla a diversidade de sujeitos da educação, pelo fato de que, muitas vezes, ele é representativo de grupos sociais que tiveram o poder de estabelecer o que deveria ser estudado (Silva, 2010, p. 10-11). Nesse sentido, a segunda versão da BNCC foi apresentada como documento preocupado com a alteração do modo de funcionamento curricular, ao propor a incorporação das experiências e culturas dos sujeitos como base do ordenamento curricular.

Ao lado dos eixos de formação, o documento também dizia se estruturar com base no que denominou de “temas especiais”. A esse respeito, o item “O papel dos temas especiais na estruturação da BNCC”, trazia a seguinte afirmação:

Os Temas Especiais permitem estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica, no contexto da BNCC. Esses temas dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 47).

Os temas referidos eram os seguintes: Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas Digitais e Computação; Direitos

humanos e cidadania; Educação ambiental. Dessa forma, a segunda versão da BNCC se dizia permeada por questões contemporâneas e constitutivas das experiências sociais vivenciadas pelos/as estudantes em suas realidades. Ao mesmo tempo, afirmava acolher determinadas temáticas tornadas obrigatórias pela legislação educacional.

Com essa construção discursiva, o documento dava a ler a ideia de que o conhecimento não é uma variável atemporal e completamente desvinculada dos contextos em que é operada. Nos termos afirmados na proposta, o conhecimento apareceu com uma produção inscrita em dadas redes de significação, forjadas nas dinâmicas das relações entre as pessoas, das relações entre os/as estudantes e outros sujeitos, nas relações entre os/as estudantes e as questões de seu tempo. Ou seja, as questões sociais do tempo presente condicionam e tensionam as seleções, escolhas e apropriações que dão corpo aos currículos.

Essa característica indica a multiplicidade de elementos que atravessam e disputam a construção curricular. Conforme lembra Francisco Beltrán Llavador, as lógicas que presidem os movimentos de definição dos currículos não são de uma só natureza e nem respondem a um conhecimento fechado em si mesmo. Tais esforços de definição são atravessados por diferentes camadas constitutivas da sociedade e das esferas educacionais, incluindo aí as questões candentes no tempo em que eles se fazem, as experiências e demandas dos/as estudantes e dos profissionais da educação, as tendências pedagógicas, entre outros (Llavador, 2013).

Em relação aos temas especiais, destaco especialmente os seguintes apontamentos sobre as “Culturas indígenas e africanas”:

Por muito tempo, a história ensinada na escola foi a história vivida e contada na perspectiva das matrizes europeias. Essa perspectiva não levou em consideração a história e a cultura dos povos indígenas e africanos. O Tema Especial *culturas indígenas e africanas* se relaciona ao reconhecimento do protagonismo de atores excluídos das narrativas históricas e da necessidade de que esse reconhecimento se incorpore à formação das novas gerações (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 49-50).

Ao estabelecer tal tema como diretriz orientadora da proposta, o texto curricular se reportava ao longo histórico de luta dos povos indígenas e afro-brasileiros para que seus saberes fossem considerados válidos e necessários à formação dos/as estudantes brasileiros/as. Embora o trecho se refira à história, a proposição não se aplicava somente a essa disciplina, mas às áreas que compunham a Educação Básica, de forma que deveria atravessar todo o desenho curricular.

Cabe observar que a escolha por adotar o tema se ancorava no reconhecimento de que, em larga medida, os currículos escolares foram informados por uma base epistêmica eurocêntrica, que promovia o apagamento da complexidade das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras. Essa lógica delimitava qual história deveria ser ensinada, assim como controlava os saberes relativos às linguagens, às artes, à geografia, entre outros, que também contribuíam para instituir determinadas formas de narrar e compreender as histórias desses sujeitos. Por esse prisma, a proposta de tomar as culturas indígenas e afro-brasileiras como mote para a organização curricular visava dar a ler o suposto de que a BNCC ensejaria uma reorganização dos princípios estruturantes das diferentes áreas que formavam a Educação Básica.

Esse posicionamento precisa ser entendido como uma estratégia discursiva mobilizada para firmar a aproximação da proposta curricular aos marcos legais vigentes no campo da educação. Ao mesmo tempo, é importante considerar que, conforme discutirei adiante quanto ao caso do componente curricular História na segunda versão da BNCC, o modo de organização adotado não efetivava o reconhecimento do protagonismo indígena e afro-brasileiro requerido nas partes introdutórias do documento. Assim, é possível compreender que o currículo é formado por blocos que fazem funcionar elementos discursivos que respondem a lógicas e interesses diversos.

Frente aos pontos levantados, compreendo que, em sua dimensão introdutória e conceitual, o texto da segunda versão da BNCC foi marcado pelo desenvolvimento de parte dos princípios, das escolhas e dos objetivos delineados para a composição curricular, até como forma de responder às críticas sofridas pela primeira versão por conta do tratamento sintético dado a esses aspectos. No documento, buscou-se, também, dar a ler o diálogo com a legislação educacional vigente e com algumas das questões sociais mais candentes, de modo a registrar o entendimento de que se tratava de uma proposta atualizada e comprometida com as demandas sociais.

Nesse aspecto, conforme destacam Antônio Flávio Moreira e Vera Candau, a diversidade de sujeitos, culturas, identidades, memórias e histórias disputam a configuração curricular há várias décadas, procurando desestabilizar o cânone balizador do conhecimento ensinado nas escolas. Segundo os autores, é possível dizer que, nos currículos, evidenciam-se “esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam” (Moreira e Candau, 2007). Nessa segunda versão da Base, considero que houve

uma preocupação para posicionar discursivamente a proposta no campo das ações que buscavam questionar as desigualdades, atendendo as demandas sociais por direitos. Tal movimento precisa ser entendido não como uma constatação, mas como uma estratégia discursivamente arquitetada, que carece inclusive de ser confrontada com o ordenamento estabelecido nos componentes curriculares, a fim de se verificar em que medida a proposição se tornou concreta na orientação dos objetivos de aprendizagem.

Do ponto de vista da estrutura e da organização do documento, observa-se que a segunda versão da BNCC investiu na delimitação mais precisa das concepções pedagógicas e de currículo acionadas para dar corpo ao documento. Trata-se de uma diferenciação em relação à primeira versão. Predominou o esforço de estabelecer discursivamente uma ideia aberta de currículo, como texto orientador que não esgota os processos educativos e de escolarização, e diretamente articulado à questão do direito à educação como direito social.

3.2 – Inflexões e embates: a História na segunda versão da BNCC

Discuto, neste tópico, as proposições e os recortes enunciados especificamente para o componente curricular História na segunda versão da BNCC. Analiso as disputas travadas em relação a “o que” e “para que” ensinar em História no Ensino Fundamental, atentando para os regimes de validação dos argumentos e dos fundamentos acionados nesse processo.

Para começar, é importante recordar que o documento foi publicamente apresentado como a continuação dos trabalhos iniciados com o lançamento e os debates sobre a primeira versão. Dessa forma, o grupo ligado ao MEC e à SEB que coordenava a produção da BNCC construiu discursivamente o sentido pacificador de que havia uma linha de continuidade entre as duas versões, de modo a atenuar os conflitos e os embates constitutivos dos rumos tomados pela segunda versão, em geral, e pelos componentes curriculares, em específico.

Em relação à História na segunda versão da BNCC, por exemplo, a professora Cláudia Ricci, que, até aquele momento, atuava como assessora junto ao MEC, fez alguns apontamentos, em 5 de maio de 2016, portanto dois dias após o lançamento do documento. Usando inicialmente sua página no *Facebook*, o texto publicado por ela tinha o tom de informe, com o título “Sobre a BNCC: alguns esclarecimentos”:

Gostaria muito de ressaltar que essa não é a segunda versão elaborada pela equipe de especialistas de História, composta por professores da Educação

Básica (Antônio Daniel Marinho Ribeiro – CONSED/AL; Leila Soares de Souza Perussolo – SME/RR; Maria da Guia de Oliveira Medeiros – UNDIME/RN; Marinelma Costa Meireles – CONSED/MA; Rilma Suely de Souza Melo – UNDIME/PB; Tatiana Gariglio Clark Xavier – CONSEDMG), de universidades (Giovani Jose da Silva – UNIFAP; Itamar Freitas – UnB; Leandro Mendes Rocha – UFG; Marcos Silva – USP; Margarida Maria Dias de Oliveira – UFRN; Mauro Cezar Coelho – UFPA). [...]

A segunda versão produzida por essa equipe, com minha assessoria, considerou as contribuições do Portal e dos Pareceres Técnicos [...]. No entanto, essa segunda versão não agradou o secretário da Educação Básica que convidou outros historiadores, tanto para elaboração de Parecer Técnico, [...] como para elaborar um outro documento. [...]

O objetivo deste informe é tão somente socializar este documento denominado de segunda versão, reiterar que, no caso do componente curricular História, não se trata da segunda versão elaborada pela equipe constituída para tal [...]. De todo modo, e ainda apostando que "os fins não justificam os meios" acredito ser de suma importância nos engajarmos na reflexão sobre este produto criado nos últimos dias - seja para não ser confundida com a autoria desta versão, como para garantir o debate sobre os significados de uma elaboração construída em meses de trabalho coletivo. Trata-se de garantir ao menos o contraditório em relação a esta produção oficial (Ricci, 2016).

No informe, Ricci procurava situar, junto aos seus pares, as condições de produção da segunda versão da BNCC de História que foi tornada pública. Com isso, o texto antecipava à comunidade de historiadores/as que o ordenamento curricular traçado para a História na segunda versão não correspondia ao que fora redigido pela equipe nomeada para tal finalidade. Diante da reação de grupos de historiadores/as com a explícita distinção entre a primeira e a segunda versões, Ricci prestava contas aos seus interlocutores, dando a ler que o grupo por ela coordenado não havia produzido o texto curricular publicizado pelo MEC.

Nesse sentido, a publicação de Cláudia Ricci introduziu um importante elemento para a compreensão das condições em que a segunda versão da BNCC de História foi produzida: a equipe nomeada e responsável por redigir a primeira versão se dissolveu antes que a segunda versão fosse lançada. Paralelamente, outro grupo trabalhava na elaboração de um texto alternativo para a História, mais vinculado às expectativas da Secretaria de Educação Básica do MEC, mais especificamente de seu secretário, Manuel Palácios (Silva e Meireles, 2019). Atentar para essa dimensão do movimento de produção da proposta curricular é importante porque ajuda a entender alguns aspectos. Embora a segunda versão da BNCC tenha sido significada discursivamente como fruto de um processo democrático e transparente, o componente curricular História enfrentou nuances e clivagens que confrontam esse discurso, a exemplo da substituição da equipe. Além disso, também ficou evidenciado que as disputas e

as ingerências sobre a História e seu ensino vieram de diferentes frentes e se inscreveram em diversas redes de poder. Nesse caso, o Secretário de Educação Básica do MEC, como um agente decisório na cadeia de formulação curricular, teve o poder de interditar uma perspectiva de currículo de História debatida publicamente e levada a consulta pública, para, em seu lugar, autorizar um outro formato de currículo.

Como bem argumentou Christian Lavielle, intervenções dessa natureza são mais frequentes na História do que em outras disciplinas escolares, o que demonstra a centralidade ocupada pelo conhecimento histórico na afirmação de determinados modos de estruturação da sociedade (Lavielle, 1999, p. 130). Nesse viés, as disputas pela História a ser ensinada nas escolas passavam por tentativas de controlar as formas de apropriação do passado e suas reverberações no presente. Por isso, definir uma proposta curricular de História com validade nacional, como era o caso da BNCC, é tarefa em torno da qual gravitam diferentes instâncias e esferas de interesses.

Diante desse cenário, a autoria da segunda versão da BNCC de História é um ponto nebuloso e controverso. No documento, constam créditos que atribuem a proposta a alguns dos membros da equipe que havia produzido a primeira versão, o que foi pública e amplamente negado, a exemplo da manifestação de Cláudia Ricci. Contudo, mesmo nesse caso, os/as especialistas responsáveis pelo documento não foram separados/as por componente curricular, de modo que não é possível concluir peremptoriamente sobre a quem pode ser atribuída a autoria dessa segunda versão. Constam, também, nomes de profissionais designados como “revisores”, cujo papel no processo não ficou esclarecido.

A ausência dos nomes pode ter funcionado como uma estratégia para significar o currículo como neutro e imparcial, como se tivesse brotado de um acordo universalmente aceito. Ao mesmo tempo, com os nomes não explicitados, a equipe não precisou encarar o debate público e colocar sob prova as escolhas efetuadas. Nesse sentido, há uma diferenciação em relação ao funcionamento discursivo operado nos entornos da primeira versão. No caso da primeira versão, ao ter seus nomes inscritos publicamente, a equipe coordenada por Cláudia Ricci foi acusada de parcial e tendenciosa. Construiu-se uma rede discursiva comprometida com a desqualificação da proposta, apontando termos, conceitos e enunciados considerados tendenciosos, o que não se verifica no que diz respeito à segunda versão.

Apesar da imprecisão dos dados, alguns nomes foram aventados como partícipes da elaboração do documento tornado público. Em artigo sobre a temática, Giovani Silva e

Marinelma Meireles, dois dos autores da primeira versão, afirmaram que a segunda versão produzida pela equipe que eles compunham foi trocada por uma outra. Assim, a versão lançada foi, segundo Silva e Meireles (2019, p. 238), “elaborada paralelamente por uma equipe de professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em colaboração com a professora Gabriela Pellegrino Soares, da USP”.

Da mesma forma, a partir de entrevistas realizadas com diferentes autores da primeira versão, Fabiana Rodrigues de Almeida pontuou, em sua tese de doutorado, que a versão paralela teria sido elaborada por Gabriela Pellegrino (USP) em conjunto com Maria Helena Capelato (USP), à época presidenta da Associação Nacional de História. Na perspectiva de Almeida, tal fato dava indícios das disputas travadas pela ANPUH para demarcar seu lugar de autoridade na construção da BNCC, como parte do jogo de forças que permeou o processo (Almeida, 2021, p. 238).

O nome de Gabriela Pellegrino consta nos créditos do documento na condição de revisora, o que reitera sua aproximação com a produção da BNCC. Tanto Pellegrino como Capelato são professoras da Universidade de São Paulo, ligadas à área de História da América, e possuem ampla e reconhecida produção na temática. Em seus currículos, não constam registros acerca de produções e pesquisas sobre ensino de História. Tal característica é importante na medida em que revela uma disparidade. Na composição da equipe responsável pela primeira versão, valorizava-se a experiência de pesquisa com ensino de História e de reformulação curricular. Diferentemente, na produção da segunda versão de História, especificamente do documento paralelo que foi tornado público, esse critério não foi considerado.

Conforme argumentou Foucault, nenhum conhecimento é natural ou possui uma essência, uma natureza inescapável e prévia a seus usos, de forma que seu ordenamento, os modos como aparece ou é instrumentalizado em dados momentos, é sempre mediado por arranjos e articulações pontuais, por certas condições e relações de poder que o atravessam (Foucault, 2013b, p. 32). Nesses termos, entendendo que uma proposta curricular é um dispositivo de ordenamento do conhecimento, considero que a organização da História proposta pela segunda versão da BNCC foi mediada por essas condições de produção específicas: o esfacelamento da primeira equipe, a intervenção do Secretário de Educação Básica, a escolha por determinados profissionais e a redação de uma versão paralela. Tais elementos contribuíram para conduzir a proposta curricular a um formato particular, que discuto na sequência.

Na segunda versão da BNCC, o componente curricular História continuou como parte da área de Ciências Humanas. Sobre o lugar da área na proposta curricular, foi feita a seguinte consideração:

Apesar de sua diversidade, quando convertidas em conhecimento escolar, as Ciências Humanas devem ser concebidas como um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se complementam para contribuir com a formação de estudantes dotados de saberes fundamentais para a vida em sociedade e para a plena realização individual. Nesse sentido, as Ciências Humanas cumprem importante papel na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 153).

É interessante notar que o texto de apresentação da área considerou a existência de um conhecimento escolar que não é necessariamente equivalente aos usos feitos das Ciências Humanas em outros espaços. O trecho deu a ler, assim, finalidades e expectativas para as Ciências Humanas nos currículos e no espaço escolar, colocando-as como aspecto fundamental da vida em sociedade e, ao mesmo tempo, para a construção de projetos individuais. Tal premissa foi articulada com a ideia de direito, justificativa muito comum para estabelecer o que deve fazer parte dos currículos. Portanto, trata-se de uma forma de argumentar em torno da importância educativa das Ciências Humanas.

Como forma de argumentar a respeito da importância educativa das Ciências Humanas, a área foi articulada à própria noção de garantia do direito à aprendizagem veiculada na segunda versão da BNCC, no sentido de que poderiam contribuir com a formação do/a estudante e com sua preparação para a vida social. Nesse sentido, os saberes característicos das Ciências Humanas foram definidos como fundamentais para o convívio social, na medida em que estariam relacionados com o respeito aos direitos humanos, o senso de coletividade, a proteção do meio ambiente e o combate às desigualdades (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 153). Por essa ótica, o texto buscou firmar a posição de que os diferentes componentes curriculares, incluindo a História, se orientavam por essa preocupação e por esse objetivo central.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas apresentou o seguinte objetivo:

[...] promover o adensamento de conhecimentos sobre a participação do/da estudante no mundo social, a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a própria formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 450)..

Nesse sentido, o conjunto de disciplinas que compunham o rol das Ciências Humanas deveriam atentar para seu papel na construção de mecanismos para uma atuação cidadã no mundo social. Assim, os componentes curriculares da área, abrangendo a História, em consonância com os eixos gerais orientadores da BNCC, foram definidos no documento como os responsáveis pela promoção da autonomia intelectual dos/as estudantes, a fim de garantir sua inserção nas questões sociais, éticas e políticas que se fazem presentes no cotidiano. No desenho desse propósito para a área, o compromisso com valores democráticos foi acionado como princípio definidor da proposta curricular.

No que se refere à proposta de desenvolvimento da autonomia intelectual, a fundamentação proposta para as Ciências Humanas buscava se ancorar em certa tendência pedagógica. Conforme atestam Crislane Azevedo e Maria Inês Sucupira Stamatto, a questão da autonomia intelectual atravessou diferentes documentos curriculares, como os PCN, ao longo da segunda metade do século XX (Azevedo e Stamatto, 2010). Em linhas gerais, trata-se de um pressuposto pedagógico que visava romper com a ideia de que os/as estudantes seriam tábulas rasas a serem preenchidas com informações e conhecimentos. Ao contrário, segundo esse fundamento, o processo de escolarização deveria estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, independente, em que o/a docente assumiria uma mediação. No dizer das autoras, esse movimento se fez duplamente, tanto considerando as transformações historiográficas, quanto tendo em conta os fluxos das teorias pedagógicas e curriculares. Portanto, é importante perceber que o fundamento possui historicidade e remete a processos complexos de definição curricular, disputado em diferentes momentos.

Embora sem apontar as especificidades de cada um dos componentes curriculares, o objetivo traçado para as Ciências Humanas fazia falar o desejo de a BNCC se firmar discursivamente como proposta voltada para a democratização das relações sociais, para a promoção das capacidades de pensar crítica e criativamente e de construir argumentos ancorados na observação e na problematização da sociedade. Assim, a História contribuiria na desnaturalização de valores tidos como imutáveis, no entendimento da diferença e da alteridade e, ainda, no entendimento das relações entre presente e passado.

Na apresentação dos fundamentos específicos do componente curricular, a História foi assim situada:

O componente curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e problematização, pelos estudantes e pelas estudantes, dos processos de constituição e transformação de valores, saberes e fazeres, em diferentes tempos e espaços, de pessoas e coletividades. Deve contemplar o direito de

todos e todas ao entendimento das múltiplas temporalidades vivenciadas pelas sociedades, bem como à tomada de consciência de que as sociedades têm histórias diversas, que podem ser abordadas a partir de diferentes pontos de vista. Essa necessidade se manifesta com crescente força crítica a partir dos processos de independência das antigas colônias europeias na África e na Ásia, no segundo pós-guerra, exigindo o acolhimento de diferentes periodizações e articulações históricas plurais, com a superação da suposição de uma matriz única e hegemônica, ou seja, da existência de uma história una ou universal (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 154-155).

Como se vê, a definição do objetivo central do componente curricular dialogava com diferentes campos discursivos relativos aos debates sobre o ensino de História. Nesse sentido, propunha para a disciplina a consideração e a compreensão das transformações vivenciadas pelas sociedades, assim como das múltiplas temporalidades constituídas pelas ações de sujeitos históricos. O conhecimento histórico foi significado, ainda, como passível de divergência, na medida em que poderia acolher pontos de vista distintos.

Em direção semelhante, os processos de independência de países africanos e asiáticos colonizados pela Europa foram mobilizados como marcos que fizeram emergir formas alternativas de periodizar e conceber a História. Acompanhando essa dinâmica, teriam passado a ser mais fortes os argumentos que questionavam a existência de uma História única, universal e que dissesse respeito a todas as sociedades.

Ainda que de forma tangencial, tais proposições estavam sintonizadas com as pesquisas sobre o ensino de História ou com as reivindicações de grupos e movimentos sociais quanto à necessidade de se pensar em histórias mais plurais. Com isso, ao acionar esses valores na composição de sua fundamentação, a proposta curricular de História buscava firmar sua adesão a um conjunto de ideias, princípios e concepções teórico-metodológicas renovados e embasados nos estudos da área, de modo a compor um discurso que validava o texto curricular.

Essa estratégia discursiva acabava sendo confrontada, contudo, com a organização proposta para os objetivos de aprendizagem. Ao estruturar os conjuntos de objetivos de aprendizagem divididos por anos de escolarização, a serem discutidos no próximo tópico, a segunda versão da BNCC colocava em circulação um modelo de História quadripartite, eurocêntrico e com pretensão de universalidade. O referido modelo informou a maior parte dos currículos da disciplina ao longo do século XX e das duas primeiras décadas do século XXI, com a definição de periodizações, marcos temporais e sujeitos a serem ensinados nas escolas, e tem sofrido críticas enfáticas pelo menos desde a segunda metade do século XX (Bittencourt, 2008).

Nesse aspecto, é notório que, ao formular a fundamentação do componente curricular, o texto da segunda versão da BNCC de História conservava alguns dos princípios enunciados já na primeira versão. Entre eles, é possível destacar a preocupação com as representações e usos do passado e suas intersecções com o presente e com o futuro, a multiplicidade de ritmos e experiências que dão forma à história, o abandono da pretensão de dar conta de “toda a história”, a centralidade da pesquisa no ensino de História e o lugar da mídia e dos meios de comunicação na produção e difusão de noções e valores históricos.

Com essa observação, não almejo efetuar uma simples comparação entre as versões. No entanto, é imperioso considerar que, ao estabelecer um ordenamento curricular bastante diferente do que fora proposto na primeira versão e, ao mesmo tempo, fundamentar-se em boa parte dos pressupostos construídos por ela, a segunda versão operava com uma estratégia discursiva interessada. Como alertou Foucault, é preciso observar as regras e os modos que regem e organizam os usos dos enunciados na formação de proposições aceitáveis (Foucault, 2013c, p. 39). Assim, a função particular dada a esses enunciados interessava-se em produzir discursivamente uma linearidade entre as duas propostas curriculares, de forma a apaziguar as tensões e as disputas instituídas pela mudança brusca da equipe responsável pela elaboração do documento e, associadamente, pelo embasamento do texto curricular em uma concepção de História avessa à que fora submetida publicamente ao debate, cujos fundamentos e proposições serão aqui discutidos.

Ainda que tenha procurado efetuar essa aproximação, o documento operou com enunciados que escapavam à estratégia de apaziguamento. Por exemplo, ao indicar a estrutura do componente curricular História na Educação Básica, estabeleceu a proposta de organização a seguir:

Na BNCC, o componente curricular História compreende objetivos de aprendizagens e desenvolvimento relacionados à compreensão do lugar social e da importância do saber histórico na Educação Básica. Esses objetivos estão organizados em dois eixos: o dos conhecimentos históricos, propriamente ditos, e o do desenvolvimento de linguagens e procedimentos de pesquisa no componente. O tratamento articulado desses objetivos em cada ano e etapa deve propiciar ao/à estudante uma apropriação mais plena da história, como ciência e como forma prática de pensamento (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 156-157).

Nesses termos, a estrutura definida para os objetivos de aprendizagem de História na segunda versão da BNCC previa a existência de dois blocos separados: o de “conhecimentos históricos” e o de desenvolvimento de “linguagens e procedimentos de pesquisa”. Portanto, no texto, optou-se por nomear e classificar, de um lado, o que seriam conhecimentos

históricos e, de outro, o que seriam linguagens e procedimentos de pesquisa. Esse formato de organização do componente curricular, com a nomenclatura utilizada e com a separação rígida entre as duas dimensões, estava ancorado na concepção de que determinados conteúdos, determinados conhecimentos em História independeriam de práticas de pesquisa.

Por esse viés, o desenvolvimento de “linguagens e procedimentos de pesquisa” buscava colocar em cena alguns pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de História, de modo a evidenciar que, na proposta curricular, a pesquisa tinha algum lugar garantido. No entanto, na lógica instituída por essa proposição, os fundamentos teórico-metodológicos ficam isolados dos “conhecimentos propriamente ditos”, como se eles não compusessem um mesmo fluxo de produção do saber histórico.

Cabe indagar: o que seriam “conhecimentos históricos propriamente ditos”? A construção da proposta comporta a interpretação de que os conhecimentos históricos propriamente ditos seriam aqueles já cristalizados pela tradição disciplinar e canonizados como percurso incontornável no ensino da disciplina. Tal perspectiva empreende uma forma de naturalização dos conteúdos prescritos e/ou ensinados, como se eles não se assentassem em convenções e acordos mediados por relações de poder que dão suas condições de existência.

Nessa construção, operou-se com um sentido de pesquisa associada também às concepções de aprendizagem. Assim, ao considerar que determinados conhecimentos históricos independiam da pesquisa, as práticas de investigação e de pesquisa foram significadas não como parte central e orientadora de todo o percurso da aprendizagem, mas como um complemento, um adereço a ser associado ao estudo da História “propriamente dita”, já dada e estabelecida.

Portanto, o lugar da pesquisa, nessa segunda versão, disputava com as concepções de História e de aprendizagem fundamentadas no entendimento de que os conhecimentos e conteúdos históricos não possuem uma existência prévia e dissociada dos usos a que são submetidos em sala de aula. Conforme argumenta Maria do Rosário da Cunha Peixoto, o sentido de pesquisa como uma atividade a mais, como uma ação paralela ao estudo da História, e não como princípio organizador do processo de ensino e de aprendizagem, abriga também um posicionamento político. Trata-se de uma forma de conservar a separação entre os que produzem e os que reproduzem o conhecimento histórico, o que leva a uma visão hierarquizada do espaço escolar e à restrição da autonomia e do potencial criativo de professores/as e estudantes (Peixoto, 2015, p. 42-43).

Esse ordenamento pretendido tomava forma mais adiante no texto. Por exemplo, ao introduzir o componente curricular História especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, fazia-se a afirmação a seguir:

Nos anos finais do Ensino Fundamental ganha espaço o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à lida com processos históricos de progressiva complexidade, exigindo maior capacidade de abstração, **a começar pela mobilização do mundo da antiguidade clássica e medieval** (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 460, grifos meus).

Em meio às muitas possibilidades enunciativas, o documento fez questão de indicar as referências à antiguidade clássica e ao medievo. A opção por enfatizar particularmente tais temporalidades históricas pode ser lida como uma forma de o texto se esquivar das críticas predominantemente levantadas quando da discussão da primeira versão do documento, acusado de não contemplar conteúdos da antiguidade e da idade média. Por outro lado, a referência sugere também uma forma de anunciar, já no início da proposta curricular de História, que essa segunda versão estava ancorada na tendência canônica no ensino de História, em que é comum “começar” pelo tratamento das sociedades da antiguidade clássica e, na sequência, encaminhar-se para o mundo medieval.

Por esse viés, a escolha de referenciar os dois períodos históricos citados, introduzidos pelo verbo “começar”, indicava uma abordagem evolucionista de História na estruturação da proposta curricular. Nessa ótica, o passado é identificado como uma sucessão de fatos encadeados teleologicamente, ordenados pela cronologia e com começos bastante precisos e pensados como origens. A concepção veiculada nesses supostos se associa a um ensino de História confinado a sempre partir do mais “antigo” em direção ao mais “recente”, haja vista que o primeiro é acionado como causa do segundo.

Conforme lembrou Jean Moreno, “não há nada que justifique que um aluno no 6º ano deva estudar História Antiga e, no 9º Ano, História Contemporânea” (Moreno, 2016, p. 17).. Do mesmo modo, para o autor, não há relação entre a opção de adotar a cronologia e a maturidade cognitiva dos/as estudantes. Assim, a forma de organização do conhecimento histórico colocada em circulação por esse enunciado da segunda versão da BNCC estava ancorada em convenções discursivamente construídas e cuja força ainda se faz presente no ensino, relacionadas ao entendimento de que a História se ocupa de percorrer cronologicamente o passado de construção do ocidente, cujas origens se encontrariam na antiguidade clássica.

Pelo fato de que tal periodização não é natural, considero que a escolha de conferir destaque, já na abertura do texto, a essa organização temporal específica, consistia em um recurso de disputa quanto aos recortes válidos e legítimos para o ordenamento curricular. Ou seja, reivindicava-se que, na definição de uma proposta curricular para a História a ser ensinada nas escolas, o percurso aceitável era aquele que assegurava a centralidade da antiguidade clássica e do medievo.

A frase citada anteriormente, com a qual se apresentava o componente curricular História, era complementada pela seguinte proposição:

A proposta é a de que esse esforço de afastamento do tempo presente seja facilitado pelo estudo da História do Brasil, e que a reflexão sobre o Brasil se faça sempre presente, ora de forma direta, ora indiretamente, integrando recursos de linguagens e procedimentos de pesquisa (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 460).

O trecho deixa transparecer que tanto a capacidade de abstração quanto a mobilização do mundo da antiguidade clássica e medieval foram pensados como forma de “afastamento do tempo presente”. Desse modo, a proposta curricular estava assentada não na problematização ou na crítica do tempo presente, mas em contribuir para o distanciamento do/a estudante em relação a essa temporalidade. Tal perspectiva remete a uma separação clara entre presente e passado, geralmente calcada num esforço de descolamento dos problemas e tensões do tempo presente.

Conforme destacam Lucília Delgado e Marieta Ferreira, essa concepção tem uma história mais longínqua do que parece. Segundo as autoras, trata-se de um pressuposto firmado quando dos esforços de consolidação da História como ciência e como disciplina, ao longo do século XIX, em que se valorizava certa ideia de objetividade circundada pela recusa das questões do presente. Nesses termos, o presente era desqualificado tanto como objeto de estudos quanto como lugar a partir do qual historiadores/as – e, por extensão, estudantes – lançam suas questões sobre a história. Assim, “só o recuo no tempo poderia garantir uma distância crítica” (Delgado e Ferreira, 2013)”, pretensão tão requerida no bojo desse quadro teórico.

Por esse viés, os enunciados lançados pela segunda versão da BNCC de História acabavam por fazer circular uma ideia de História estanque do presente, em que o passado é considerado estável, imóvel e, por isso mesmo, seguro para os estudos históricos. No campo do ensino, essa tendência acaba por significar a História como um conhecimento memorialístico, como um conjunto de informações acumuladas, e não como um saber

construído, inscrito em dadas condições e demandas. Assim, tanto a menção direta à antiguidade e ao medievo, quanto a afirmação do objetivo de distanciamento do presente, deram a ler que, na proposta curricular, operava-se com uma concepção de História na qual havia pouco espaço para que professores/as e estudantes, como sujeitos do conhecimento, construíssem suas questões, seus recortes e suas apropriações, a depender dos contextos de aprendizagem em que estavam inseridos.

Curiosamente, no parágrafo seguinte, o documento fez constar o seguinte enunciado:

Ao trazer a História do Brasil para o centro da reflexão sobre os processos de construção de identidades, especialmente no 7º e 8º anos, o componente abre espaço para diálogos interdisciplinares e para o estabelecimento de nexos entre o tempo presente e as diversas interpretações e narrativas sobre o passado (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 460).

Como se vê, contrariando a primeira proposição, trazia-se para a composição da proposta curricular o indicativo de que o tempo presente deveria estar articulado à interpretação do passado. Tal situação evidencia uma disputa discursiva na formulação do texto da segunda versão da BNCC de História, talvez como resultado de posicionamentos distintos e conflitantes entre a equipe responsável pela elaboração. Nesse sentido, o texto curricular, apesar de apresentar um direcionamento orientado por concepções específicas, não deixa de ser atravessado por disputas e tensões que indicam as divergências fundantes do campo historiográfico: convivem no texto tanto a ideia de afastamento do presente quanto a de que os nexos do presente com o passado é que seriam a mola propulsora da História a ser ensinada.

No estabelecimento das relações com o tempo presente, a proposta curricular associou a disciplina de História à construção das identidades. Portanto, a mobilização do passado seria uma espécie de referência para que o/a estudante compreendesse sua localização nas relações em que vive, como ele/a se situa no mundo e como apreende a dinâmica social. É interessante observar que, do ponto de vista pedagógico e das escolhas historiográficas operadas, o texto deixou ver que a ênfase no 7º e no 8º anos, mencionados no enunciado, era em razão de a História do Brasil ocupar centralidade no rol de assuntos a serem trabalhados nesses dois anos. Desse modo, mesmo que se dissesse o contrário, a História do Brasil não figurava como eixo definidor da abordagem delineada na proposta, e sim como um conjunto de conteúdos a serem trabalhados em determinados momentos no processo de escolarização.

Na continuidade dessa argumentação, merece destaque o seguinte o movimento proposto no texto:

A valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei n. 10639/03 e Lei n. 11645/08) ganha ênfase nessa fase. Ao trazer uma ênfase à história do Brasil em sua relação com o mundo, a organização do componente demanda, ainda, uma forte integração com a parte diversificada do currículo, a ser definida pelos sistemas de ensino e pelas escolas. [...] Assim, é importante empreender, na formulação dos currículos para o Componente História, a partir do que se apresenta como base comum, um movimento constante de diálogo entre diferentes temporalidades e narrativas, prestando atenção aos grupos historicamente excluídos de nossa sociedade (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 460-461).

Os saberes da história indígena e da história afro-brasileira foram valorizados no trecho como expressão de preceitos legais estabelecidos em instrumentos normativos. Para além de demonstrar o cumprimento da legislação, a referência à necessidade de se enfatizar essas histórias foi também, nesse caso, um recurso discursivo mobilizado para construir uma espécie de continuidade entre o desenho curricular proposto na primeira versão da BNCC de História e o que se propunha nessa segunda versão. O texto almejava registrar a ideia de que não se abandonaria o foco conferido a essas temáticas pela primeira versão, o que foi inclusive avaliado positivamente por muitos dos críticos da primeira versão da BNCC.

Além disso, o trecho também se ancorava no princípio de que a BNCC não consistia no currículo, e que este seria produzido em cada unidade escolar, a partir da observação da base comum e da parte diversificada, como já enunciado no texto introdutório. Em alguma medida, o trecho anterior sugere que tanto a ênfase em história indígena e afro-brasileira como a atenção aos grupos historicamente excluídos deveriam ficar a cargo da parte diversificada, ou seja, resultariam da ação e da escolha individual – e, portanto, não garantida – de cada unidade, rede ou sistema de ensino.

A escolha de estabelecer que tais temas deveriam ser incluídos nos currículos pela via da parte diversificada consistia numa forma de secundarizar sua importância. Nesse caso, era como se a base comum fosse definida pelo que de fato importava, pelo que todo/a estudante devesse aprender, pelos “conhecimentos históricos propriamente ditos”, enquanto o que ficava de fora assumia o lugar do opcional, do menos importante. Assim, a organização curricular canônica se mantinha preservada, de modo que a integração ou incorporação de outras histórias não a desestabilizava.

Conforme argumenta Tomaz Tadeu da Silva, essas operações de currículo são mediadas pela definição de quais narrativas importam mais e, em associação, quais grupos e quais histórias merecem ser lembrados e quais podem ser excluídos, marginalizados ou colocados nas bordas. Em outras palavras, quais merecem ser base comum e quais podem

ficar à mercê de serem escolhidas para a parte diversificada. É dessa forma que os currículos, como dispositivos de saber-poder, estabelecem lugares e posições particulares, hierarquizados e interessados para as histórias a serem ensinadas e aprendidas nas escolas (Silva, 2012, p. 190-191).

Ainda na análise da construção dos textos de apresentação do componente curricular História na segunda versão da BNCC, chamou minha atenção o fato de que não há justificativas ou critérios explicitados para a seleção temática e para as periodizações propostas no documento. Com a identificação dessa lacuna, não tenho o propósito de me valer da mera indicação de ausências, o que já foi inclusive objeto de problematização nessa tese. Contudo, é preciso considerar que essa ausência não é simplesmente um “não dito”, mas uma forma de fazer falar o discurso em circulação na proposta curricular.

Por que “começar” pela mobilização da antiguidade clássica e do mundo medieval? Partindo do pressuposto de que essa operação e as outras materializadas no currículo não são as únicas formas possíveis de estruturar o currículo e que elas não são naturais, compreendo-as como uma escolha, como uma opção em meio a outras existentes. Nesses termos, ao não assumir a escolha, ao não explicitar os critérios utilizados para fazê-la, ao não justificá-la, o texto fazia falar a concepção de que esse ordenamento curricular não resultava de uma opção, mas de um formato predeterminado e fixado por leis externas ao discurso curricular.

Assim, na arquitetura da proposta curricular, essa ausência, como parte do discurso, produzia um “efeito de verdade” (Foucault, 2013b, p. 44) que validava o percurso selecionado para a História. Com isso, o arranjo proposto operava com um esforço de naturalização do modelo de organização do conhecimento histórico, adotado de modo que se esvaziava a possibilidade de questioná-lo e de criticá-lo. Nessa lógica, o domínio da periodização quadripartite, da história europeia e do passado como sucessão cronológica dos eventos permanecia estabilizado.

Por esse viés, concordando com Tomaz Tadeu da Silva, é que os currículos articulam símbolos, conceitos, saberes e silêncios, permeados por relações de poder, a fim de produzir inteligibilidade para os domínios de que falam (Silva, 2010, p. 43). Como um terreno de/em luta, a segunda versão da BNCC de História, em disputa com outros processos de significação, mobilizou esforços para inscrever e validar um caminho para a História a ser ensinada nas escolas e, com isso, buscou estabelecer que marcos, que sujeitos, que perspectivas deveriam ser alçados à condição de visibilidade no currículo.

Portanto, a observação desse documento, com foco nos embates travados na constituição de proposições quanto à História a ser ensinada nas escolas, remete ao entendimento do currículo como dispositivo que fabrica ordenamentos desejáveis para o passado e que prescreve caminhos a serem trilhados. Interessa observar de que forma e sob quais bases, na organização dos objetivos de aprendizagem, esse esforço de direcionamento se materializou.

3.3 - Consolidar a inflexão: objetivos de aprendizagem em História na segunda versão da BNCC

Os enunciados e discursos colocados em circulação pelo texto de apresentação e de fundamentação da História na segunda versão da BNCC se associavam com os objetivos de aprendizagem propostos para os quatro anos do Ensino Fundamental. Aqui, analiso o conjunto de objetivos de aprendizagem, ou seja, “o que” se propunha ensinar em História, atentando para suas vinculações epistêmicas e historiográficas.

Conforme já mencionado, os objetivos de aprendizagem, nessa segunda versão, estavam divididos em dois grupos: “conhecimentos históricos” e “linguagens e procedimentos de pesquisa”. No eixo dos “conhecimentos históricos”, para o 6º ano do Ensino Fundamental, propunham-se os seguintes três primeiros objetivos:

(EF06HI01) Conhecer a história da Grécia antiga, com ênfase no processo de surgimento da polis e da Filosofia.

(EF06HI02) Reconhecer os conceitos de democracia e cidadania construídos na Grécia clássica e, em particular, em Atenas.

(EF06HI03) Identificar a importância da mitologia grega e de suas representações nas artes e na literatura, até os dias de hoje (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 460).

Portanto, no 6º Ano, momento em que, geralmente, os/as estudantes estabelecem seus primeiros contatos com professores/as habilitados/as na disciplina de História, a segunda versão da BNCC sugeria que se mobilizassem certas dimensões da Grécia Antiga. A redação dos objetivos privilegiava verbos como “conhecer”, “reconhecer” e “identificar”, que remetem à concepção de que o conhecimento histórico é um dado à espreita de ser consumido.

A lógica adotada na organização desses objetivos se inscreve numa longa tradição de ordenamento da História nos currículos escolares. Conforme argumentou Kátia Abud, os currículos de História produzidos desde o século XIX, mesmo que com diferenciações

pontuais, assumem a Grécia Antiga ou a Antiguidade Clássica como ponto de partida para estabelecer de que passado se deve falar (Abud, 2017). Nessa concepção, entende-se que começar pela Grécia Antiga não é apenas uma questão formal, mas também um meio de demarcar uma suposta origem da qual se desdobram as demais historicidades.

Além disso, como é possível observar no terceiro objetivo, as diferentes invenções e características da história grega da antiguidade foram acionadas não como pontos de alteridade ou de estranhamento, mas para estabelecer as linhas de continuidade entre elas e os “dias de hoje”. Ou seja, o passado grego foi reivindicado por conta de sua presença decisiva na formação de referenciais culturais e políticos no tempo presente. Por esse prisma, a estruturação desses objetivos de aprendizagens procurava construir a ideia de que era essa a tradição histórica que merecia ser estudada para a compreensão das sociedades ocidentais, para a compreensão de quem nós somos.

Dessa forma, o arranjo curricular estabelecido com esses e outros objetivos apresentava uma forma particular de controlar o passado e de delimitar seus nexos com o presente. Com essa operação, a segunda versão da BNCC de História alçava a antiguidade clássica e sua história à condição de norma, de modelo a ser observado, instituindo ritmos, marcos, sujeitos e perspectivas pelas quais a História deveria ser ensinada nas escolas e pelas quais deveria ser construída a inteligibilidade do presente.

Os demais objetivos de aprendizagem propostos para o 6º Ano do Ensino Fundamental, na seção de “conhecimentos históricos”, davam continuidade a essa perspectiva. O foco recaía nas características da Grécia Antiga e, depois, na formação da sociedade romana da antiguidade. A chamada civilização romana foi abordada em seu processo de expansão e, na sequência, em suas vinculações com a consolidação do cristianismo. Dando continuidade, orientava-se discutir a desestruturação do Império Romano e, conseqüentemente, a formação da Europa medieval e do feudalismo.

A estruturação desses objetivos de aprendizagens e dos conteúdos ou “conhecimentos históricos” a eles vinculados fazia circular uma História concebida como sucessão encadeada de eventos, numa ótica em que tudo acontecia de maneira ordenada e pacífica. Essa lógica construía uma noção evolucionista de temporalidade, em que todas as sociedades se submetiam a uma cadência linear e orientada pelas mesmas referências.

Esse ordenamento discursivo forjado pela segunda versão da BNCC fazia falar o suposto de que o passado relevante ao ponto de ser estudado era o que se referia à Europa e a

suas grandes sociedades. Isto é, o documento operou deliberadamente com uma concepção de História fundamentada na invisibilidade de experiências e histórias que escapavam à Europa e ao seu modelo de sociedade. O padrão histórico europeu, portanto, foi assumido como baliza delimitadora da História que deveria ser ensinada no 6º Ano do Ensino Fundamental, em uma concepção eurocêntrica e fundada em princípios colonialistas. Como lembra Aníbal Quijano, o conhecimento estruturado nessas bases remete ao entendimento de que a Europa possui primazia sobre o restante do mundo, o que tem sido mobilizado para justificar determinadas desigualdades e ações de dominação e exclusão que não são apenas do campo do saber, mas de todas as dimensões da vida social (Quijano, 2010, p. 94-95).

Nos objetivos do conjunto “linguagens e procedimentos de pesquisa”, foram indicados para o 6º Ano os seguintes tópicos:

(EF06HI27) Conhecer marcos fundamentais das Histórias Antiga e Medieval, incluindo contraposições, conexões e trocas que se estabeleceram entre “Ocidente” e “Oriente” ao longo desses séculos (cerca de 3 mil a.C. a fins do século XV).

(EF06HI29) Identificar diferentes fontes de conhecimento sobre as cidades medievais.

(EF06HI30) Compreender a noção de “era cristã”.

(EF06HI31) Conhecer diferentes formas de periodização dos processos históricos, tais como Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea; Eras do descobrimento, das revoluções, atômica e espacial; Períodos Paleolítico e Neolítico; Mundos antigo e moderno; Antigo regime; Antiguidade, Modernidade, Pós-modernidade e Contemporaneidade (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 472-474).

Tal como no caso dos “conhecimentos históricos”, os verbos privilegiados nesse agrupamento sugeriam atitudes passivas do/a estudante diante do conhecimento, como variável a ser conhecida, identificada, compreendida. O fato de tais objetivos de aprendizagem estarem identificados como “linguagens e procedimentos de pesquisa” e, ao mesmo tempo, esboçarem essa relação com o conhecimento explicitou não apenas a concepção de pesquisa que embasou a proposta, mas também uma forma de conceber a aprendizagem.

Nesse caso, a pesquisa foi significada como um modo de acesso a dados já informados e consolidados pela historiografia e pelos saberes legitimados por certa tradição de ensino de História. Pesquisa não se referia a um processo de descoberta, de construção, de problematização, mas a uma dinâmica em que se “conhece” e se “identifica” o que já está posto. Com esse raciocínio, reiterava-se uma concepção tecnicista de aprendizagem, entendida como transmissão de conteúdos, em que cabe ao/à estudante a recuperação e a

memorização de informações produzidas e acumuladas em instâncias externas à escola e à sala de aula (Azevedo e Stamatto, 2010).

Conforme argumentou Paulo Knauss, essa compreensão remete ao discurso em que a escola é enunciada como lugar da reprodução, no qual o/a professor/a e os/as estudantes lidam com um saber pronto e acabado. Desse modo, a função da escola seria cuidar da interiorização de normas ratificadoras da ordem estabelecida, o que resultaria numa aversão à reflexão e numa postura acrítica em relação ao conhecimento (Knauss, 2009, p. 30). Se esse discurso tem sido colocado sob suspeição, pelo menos desde a segunda metade do século XX, é preciso considerar sua presença ainda marcante na estruturação de propostas curriculares, o que demonstra o jogo de forças e de interesses que se movimentam em torno do campo da educação e do ensino de História.

Do ponto de vista temático, as experiências históricas acionadas para materializar o que deveria ser “compreendido”, “identificado” ou “conhecido” reafirmavam o predomínio de uma temporalidade assentada nos grandes marcos da história quadripartite. Nesse sentido, os marcos da História Antiga e da História Medieval deveriam ser conhecidos, mas não problematizados, discutidos, analisados, confrontados. Da mesma forma, as diferentes periodizações indicadas deveriam ser conhecidas como um dado, mas não discutidas como construções históricas interessadas. Por isso mesmo, a abordagem sugerida se ligava com a concepção de pesquisa discutida, na qual caberia aos/às estudantes a constatação de balizas já estabelecidas.

Cabe, ainda, destacar que o documento operou com o marco histórico denominado de “Eras do descobrimento” – a ser conhecido, e não criticado –, reiterando um modelo narrativo que privilegia um ponto de vista colonizador na delimitação dos enredos da história. Essa chave de leitura reforça, por exemplo, o entendimento de que a história do que hoje se chama de Brasil começou com a chegada dos colonizadores portugueses, que teriam “descoberto” um território até então desconhecido.

Ao construir essa perspectiva como um marco relevante a ser conhecido, mas não problematizado, o documento estabelecia de que forma o passado deveria ser apreendido e quais sujeitos e quais ações mereciam ganhar visibilidade. Nessa formulação discursiva, entre outras coisas, as múltiplas histórias indígenas, quando não invisibilizadas, ficavam submetidas a referências colonialistas. Por óbvio, a orientação não configuraria um impeditivo para que professores/as e estudantes dessem um tratamento crítico e problematizador à

temática, mas isso não retira a importância de se considerar a força dessa tendência historiográfica na modelagem de caminhos para o ensino de História.

Já no 7º Ano do Ensino Fundamental, nos “conhecimentos históricos”, os quatro primeiros objetivos definidos foram os seguintes:

(EF07HI01) Compreender o significado do Renascimento e do Humanismo.

(EF07HI02) Estabelecer a relação entre a formação dos Estados Nacionais europeus, o mercantilismo e a expansão ultramarina.

(EF07HI03) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias.

(EF07HI04) Compreender o processo de organização do domínio colonial nas Américas portuguesa e espanhola (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 472-474).

Esses objetivos de aprendizagem organizaram um ritmo e um encadeamento pelos quais a História deveria ser ensinada no 7º Ano. As escolhas temáticas, assim como a ordem em que foram dispostas, deixam ver o interesse de conferir destaque ao que se convencionou chamar de Idade Moderna. Trata-se de um arranjo em que a história assume um caráter pacificado, em que todos os fatos são acomodados num mesmo propósito, num destino manifesto.

A estrutura evidenciada nesse conjunto de objetivos não é muito diferente do modelo narrativo adotado pela maior parte dos livros didáticos de História utilizados no Ensino Fundamental. Desse modo, a proposta curricular dialogava com a tradição estabelecida e, de certa forma, em andamento em muitas das salas de aula. O ordenamento dos objetivos remetia à formação da modernidade europeia, em que o Renascimento é significado como dimensão cultural, associada aos aspectos políticos daquele tempo, representados pela formação dos Estados Nacionais europeus e pelo Absolutismo. Em associação a essas duas frentes, o mercantilismo é dado a ler como base da estruturação do sistema capitalista, cuja consequência direta seria a expansão ultramarina e a colonização da América.

Nessa lógica histórica, os fatos parecem responder a um destino natural e incontornável em que tudo convergia para um dado final: a instituição do capitalismo, a consolidação da Europa como centro econômico e de poder e a realização dos empreendimentos da colonização. É como se cada movimento tivesse seu lugar na sustentação dessa trama que confinava a história a um único desfecho possível, em que o estabelecimento da modernidade europeia e seu sistema de expansão colonial são construídos como as origens

e matrizes intransponíveis do que Ramón Grosfoguel denomina de “sistema-mundo capitalista” (Grosfoguel, 2010, p. 462).

Conforme argumenta Circe Bittencourt, esse modelo estruturante do ensino de História marcou muitas propostas curriculares da área, desde os anos de 1980, e, ao mesmo tempo, tem sido também objeto de muitas críticas. Trata-se da submissão da História ao entendimento e à legitimação do processo de formação do capitalismo, em que os fatos e sujeitos acionados se justificam na medida em que corroboram essa explicação. Essa concepção aponta, como defende a autora, para uma formação de estudantes pouco afeito à criticidade, ao exercício de direitos sociais e à transformação da ordem de exclusão estabelecida na sociedade. Dessa forma, encontra vinculações com interesses elitistas, empresariais e que visam conservar a proteger a lógica da dominação e da exploração (Bittencourt, 2008).

Ainda de acordo com Grosfoguel, não se trata de negar a importância desses processos e seus impactos em uma escala global. A questão a ser observada é que essa estrutura narrativa enuncia o passado por um ponto de vista europeu e eurocentrado que estabelece hierarquias e classificações não só econômicas, mas também culturais, raciais, étnicas, entre outras (Grosfoguel, 2010, p. 462-463). Assim, ao requerer a manutenção desse modelo explicativo nas escolas, a proposta curricular fortalecia a continuidade de formas colonizadas de saber e de conhecimento que legitimam práticas de dominação e que reiteram hierarquias e exclusões na organização do mundo.

Na continuidade dos objetivos de aprendizagem, foram propostos eixos relacionados à história indígena, como se vê a seguir:

(EF07HI05) Destacar a importância da ação missionária na América Ibérica, percebendo a violência implícita na catequese.

(EF07HI06) Reconhecer confrontos que produziram etnocídios.

(EF07HI07) Compreender as várias estratégias de resistência indígena na América Ibérica às diferentes formas de dominação.

(EF07HI08) Analisar as relações de trabalho impostas às populações indígenas e a introdução da escravidão de origem africana nas Américas (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 462-464).

Esses objetivos foram organizados de modo a funcionarem como sequência das discussões sobre o que se chamou de expansão marítima europeia e conquista da América. Por esse viés, é perceptível que, embora o documento se ocupe da história indígena, os marcos adotados para conferir visibilidade a esse tema são aqueles oriundos das ações do colonizador europeu.

Ainda que o texto curricular faça referência a questões como violência, etnocídio e formas de dominação, as histórias indígenas continuaram submetidas ao ritmo perpetrado pela colonização. Isto é, o passado indígena a ser privilegiado era aquele marcado pela violência da catequese, era aquele determinado pela ação violenta do etnocídio, era aquele definido pelas relações de trabalho impostas pelos colonizadores. Mesmo no objetivo em que se procurou conferir alguma condição de agência aos povos indígenas, ao falar da resistência, a perspectiva assumida mantinha o foco no colonizador: os povos indígenas como aqueles que reagiam às práticas de dominação; ou seja, cujas ações se davam em função dos desígnios dos colonizadores; cujas ações eram sempre desdobramentos das imposições coloniais.

Esse modo de contar as histórias indígenas colocado em circulação pela segunda versão da BNCC de História remete a um formato historicamente estabelecido que permeou boa parte do século XX, em que os povos indígenas foram privados de protagonismos e cuja presença na história foi sempre associada como resultado de ações externas e alheias às suas escolhas e ações. Conforme bem aponta o historiador indígena Carlos José Ferreira dos Santos, ou Casé Angatu, tais leituras que ainda perduram são informadas pela

[...] concepção que assinala os indígenas como populações em extinção por causa do extermínio e da “aculturação”, restando alguns “índios puros”, isso quando não aparece a noção de que só é possível pensar em índios no período colonial e mesmo assim sem relevância para o estudo da história (Casé Angatu, 2015, p. 194).

Tal como adverte o autor, a permanência dessas leituras, mesmo com o avanço das produções acadêmicas sobre a temática e mesmo diante da atuação cotidiana dos movimentos indígenas, sinaliza para um conjunto de enfrentamentos travados no presente. Trata-se de disputas não só epistêmicas e narrativas, mas também quanto ao direito à terra, por exemplo, que segue gerando conflitos e tensões na sociedade e cujos impactos se fazem sentir no campo do conhecimento. Importa, portanto, considerar que existem relações entre esse modelo de história e os interesses das elites brasileiras contrárias aos processos de demarcação das terras indígenas no presente. O apagamento do protagonismo indígena ao longo do tempo é uma estratégia para enfraquecer suas identidades e direitos. Manter os grupos indígenas presos ao passado colonial dentro de um cenário de dominação é estratégia para naturalizar o seu desaparecimento ou dominação no tempo presente.

A perspectiva de abordagem dada à história indígena também se estendeu ao tratamento conferido à história da África, como é possível perceber analisando os objetivos que se seguem, relativos aos “conhecimentos históricos”:

(EF07HI09) Conhecer as formas de organização social e política do continente africano na época moderna.

(EF07HI10) Identificar as condições do comércio de escravos na África e o desenvolvimento do tráfico transatlântico (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 464).

Ou, ainda, o objetivo seguinte, do grupo “línguas e procedimentos de pesquisa”:
“(EF07HI25) Identificar aspectos da história dos reinos africanos durante o tráfico “negreiro” (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 474).

O modo pelo qual a história da África foi inserida na proposta curricular tomava como referência experiências, ações e marcos europeus ou vinculados ao tráfico de escravizados. Nesse sentido, a existência da África e a complexidade de suas histórias ficavam submetidas à dinâmica do tráfico de escravizados, tomado como elemento definidor da narrativa que importava destacar sobre o continente. Por esse viés, a África discursivamente construída pela proposta era aquela modulada pelo contato com os europeus e atravessada pelo violento fluxo comercial e mercantil da modernidade europeia. Os sujeitos centrais e dominantes desse tipo história são os colonizadores europeus. Eles são os grandes agentes dessa história de dominação que se quer registrar na memória.

A tendência sustentada pelo documento remonta a uma concepção que, segundo Anderson Oliva, predominava nos currículos e práticas escolares até meados da década de 1990. Trata-se de abordagem em que “o continente africano aparecia sempre retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África” (Oliva, 2009, p. 144-145). Conforme destaca o autor, após a promulgação da LDB e dos PCNs, no final da década de 1990, e da Lei 10.639, aprovada em 2003, esse quadro passou a ser modificado, sinalizando para uma aproximação, ainda que frágil, com os estudos africanos. Portanto, desde a segunda metade da década de 1990, tal abordagem no ensino de história da África tem sido criticada e colocada sob suspeição, por reproduzir estereótipos e limitar a história do continente ao contato com os europeus. Em que pesem as críticas e as proposições sobre o tema, a concepção veiculada pela segunda versão da BNCC de História ainda possui força na conformação dos sentidos orientadores da história a ser ensinada, de modo que disputa com perspectivas que procuram pensar a África pelos seus próprios referenciais e por outras lentes.

Nesse sentido, conforme destaca Nilton Pereira (2018, p. 5),

Se é verdade que devemos pensar que decolonizar a História e a memória implica inserir novos conteúdos, como saberes e fazeres de povos até hoje silenciados, o modo de expressão assume um papel central nesse processo, uma vez que de nada adianta, por exemplo, estabelecer para os povos africanos linhas de tempo e formas de representar o tempo adequados e criados para pensar a história europeia ou, pior ainda, o que se convencionou chamar de história universal, que, em resumo, não passa de uma redução do universo à temporalidade europeia e branca.

Ou seja, na análise da ordenação produzida por uma proposta curricular, importa não apenas examinar a presença de determinados conteúdos e de determinadas temáticas, mas também considerar o modo como elas foram inscritas no currículo. Por exemplo, no caso em questão, ainda que se note um esforço para enunciar objetivos de aprendizagem sobre a história da África, a construção discursiva em que eles se inseriram mantinha vinculações com as abordagens em que a África só parece ter história quando vinculada com as ações europeias e com o passado de violência, dominação e submissão perpetrado pelos europeus.

No caso do 8º Ano, os objetivos de aprendizagem propostos abordavam especialmente a História do Brasil, partindo do período imperial. Enfatizavam-se temas como a formação do Estado nacional, a escravidão, as revoltas regenciais, a Guerra do Paraguai, entre outros. Em seguida, propunha pensar o que foi chamado de crise do regime imperial e, na sequência, a Proclamação da República. Abordavam-se, ainda, os governos republicanos, passando pela ditadura militar, até o processo de redemocratização, culminando na Constituinte de 1988.

Em geral, a estrutura dos objetivos de aprendizagem do 8º ano mantinha similaridade com os casos já discutidos. Nota-se a recorrência de verbos como “conhecer”, “reconhecer”, “compreender” e “identificar”, que denotam uma compreensão do conhecimento como algo já dado e disponível para ser manipulado. A abordagem dos períodos históricos citados estava ancorada numa perspectiva de história política tradicional, em que se enfatizavam eventos de ordem institucional. Além disso, os objetivos colocaram em circulação um outro pressuposto que fundamentou a construção da proposta curricular de História apresentada na segunda versão da BNCC, como se vê no caso a seguir: “(EF08HI09) Identificar as razões e os efeitos do fim do Tráfico de Escravos em 1850” (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 465). Trata-se de objetivo alocado na parte dos “conhecimentos históricos”, associado às discussões sobre o Segundo Reinado, a cafeicultura e os interesses econômicos do período.

Ao fazer referência ao fim do tráfico de escravizados em 1850, processo que remete a uma dimensão mais oficial da história, uma vez que o encerramento legal do tráfico não fez cessar o fluxo de escravizados e a violência da escravidão, propunha-se adotar a lógica de “causa” e “consequência” para a abordagem desse fenômeno histórico. O conhecimento

histórico, pensado nesses termos, faz falar uma ideia de tempo factual, linear e evolutivo, em que a história é entendida não como uma construção e um campo de possibilidades e embates, mas como um circuito de eventos que provocam efeitos, que provocam novas causas, que provocam outros efeitos, e assim sucessivamente.

Tal como lembra Foucault, essa compreensão está ancorada na operação pela qual se pretende conferir alguma coerência e alguma organicidade ao passado, estabelecendo vínculos e ligações entre ações, experiências e fatos, a fim de criar uma estabilidade explicativa. A questão é que, muitas vezes, esse movimento ignora ou apaga as discontinuidades, os acidentes, as lacunas, as irrupções, ou seja, aquilo que desestabiliza a pretensa ordem (Foucault, 2013^a, p. 10). A isso, Paul Veyne (2008, p. 117) acrescenta que, nessa concepção de história, a causalidade é dada a ler como um recurso natural e incontornável, e não como uma construção consciente e deliberada do/a historiador/a³⁷.

Esse tipo de história tem se constituído como um modelo, padrão ou referência para a nossa organização político-social que tende a repetir os ordenamentos e concepções inscritas nessa ordenação europeia. Os sujeitos privilegiados nesse modelo de história, no passado e no presente, são os mesmos que requerem a manutenção de suas presenças nos currículos, a fim de conservar a sua posição de dominação inquestionável, na medida em que ela se explicaria como um resultado de um suposto progresso e de evolução universal das sociedades. Nessa perspectiva, a organização curricular se conecta com interesses de poder, em disputa no presente.

Ainda no 8º Ano, como parte do conjunto “linguagens e procedimentos de pesquisa”, os objetivos de aprendizagem a seguir dão o tom não só da concepção de pesquisa, mas também da de história que embasaram a proposição:

(EF08HI24) Conhecer documentos e monumentos fundamentais da história brasileira.

(EF08HI25) Reconhecer os principais personagens da história brasileira (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 473).

No caso desses dois objetivos, partia-se do entendimento de que existiam determinados monumentos e determinados sujeitos fundamentais na história brasileira, a serem reconhecidos por meio da pesquisa. Ou seja, a pesquisa funcionaria como um procedimento para o/a estudante constatar realidades que já estavam dadas e fixadas previamente ao próprio ato de pesquisar. Nesses termos, os objetivos também construíam

³⁷ Ver, especialmente, o capítulo 8, “Causalidade e retrodição”.

discursivamente um sentido para a aprendizagem em história, que foi significada como a memorização compulsiva de informações sobre o passado. Tal aspecto se associa, segundo Flávia Caimi (2009), a uma perspectiva de verdades prontas e acabadas que tem informado boa parte da história ensinada.

Do ponto de vista temático, os objetivos faziam circular certa concepção de história e de história do Brasil. A proposta curricular elegia para serem enfatizados, para serem ensinados nas escolas e para ganharem notoriedade, o que se chamou de “documentos e monumentos fundamentais” e de “principais personagens da história brasileira”. Diante de uma história tão diversa e tão complexa como a brasileira, é necessário indagar: quais seriam os monumentos fundamentais da história do Brasil? Quais seriam seus personagens principais?

A concepção veiculada nessa proposta está assentada no suposto de que, na escola, os/as estudantes deveriam aprender sobre grandes personagens, heróis, líderes políticos e similares, e seus respectivos documentos e monumentos. A segunda versão da BNCC operava, portanto, com uma hierarquia que estabelecia qual história e quais sujeitos importavam ao ponto de serem enfatizados como temática a ser ensinada nas salas de aula do ensino fundamental.

Nessa ótica, o sentido de história colocado em funcionamento com essa abordagem reforçava o entendimento de que essa disciplina se ocuparia dos grandes nomes, das grandes personagens cujas ações supostamente conduziriam e determinariam os rumos da sociedade, que protagonizariam “causas” e “efeitos”. Em geral, a nomenclatura “principais personagens” diz respeito a homens brancos, ricos, heterossexuais e que ocuparam lugares de prestígio, de modo que foram sustentados por relações de poder que lhes permitiram inscrever suas histórias, seus monumentos, suas memórias como expressões pretensamente universais das experiências humanas e equivalentes a “toda a história”.

No segmento “linguagens e procedimentos de pesquisa”, outros três objetivos são também relevantes para se compreender o ordenamento produzido pela proposta:

(EF27HI06) Relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos relacionados à conquista de direitos dos trabalhadores.

(EF08HI28) Relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de reconhecimento dos direitos das populações indígenas e quilombolas.

(EF08HI29) Relacionar a história brasileira ao processo contemporâneo de afirmação dos direitos das mulheres (BNCC – 2ª versão. Brasil, 2016, p. 475).

Esses objetivos buscavam conferir visibilidade aos processos de luta e de conquista de direitos por parte dos movimentos sociais e de grupos historicamente excluídos da cidadania plena. Assim, trabalhadores, indígenas, quilombolas e mulheres emergiram no texto curricular como agentes da transformação, temporalmente localizada no período denominado de contemporâneo.

Ainda que seja importante reconhecer a tentativa de considerar histórias menos informadas pelos grupos dominantes, a estrutura discursiva dos objetivos se apoiava numa concepção que colocava, de um lado, a história do Brasil e, de outro, as lutas e conquistas dos movimentos e grupos sociais indicados. O verbo “relacionar”, utilizado para explicitar a ação de conhecimento esperada, denotava a existência de blocos a serem articulados. É como se, nessa acepção, existisse uma história do Brasil em separado das histórias dos trabalhadores, dos indígenas, dos quilombolas e das mulheres.

Nessa ótica, como visto em relação aos objetivos discutidos nas páginas anteriores, o ordenamento discursivo forjado pela proposta curricular dava a ler que a história do Brasil, propriamente dita, era aquela dos “monumentos fundamentais” ou das “personagens principais”, a ser relacionada com as outras histórias secundárias ou paralelas, como a dos movimentos sociais. Com essas operações discursivas aparentemente ingênuas, mediadas pela escolha de determinadas expressões, nomenclaturas, sequências e temporalidades, a proposta curricular estabelecia uma forma de organizar o passado em que se determinavam quais histórias importavam mais e quais poderiam ocupar um espaço secundário.

No 9º Ano do Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagem faziam funcionar boa parte dos princípios e fundamentos já elencados. Muitos fenômenos históricos eram abordados pela lógica de causa e consequência, a organização seguia um parâmetro factual e os verbos selecionados para indicar a operação esperada reforçavam a lógica da passividade diante de um conhecimento pronto e acabado.

Do ponto de vista temático, no âmbito dos “conhecimentos históricos”, os objetivos estavam inequivocamente orientados por uma cronologia europeia que se dirigia ao que se convencionou chamar de mundo contemporâneo. Partia-se da Revolução Inglesa, passando pela Revolução Industrial e pelo Iluminismo, até chegar na Revolução Francesa. Abordavam-se, ainda, os movimentos de independência dos Estados emergentes na América, o imperialismo, o neocolonialismo na África e na Ásia, a Revolução Russa e o nazifascismo e a

Guerra Fria. No caso da segunda parte, “linguagens e procedimentos de pesquisa”, esse ordenamento foi reiterado.

De modo geral, a abordagem do século XX, no 9º Ano, consolidava o entendimento de que a história definidora do mundo contemporâneo era aquela modulada pela Europa, com certa mediação dos Estados Unidos. Por isso, o documento privilegiava processos históricos europeus e seus impactos ao redor do mundo, com algumas variações, como era o caso da Revolução Rússia. Nesse molde, a África e a América Latina apareceram submetidas a marcos europeus e associadas a histórias de violência e dominação.

Assim, o modelo de história conformado pela segunda versão da Base partia da antiguidade clássica e, num sentido crescente, conduzia à formação da modernidade europeia e do mundo ocidental contemporâneo, como destino linear e inevitável. Portanto, o documento reiterava que o passado que importava e que deveria ser conhecido e identificado como parte do mundo contemporâneo era aquele ligado à história da Europa e a seus desdobramentos na conformação da sociedade ocidental. Tal lógica confirmava o lugar da Europa, agora ao lado dos Estados Unidos, como matriz irradiadora da razão, da racionalidade, do conhecimento e do padrão histórico a ser seguido e usado como parâmetro na validação das formas de organização da sociedade.

As proposições efetuadas nessa segunda versão da BNCC evidenciavam os embates e as disputas existentes quanto a qual história deveria ser ensinada e, portanto, quanto a qual passado merecia ser convertido em parte da proposta curricular. Essas definições envolviam não apenas os saberes disciplinares, mas também as expectativas públicas e sociais para a disciplina, os interesses políticos em movimento e os posicionamentos adotados por sujeitos ocupantes de postos decisórios na cadeia de produção do documento.

Como evidência desse campo de interesses e tensões que gravitava em torno da definição de uma proposta curricular nacional para a história, faço referência à matéria de autoria de Natália Cancian, publicada na Folha de S. Paulo, em 03 de maio de 2016, com o título “Nova versão da base nacional curricular traz de volta história da Europa”. O texto, cuja publicação ocorreu no mesmo dia em que fora lançada a segunda versão da BNCC, contou com entrevista com o Ministro da Educação à época, Aloízio Mercadante, e com o Secretário de Educação Básica, Manoel Palácios.

O título escolhido é bastante expressivo da tônica adotada na matéria. Ao abordar a segunda versão da Base, enunciava uma disputa: a afirmação “traz de volta a história da

Europa” buscava demarcar que, em oposição à primeira versão, que teria suprimido tal campo temático, a versão recém-publicada teria retomado o lugar de direito da Europa na proposta para o currículo de História. Os primeiros parágrafos da matéria faziam menção às críticas sofridas pela versão anterior, por conta da suposta ausência de determinados conteúdos, e completavam:

A crítica era que o novo modelo tinha maior ênfase na história da África e das Américas, mas pouca atenção à história antiga europeia, por exemplo. A nova versão volta a apresentar esse conteúdo.

"O ponto central do debate é que a história precisa valorizar a antiguidade clássica. Precisa valorizar nosso pertencimento ao mundo ocidental, mas incorporar novas dimensões, sobretudo a história da África e também a contribuição dos povos indígenas", diz o ministro da Educação, Aloizio Mercadante (Cancian, 2016).

Assim, o texto procurava legitimar o ordenamento curricular produzido pela segunda versão da BNCC de História, no qual se adotava o formato de organização já discutido. Os elementos acionados para dar sustentação a esse objetivo diziam respeito à seleção temática presente no documento, que, ao retomar uma estrutura clássica e autorizada pelas expectativas demonstradas pelo veículo de comunicação, disputava com a proposta da primeira versão.

Nesse sentido, o embasamento eurocêntrico esboçado na segunda versão, com a ênfase na história da Europa, foi significado como um elemento que legitimava e autorizava a proposta curricular. Esse pressuposto ganhou densidade com o trecho da entrevista realizada com Aloizio Mercadante, à época Ministro da Educação. Como sujeito com o poder de decidir sobre a validade de uma definição como a BNCC, Mercadante reafirmava que o documento deliberadamente adotava os marcos do chamado “mundo ocidental” como referenciais organizadores das histórias que a Base propunha ensinar.

Além disso, Mercadante delimitou a forma pela qual as histórias da África e dos povos indígenas poderiam ser incluídas na proposta curricular. Nos termos definidos pelo ministro, tais temas só teriam lugar na BNCC se isso não questionasse ou interditasse “nosso pertencimento ao mundo ocidental”. Portanto, aqui, as disputas pela história e pelo passado a ser contemplado no currículo eram também disputas acerca de qual identidade seria construída para o Brasil. Nessa leitura, o Brasil seria uma extensão do mundo ocidental, e os indígenas e os povos africanos seriam complementos dessa identidade, ou seriam os outros, como objetos de alteridade.

Essa disputa, conforme aponta Jean Moreno, está relacionada com uma compreensão recorrente,

[...] em que os brasileiros utilizam “eles” para se referir aos índios e aos negros. O “nós” é utilizado com a incorporação de uma identidade e valores “ocidentais”, o “nós” brasileiro (e, provavelmente, latino-americano) é eurocêntrico, em que pesem todas as tentativas de construção de um discurso da mestiçagem. A prática discursiva revela um imaginário comum sedimentado: somos, sobretudo, descendentes de europeus (ou de euro-hebreus, no discurso religioso, cada vez mais evidente) (Moreno, 2019, p. 99).

Nesse sentido, as disputas pela História e seu currículo remetem não apenas a questões especificamente didáticas, mas principalmente a interesses e valores que se chocam no tempo presente. A seleção de que histórias ensinar não deixa de ser um mecanismo para tentar dizer quem nós somos e quem queremos ser. Portanto, os fundamentos epistêmicos, historiográficos e educacionais que se movimentaram na produção dessa segunda versão da BNCC foram sempre atravessados por interesses políticos, sociais e por relações de poder, na tentativa de fixar uma identidade ancorada no passado para a sociedade brasileira.

A proposta esboçada na segunda versão da BNCC de História, portanto, apresentou uma ancoragem em fundamentos eurocêntricos e em um “código disciplinar” (Cuesta Fernandez, 2002) orientado pela linearidade, pela temporalidade meramente cronológica e pela aposta na concepção de conhecimento pronto e acabado. Tal código disciplinar, definido no século XIX e consolidado ao longo do século XX, funciona como um dispositivo de saber-poder, na medida em que delimita temas, gere abordagens, valida ideias e suscita condutas e práticas junto à história que se ensina nas escolas.

Apesar de haver, na literatura do campo, um significativo conjunto de críticas e problematizações desse modelo curricular e de ensino, ele ainda possui força definidora tanto na elaboração de propostas curriculares, quanto na regulação de práticas de ensino de História. Mesmo com a existência de dissidências e fissuras, é inegável a permanência dessa tradição escolar, cujos impactos se materializaram na segunda versão da BNCC de História, produzida conforme as condições já discutidas.

Mesmo com essas características, a publicização do documento não gerou, por parte da comunidade de historiadores/as, um conjunto de reações similar ao que se verificou quanto à primeira versão. Em relação à primeira versão, a qual, ainda que com seus limites, propunha deslocar e questionar o cânone orientador da disciplina, houve uma ofensiva que ocupou o noticiário, as redes sociais e os debates da Associação Nacional de História. Ou seja, professores/as e historiadores/as se mobilizaram ativamente para o questionamento e a interdição da proposta curricular. Por outro lado, no caso da segunda versão, o que se notou foi um silêncio bastante significativo para se entender as concepções e as expectativas sobre a

história a ser ensinada nas escolas que circulavam nos meios acadêmicos – principal *locus* de intervenção no debate sobre a primeira versão. Como lembrou Fabiana Rodrigues de Almeida, o fato de as discussões terem cessado, a partir da publicação da segunda versão, tem a ver com a leitura de que esse documento recuperava os princípios organizadores dos currículos de história já consolidados e autorizados pela tradição instituída no país. Tal perspectiva apaziguou as insatisfações manifestadas por autores/as de livros didáticos, professores/as universitários e articulistas da imprensa, uma vez que a proposta curricular efetivada com essa segunda versão não afetava ou ameaçava seus domínios (Almeida, 2021, p. 146).

Em 22 de junho de 2016, um conjunto de professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro publicou, no site da ANPUH, uma nota em que se mostravam preocupados com o desenho curricular da segunda versão e discutiam o silenciamento da comunidade de historiadores/as frente ao documento. Assinaram a nota os seguintes professores do Departamento de História da UERJ: Jessica Guimarães, Renata Moraes, Carlos Eduardo Pinto, Eduardo Ferraz Felipe, Daniel Pinha, Francisco Gouvea de Sousa e Marta Silveira. Fazer esse registro é importante para destacar que algumas vozes buscaram se posicionar, embora a reação não possa ser proporcionalmente comparada ao que enfrentou a primeira versão da BNCC de História (Nota [...], 2015). Os/as autores/as da nota diziam:

Após muitas críticas endereçadas por professores da educação básica e professores universitários à primeira versão do conteúdo de História da BNCC, ampliou-se a participação de professores e especialistas em educação resultando no lançamento da segunda versão da Base. Nos intriga, contudo, o quanto esta versão do componente curricular História é "nova" em relação ao conteúdo da primeira versão do documento; e o quanto ela é "velha", no que diz respeito à retomada de um currículo tradicional já bastante conhecido entre nós (Nota [...], 2015).

Como se observa, os/as professores/as recuperaram o processo de debate público da primeira versão para situar sua argumentação em relação à proposta da segunda versão da BNCC. O texto assinalava a ruptura drástica que se visualizava em relação ao conteúdo das duas versões, na medida em que a proposta encaminhada pela segunda versão percorria caminhos muito distintos daqueles submetidos à consulta pública com o lançamento da primeira versão. Ao mesmo tempo, a nota também destacava que, ao se distanciar dos caminhos sugeridos pela primeira versão, o texto da segunda versão se aproximava de uma perspectiva curricular já há muito presente no universo educacional brasileiro. Os fundamentos acionados pela nota demonstram que, mesmo que de forma mais isolada, identificam-se esforços de questionamento e de discussão em relação ao modelo de ensino de História veiculado pela segunda versão da BNCC.

Contudo, considero que os contornos e as proposições adotados na segunda versão da BNCC de História respondiam, ainda que não de forma mecânica, às reivindicações registradas na dinâmica de debate público da primeira versão. Nesse processo, ficou evidente que o documento operava com uma formação discursiva calcada no apelo à cronologia, à organização quadripartite, à perspectiva factual e à valorização da história da Europa em detrimento da do Brasil. Seu impacto mais direto seria a consagração de um modelo de sociedade cuja referência é o padrão branco europeu e colonialista. As formações discursivas atuam como conjuntos de regras inscritas no tempo e no espaço e que definem o modo de funcionamento dos discursos (Foucault, 2013a; Castro, 2009). Portanto, a segunda versão da BNCC de História, embora com oscilações e divergências, estava calcada numa concepção de História fundamentada num mesmo arcabouço de regras determinadas, cujo funcionamento fazia circular os elementos acima citados.

Nessa ótica, a relação entre os objetivos de aprendizagem e a organização eurocêntrica da História, inscrita nessa formação discursiva, pautava-se por certos interesses e relações de poder. No caso, objetivava-se assegurar uma perspectiva de formação referenciada no estabelecido, no usual, tido como território seguro e estável, contraposto ao arriscado, ao experimental veiculado pela primeira versão. Há uma articulação que se expressa desde a redefinição da equipe responsável pela redação do documento, passando pela nomeação de docentes validadas por suas posições acadêmicas historiográficas para a reelaboração do documento, chegando à proposição de conteúdos e campos temáticos moldados pelo eurocentrismo. Com o estabelecimento dessa formação discursiva cujos saberes se validam pela tradição, acaba por se impor uma certa forma de contornar as diferentes demandas identitárias indígenas e afro-brasileiras, por exemplo, de modo que se pareça cumprir legalmente as leis 10.639/03 e 11.645/08, mas que acaba criando outros mecanismos de exclusão ou marginalização dessas existências no interior do próprio currículo.

Assim, é preciso compreender a segunda versão da Base em seus diferentes blocos textuais. Enquanto, na parte introdutória, nota-se um esforço por aprimorar certas concepções curriculares e estabelecer uma aproximação com as demandas sociais e identitárias, tal premissa não conseguiu se sustentar na organização interna do componente curricular História. Insisto no argumento de que, além das ingerências externas, a comunidade de historiadores/as teve papel preponderante na consolidação desse formato curricular adotado para a História na Base.

Desse modo, mais do que uma revisão, com a segunda versão da BNCC operou-se uma inflexão a respeito dos sentidos propostos pela primeira versão, como forma de disputar a História e seu currículo. Assim, acabou-se por se pavimentar e legitimar o caminho construído pela versão homologada, a ser discutida no próximo capítulo. Com a canção em epígrafe, não quero sugerir que o futuro repita o passado, mas tenho o propósito de destacar a permanência, nesse documento, de certas concepções forjadas em outras temporalidades e, no entanto, ainda muito preponderantes como força de definição curricular.

C A P Í T U L O 4

A versão homologada da BNCC: o currículo como acomodação da História

*Falo assim sem saudade
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito
Mais vale o que será*

*E o que foi feito é preciso conhecer
Para melhor prosseguir*

Elis Regina
*O que foi feito deverá*³⁸

Neste capítulo examino a versão homologada da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de dezembro de 2017, com 20 votos favoráveis e 3 votos contrários, e homologada pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2017. Discuto as concepções educacionais e curriculares veiculadas pelo documento, atentando para as intercorrências políticas em curso quando da produção do texto. Observo os fundamentos mobilizados para compor a proposta curricular de História, bem como a estrutura curricular selecionada para a disciplina. Ao me referir especificamente a essa versão, utilizo os verbos no tempo presente, por se tratar de texto curricular em validade atualmente.

Essa versão da BNCC foi produzida sob o governo de Michel Temer, que assumiu a presidência da república após o golpe que depôs Dilma Rousseff. O Ministério da Educação e Cultura passou a ser dirigido por Mendonça Filho, político de tendência conservadora do estado de Pernambuco. Cabe salientar que, nesse contexto, o MEC perdeu sua independência como pasta ministerial, ao ser atrelado à Cultura. A Secretaria Executiva do MEC estava sob o comando de Maria Helena Guimarães de Castro, cuja atuação política e profissional esteve, em grande medida, associada a governos do PSDB, em nível nacional e no estado de São Paulo. Ela compôs, por exemplo, a equipe de Paulo Renato Souza, Ministro da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso. Além disso, ela é conhecida por suas tendências privatistas no campo da educação. À frente da Secretaria de Educação Básica, estava Rossieli Soares da Silva, que passou a ocupar o posto de Ministro da Educação, entre abril e dezembro de 2018, por conta do licenciamento de Mendonça Filho, a fim de concorrer às eleições naquele ano.

³⁸ O QUE foi feito deverá. Intérprete: Elis Regina. Compositor: Milton Nascimento e Fernando Brant. *In*: O MELHOR de Elis Regina. São Paulo: Warner Music, 1980.

A composição da estrutura administrativa do MEC indicava a acentuação de certo projeto de educação, orientado por premissas e por interesses políticos neoliberais. Tal condição se expressa, por exemplo, no que Daniel Cara, à época coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em entrevista à plataforma *The Intercept* Brasil, apontou como medidas que favoreciam grandes fundações empresariais, empenhadas não apenas em vender seus serviços educacionais, como também em colocar em circulação modelos de formação pautados pela racionalidade de mercado, pela competitividade e pela lógica do lucro. Em contrapartida, a formação integral, comprometida como a criticidade, com o desenvolvimento do pensamento e com a construção do conhecimento acabava por ter seu lugar secundarizado (Borges, 2016).

Como evidência do projeto de educação trazido à tona nesse contexto, é possível fazer menção ao caso da Reforma do Ensino Médio, cujos contornos mais específicos foram dados em 2016, cerca de um mês após a deposição de Dilma Rousseff. A mudança na estrutura curricular do Ensino Médio foi feita por meio de uma Medida Provisória, a MP 746³⁹, o que indica seu caráter autoritário e pouco afeito ao debate público. As Medidas Provisórias são decretadas pelo poder executivo e passam a ter força de lei logo após sua publicação, sem necessidade de discussão com o poder legislativo, que só é instado a aprová-las a posteriori. Dessa forma, são instrumentos de rápida tramitação, sem que a matéria seja amplamente apresentada e discutida com a sociedade e com os setores diretamente envolvidos com o tema.

Embora não seja meu propósito discutir os pormenores da Reforma ou as especificidades do Ensino Médio, algumas ponderações a respeito de como se deu esse processo são importantes para que se compreenda a ambiência em que foi produzida a versão final da BNCC. Nesse sentido, vale refletir sobre a quem interessa promover uma mudança tão drástica no campo da educação, de forma apressada e por meio de Medida Provisória, sem incluir no debate a comunidade escolar, professores/as, estudantes de Ensino Médio, especialistas e pesquisadores/as. A tramitação da Reforma levou à ocupação de várias escolas, em todo o país, por estudantes de Ensino Médio que questionavam não apenas a MP 746, mas também outras medidas político-econômicas do governo Temer (Ocupação [...], 2016).

Conforme argumenta Celso João Ferretti, a MP da Reforma do Ensino Médio foi precedida por um movimento já em curso no Brasil, muitas vezes identificado com setores do empresariado nacional, que tentava adequar os modelos educacionais aos interesses de mercado e de formação de mão de obra (Ferretti, 2018). Portanto, a medida não inaugurou os

³⁹ A MP foi convertida em lei, em fevereiro de 2017 (Lei 13.41, de 16 de fevereiro de 2017).

esforços de redefinir o Ensino Médio no Brasil ou de submetê-lo aos interesses financeiros. No entanto, é preciso lembrar que, na direção oposta, vários programas de fortalecimento dessa etapa de escolarização foram implementados nos anos anteriores. Ao analisar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Brasil Profissionalizado, o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), por exemplo, Natália Aparecida Morato Fernandes percebe que

[...] todos eles partem da crítica à educação tecnicista e adotam a concepção de formação humana integral, isto é, da formação integral do estudante, em todas as dimensões da existência humana. Desse modo, é possível identificar a aproximação de tais programas em sua perspectiva de formar para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, ainda que o Proemi e o Pnem não estejam voltados para a formação profissional (Fernandes, 2021, p. 263).

Os programas referidos por Fernandes foram idealizados, nos governos Lula e Dilma, como políticas públicas de valorização e consolidação do Ensino Médio. Assim, as alterações empreendidas nessa fase de escolarização sinalizam para um campo minado por projetos de educação em confronto e que pretendiam se efetivar. O modelo mobilizado no governo Temer buscava romper com parte das perspectivas educacionais em curso, na maioria das vezes oriundas dos governos petistas que o antecederam, até para atender os anseios dos setores que deram sustentação à deposição de sua antecessora, Dilma Rousseff.

Em síntese, a Reforma do Ensino Médio alterava a estrutura curricular da etapa, abandonando a separação por disciplinas e adotando a definição de áreas do conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional). Nesse modelo, cabe ao/à estudante fazer a opção por determinado itinerário formativo, dentro do qual há maior ou menor carga horária para as áreas, a depender de seu campo de afinidades. Na compreensão de Fernandes, tanto a forma apressada como foi feita quanto a concepção sustentada pela Reforma reforçam um caráter dualista, fragmentado e hierarquizante de Ensino Médio. Nesse molde, a formação integral é vislumbrada para as elites, enquanto às classes trabalhadoras é destinada uma formação profissionalizante, a fim de formar mão de obra para o mercado de trabalho (Fernandes, 2021).

Portanto, não se trata de estabelecer uma leitura binária do modo de articulação das questões educacionais no país, em que o governo responsável pela Reforma seja colocado em um polo, e o governo anterior, em outro. Trata-se, isto sim, de perceber que, mesmo com complexidades, contradições e influxos, os referidos governos deram vazão a projetos

educacionais referenciados em premissas diferentes e até conflitantes, que precisam ser compreendidos como parte das disputas pelo estabelecimento de sentidos não apenas para a educação, mas para a sociedade e para o país.

Outro elemento desse tempo histórico e, portanto, das condições de produção da BNCC, refere-se aos reveses relacionados ao Conselho Nacional de Educação (CNE), instância responsável pela aprovação da BNCC. Em relato sobre sua participação como membra do CNE, a professora Márcia Ângela Aguiar teceu algumas considerações que merecem destaque. Aguiar detalhou que, no processo de tramitação da aprovação da BNCC no CNE, ela realizou um “pedido de vista”⁴⁰ da matéria, como meio de “produzir um registro histórico dos acontecimentos” (Aguiar, 2018, p. 8). Dessa forma, ainda que sabendo da provável impossibilidade de travar a aprovação da versão homologada da BNCC, seu pedido cumpria o objetivo de fazer constar no histórico da matéria os esforços de resistência e as disputas travadas. Ainda segundo Márcia Aguiar (2018),

(...) desde o empoderamento das forças sociais que efetivaram o impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional, se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros.

Para a autora, no contexto de produção e aprovação da versão homologada da BNCC, o MEC redefiniu as políticas do campo da educação, investindo numa “contrarreforma” da Educação Básica, pautada pelo desmonte de conquistas democráticas e populares logradas nas décadas anteriores. O fluxo pretendido para a educação levou, entre outras coisas, a profundas alterações nos sentidos que vinham sendo discutidos para a BNCC. Desse modo, constituiu-se, no CNE, um setor de resistência que, mesmo sendo minoritário, procurou se contrapor às investidas do MEC.

Por outro lado, segundo a autora, ficou evidente que, para minar os esforços de resistência, o Ministério promoveu redefinições dos componentes do CNE, com a revogação da nomeação de alguns Conselheiros e a consequente nomeação de novos membros, mais vinculados a seus princípios. Nesse mesmo sentido, a tramitação da matéria teria sido acelerada, sem os debates necessários, o que, para Aguiar, teria dificultado a análise e a discussão do tema. Para ela, “as buscas da celeridade na tramitação, sobretudo, das minutas de Parecer e da Resolução, se sobrepuseram ao papel do CNE como órgão de Estado,

⁴⁰ Pedir vista significa solicitar tempo para avaliar melhor determinada matéria, o que acarreta o travamento da votação. Em geral, é uma estratégia utilizada para adiar a aprovação de alguma pauta.

comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas” (Aguiar, 2018, p. 13).

É nesse cenário de tensões que a versão homologada da BNCC tomou corpo, como parte das disputas por instituir caminhos para a educação brasileira. Portanto, esse contexto de acirramentos, de enfrentamentos, de ideias e posições em choque atravessou fortemente a construção da proposta curricular veiculada pela BNCC, cujos sentidos só podem ser compreendidos se articulados a esse cenário.

4.1 – Sob o domínio das competências: fluxos para o currículo na versão homologada da BNCC

Aqui, observo os fundamentos e as concepções sinalizados pela versão homologada da BNCC para o campo do currículo e para a organização educacional. Um esclarecimento de ordem formal é necessário: como mencionado, em abril de 2017, o MEC enviou ao CNE uma terceira versão da BNCC, relativa ao Ensino Fundamental, que foi aprovada e homologada em dezembro do mesmo ano, com alguns ajustes, consistindo no que nomeio de versão homologada da BNCC. Em seguida, em 2018, com a homologação da parte relativa ao Ensino Médio, o Ministério lançou um compilado contendo as versões relativas a todas as etapas de escolarização da Educação Básica. Ou seja, a parte do Ensino Fundamental, já aprovada em 2017, foi juntada à do Ensino Médio, aprovada em 2018. Por se tratar do documento apresentado oficialmente na plataforma da BNCC, optei por usá-lo como base em minhas análises neste capítulo. É por esse motivo que, nas citações, o ano referenciado é 2018. Ao mesmo tempo, entre a terceira versão (a que foi enviada para análise do CNE) e a versão homologada (a que foi homologada em 2018), há algumas diferenças pontuais quanto à área de História. Apesar disso, elas conservam mais ou menos a mesma estrutura e os mesmos princípios estruturantes, de modo que optei por centrar minha análise na versão homologada.

A versão homologada da BNCC é composta por 600 páginas, incluindo apresentação, introdução, a etapa da Educação Infantil e seus pressupostos, a etapa do Ensino Fundamental, dividida por componentes curriculares, e a etapa do Ensino Médio, dividida por áreas do conhecimento. Ao final, consta uma ficha técnica com os nomes dos/as profissionais envolvidos/as na produção das diferentes versões do documento.

Na apresentação, assinada pelo Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, lê-se a seguinte proposição: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é

um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018).

A fim de significar o documento, foram mobilizados dois adjetivos: completo e contemporâneo. Trata-se de um esforço para forjar um terreno de legitimação da versão homologada da Base, ao enunciá-la como um texto sintonizado com as necessidades formativas do/a estudante e com suas projeções para o futuro. Como lembra Giorgio Agamben (2009), o conceito de contemporâneo pode assumir diferentes facetas, de modo que o autor sugere indagar: é-se contemporâneo a que e a quem? No caso da construção discursiva em tela, contemporâneo parece imprimir um sentido de atualidade, de renovação, de aproximação com um suposto tempo presente, em disputa com um passado considerado como inadequado e que precisa ser ultrapassado.

Dessa forma, a política educacional na qual a versão homologada da BNCC se inscreve foi discursivamente posicionada como a mais apropriada para dar conta do futuro a ser conquistado. Daí a associação com o enunciado de que ela corresponderia aos anseios do/a estudante daquela época. Esse recurso cumpria, então, a função de explicitar um distanciamento em relação à política educacional das gestões anteriores, significada como atrasada, arcaica, distante do/a estudante. Assim, no texto, contemporâneo funciona não apenas como uma chave de localização no tempo, mas, antes, como aparato da disputa por um dado projeto político e educacional.

Já com o adjetivo “completo”, a apresentação do documento faz falar uma concepção de currículo como algo acabado, que reúne tudo que o/a estudante deve aprender e que o/a professor/a deve ensinar. Completo significa que não falta nada, que tem tudo que deveria ter, cuja capacidade máxima foi atingida. A BNCC assume, assim, um caráter fundamentalmente prescritivo e normatizador, pouco aberto a acolher as intervenções próprias das especificidades dos contextos educacionais. Essa lógica se vincula a certa tecnicidade, em que o/a docente é vislumbrado como alguém que apenas executa o que o currículo determina.

Por esse viés, o currículo é lido como um arranjo consensual e apaziguado. A escolha discursiva veiculada na apresentação opera uma naturalização das escolhas, dos valores, dos conteúdos, dos sentidos, das posições típicas do currículo, como artefato parcial e inscrito em dadas redes de poder e saber, como um arranjo dentre outros possíveis. Sandra Corazza alerta para o fato de que currículos têm na incompletude uma característica fundante de seu processo de produção, dada a impossibilidade de abarcar o amplo repertório em movimento

na sociedade. Contudo, segundo a autora, as dinâmicas de significação neles presentes procuram construir um sentido de totalidade e de abrangência, a fim de afirmar sua relevância e sua validade (Corazza, 2001, p. 10-11). Por isso, ao considerar que a versão homologada da BNCC é uma prática discursiva, é importante atentar para os modos como faz funcionar certos enunciados e valores expressos nas escolhas por determinadas expressões, por determinadas combinações de termos.

Ainda na apresentação dessa versão, o Ministro da Educação deu a ler as seguintes palavras:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 5).

Nesse trecho, ganhou dizibilidade um princípio estruturante da BNCC que já estava colocado desde a primeira versão do documento: a sua articulação a outras políticas do campo da educação. É notória, assim, a reiteração do discurso de que a efetivação da BNCC estaria atrelada à revisão da formação docente, dos materiais didáticos e dos instrumentos de avaliação adotados nacionalmente, para que tais aparatos da política educacional se aproximassem dos sentidos instituídos pela BNCC. Chama a atenção o fato de que esse discurso atravessou todo o processo de produção da BNCC, mesmo com as mudanças de governo e na gestão do MEC. Por esse viés, é perceptível, no tempo histórico de formulação deste documento, a força de uma concepção de currículo como ponto definidor dos aspectos educacionais, em torno do qual deveriam orbitar as demais esferas, como a formação docente, a produção de materiais didáticos e o sistema de avaliação.

Para Michael Apple, reconhecido estudioso do campo do currículo, “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica” (Apple, 2013, p. 74). Embora Apple não discuta especificamente a realidade brasileira, seus apontamentos são válidos para que se compreendam os interesses com os quais a submissão do currículo ao sistema de avaliação está comprometida. Para o autor, o atrelamento do currículo à avaliação nacional se vincula a uma crescente tendência neoliberal, privatista e que aprofunda as desigualdades sociais e educacionais. Em geral, essas avaliações acabam por diagnosticar um suposto fracasso da escola pública, que desqualifica seus sujeitos e suas potencialidades. Ainda, servem também para o estabelecimento de metas, de objetivos técnicos a serem atingidos, que resultam numa

compreensão individualista pautada na responsabilização das escolas ou dos/as professores/as pelo fracasso ou pelo sucesso dos/as estudantes.

Por outro lado, nesse discurso, optou-se por não trazer à tona a necessidade de enfrentamento das desigualdades sociais, dos problemas estruturais no campo da educação ou de outros aspectos também relacionados ao citado quadro de desigualdades que atravessa a Educação Básica no Brasil. Assim, os discursos ativaram determinados sentidos que se construíram em disputa com outros campos de significação possíveis, de modo a conferir visibilidade aos valores articulados a seus interesses. Importava mais reafirmar a articulação da BNCC a outras esferas educacionais do que apontar as formas de enfrentamento das reconhecidas desigualdades.

Na sequência da apresentação, o documento da BNCC homologada é composto pela introdução, em que são contextualizados alguns de seus fundamentos, marcos legais e as chamadas “competências gerais da Educação Básica”. Na introdução, é possível perceber a ressonância de discursos já evidenciados desde a primeira versão, a exemplo do fato de o documento dizer estabelecer as aprendizagens essenciais a que os/as estudantes devem ter acesso para garantir seu direito à educação. Da mesma forma, o texto reafirma a posição da BNCC como uma referência para que sistemas e redes escolares possam formular seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as demandas de cada localidade.

Ainda que se verifique um conjunto de permanências que atravessa as várias versões do texto, a BNCC homologada introduziu uma mudança substancial, que pode ser vista no seguinte trecho:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, **competência** 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 (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 8, grifos do original).

Nesses enunciados, é notório que se estabelece como foco para a Base o desenvolvimento de “competências”, o que se evidencia inclusive do ponto de vista da forma, que coloca a expressão em relevo (negrito). Embora não seja o objetivo estabelecer uma comparação, cabe ressaltar que, nas versões anteriores, as aprendizagens essenciais preconizadas pelo documento tinham como eixo articulador a questão do direito à educação,

entendido como parte fundamental dos direitos sociais. Ao delimitar o foco não mais no direito à educação, mas no desenvolvimento de competências, operou-se não uma alteração apenas de nomenclatura, mas uma mudança em relação à concepção de educação e de aprendizagem a fundamentar o documento. Nesse caso, a construção discursiva dá a ler a opção por um determinado fundamento educacional, no qual as competências têm lugar de destaque.

Cabe recordar que os discursos pedagógicos não são neutros ou desinteressados. Ao contrário, fazem ecoar posições políticas e epistêmicas particulares. Nesse sentido, conforme discute María Clemente Linuesa, a chamada “pedagogia por competências” ganhou força a partir da primeira década do século XXI, em diferentes países, como expressão de uma concepção tecnicista de educação. Para a autora, trata-se de uma linguagem técnica e distante do fazer dos/as professores/as, na maioria das vezes advinda de organizações dedicadas à avaliação escolar e à produção de *rankings* dos sistemas de ensino (Clemente Lineusa, 2013, p. 232). Tal perspectiva relaciona-se com o entendimento neoliberal de mundo, calcado em uma racionalidade prática, na determinação de objetivos quantificáveis e na associação da escola com a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nos termos da argumentação de Clemente Linuesa, nos currículos e nas redes escolares que adotam as competências como eixo, é comum que elas se convertam em metas que devem ser alcançadas, o que leva as competências a se tornarem a própria finalidade da educação.

A própria acepção de competência acionada pela versão homologada da BNCC, entendida como a mobilização de conhecimentos e habilidades para a resolução de situações específicas, reforça um entendimento individualista e pouco afeito ao coletivo, o que também se apoia na ótica neoliberal de mundo. Uma habilidade é sempre do indivíduo; é um indivíduo que deve ser competente para solucionar uma questão e, conseqüentemente, aquele que não consegue é incompetente. Com essa linguagem, constrói-se discursivamente um esvaziamento dos aprendizados coletivos. Ao considerar que o currículo produz e coloca em circulação certos sentidos, é possível concluir que a adoção desses pressupostos contribui para educar os sujeitos da educação em direções cada vez mais individualistas.

Por esse prisma, Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Zanardi analisaram o sentido de Base que foi discursivamente fixado na/pela versão homologada do documento e concluíram que ele se estabeleceu em disputa com outros projetos educacionais existentes. Dizem os autores:

A ideia de base contida na LDB e que pode se extrair da CF é pela definição de referências curriculares comprometidas com a pluralidade, a diversidade e a não discriminação. Abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidades é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 60).

Ao examinarem os dispositivos legais que deram sustentação à elaboração da BNCC, os autores perceberam que outras noções foram gestadas e permearam a dinâmica de construção curricular. Nesses termos, é importante destacar que a adoção de uma Base como correspondência de competências e habilidades representou uma escolha, uma opção alicerçada em pressupostos pedagógicos e políticos, e não o único caminho possível.

Nessa rede na qual o currículo se fabrica, saber e poder se apoiam e fazem funcionar diferentes aparatos políticos e discursivos. Como argumenta Foucault, junto “de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber” (Foucault, 2013b, p. 56). Na versão homologada da BNCC, foram apresentadas as dez “competências gerais da Educação Básica”, indicadas como o mote a partir do qual as etapas, componentes curriculares e áreas da Educação Básica deveriam se desdobrar. Assim, elas expressam as formas de operacionalização desse discurso que conecta Base, competências, saberes e perspectivas políticas. As dez competências selecionadas para estruturar a Base são as seguintes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos [...];
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, [...] para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções [...];
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...];
4. Utilizar diferentes linguagens [...], bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações [...];
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação [...];
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...];
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...];
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...];
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...];

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 9-10).

Essas competências se reportam a fundamentos presentes na LDB e, em alguma medida, propõem ações importantes no âmbito da formação dos/as estudantes. Ao mesmo tempo, em consonância com os valores já discutidos, fazem falar uma compreensão da educação como ato individual, como expressão da atuação de indivíduos. Embora se observe que alguns desses princípios atravessem a legislação educacional e as diferentes versões da BNCC, a forma como eles foram redigidos e articulados à definição de competências explicita o esforço de construir discursivamente essa aproximação entre a formação do/a estudante e a preparação para lidar com demandas mais práticas e advindas do mercado de trabalho.

Uma leitura contextualizada do documento, tendo em conta as políticas educacionais em curso e as já aludidas medidas que foram tomadas paralelamente à construção da BNCC, permite considerar que, em parte, a adoção do modelo das competências resultou da presença de agentes privatistas e vinculados ao empresariado, inclusive representados no MEC e no CNE, que disputaram a elaboração do documento (D'Ávila, 2018). Não se trata de reduzir a BNCC a uma simples tradução de interesses externos e privatistas relacionados às formulações neoliberais, mas de perceber a força que eles exerceram na disputa pela conformação dos sentidos do documento. Como bem destaca Jaqueline Boeno D'Ávila, tais organismos já gravitavam em torno da produção do documento desde as versões anteriores, mas conseguiram ampliar sua presença e seu poder decisório quando da elaboração da versão homologada.

No bojo dessas construções discursivas em que a educação é objeto de disputa, a racionalidade neoliberal emerge como valor articulador das compreensões curriculares, das correntes pedagógicas, dos sentidos pretendidos para a escola, entre outros aspectos (Soler, 2022). Tal característica pode ser percebida, por exemplo, pela adoção de certo vocabulário em que estão presentes expressões como flexibilidade, resiliência, determinação, competitividade, resolução de problemas, criação de soluções, modernização, incorporação de técnicas e linguagens digitais e/ou da informática, muitas delas presentes nas “Competências gerais para a Educação Básica”. Esse vocabulário acentua a ideia de formação de um indivíduo adaptável às demandas de mercado, flexível para lidar com as mudanças, competitivo para potencializar a produção e as margens de lucro, atento às linguagens digitais. Com base nos estudos de Christian Laval, é possível atestar que essa linguagem conflui para a

sustentação de um discurso em que a escola é reduzida a uma função utilitarista, e os/as docentes ao papel de técnicos que preparam para o mercado de trabalho (Laval, 2019).

Após a definição das competências para a Educação Básica, o texto introdutório da versão homologada da BNCC apresenta os marcos legais que fundamentaram a produção da proposta curricular. Nesse aspecto, foram recuperados dispositivos como a Constituição Federal, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o PNE, nos termos já referidos anteriormente. Nas citações desses documentos mobilizadas para construir a argumentação, é perceptível a escolha por trechos que reafirmassem o foco em competências e habilidades, inclusive com a redação dessas palavras em negrito. Com essa opção, buscava-se não apenas indicar o histórico legal do documento, mas também legitimar a perspectiva nele adotada. É como se a remissão à legislação, enfatizando as passagens relativas à relação entre base nacional comum e competências, procurasse naturalizar a mudança brusca operada nessa versão, ao assumir como mote o desenvolvimento de competências.

No tópico seguinte, intitulado “Os fundamentos pedagógicos da BNCC”, essa relação entre a Base e as competências prossegue, na medida em que o primeiro fundamento foi definido como “foco no desenvolvimento de competências”. Sobre esse aspecto, foi apresentada a seguinte justificativa:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 13).

Nesse mesmo trecho, há uma nota de rodapé para apresentar a fonte a partir da qual se afirmou que Estados e Municípios têm adotado a noção de competências para embasar seus currículos: trata-se de pesquisa elaborada pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), que, em sua página, se apresenta como “uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que promove equidade e qualidade na educação pública brasileira” (CENPEC, s.d.). A instituição teve como fundadora a socióloga Maria Alice Setúbal (CENPEC, 2020), que é herdeira do Banco Itaú e, portanto, vinculada ao capital financeiro. Ainda em sua página, o CENPEC afirma ter como parceiros, entre outros, a Fundação Roberto Marinho, o Itaú Social, o Instituto Unibanco e o Instituto Votorantim,

organismos privados que disputam os rumos da educação no país, e a Editora Moderna, uma das maiores difusoras de livros didáticos no Brasil.

Não tenho o objetivo de discutir os méritos da pesquisa mencionada nem a pertinência da organização. Contudo, merece destaque o fato de o texto da BNCC se apoiar nesses referenciais para sustentar a submissão do currículo ao desenvolvimento de competências. Trata-se de um discurso vocalizado por grupos privados comprometidos com os interesses capitalistas e que gravitam em torno da construção das políticas educacionais, em que se nota um esforço para construir a linguagem das competências como universal, ampla e extensiva, portanto a mais adequada.

Além disso, ao mesmo tempo em que o texto da BNCC realçava tais valores, ele colocava à margem as pesquisas de ponta realizadas nas universidades públicas brasileiras, com trajetória consistente na discussão das questões educacionais e curriculares. Não é o caso de afirmar que as universidades e seus agentes eram os únicos autorizados a falar sobre educação e construção curricular, mas esse discurso sinaliza que, segundo os agentes com poder decisório sobre a BNCC, as vozes que mereciam ser ouvidas, na definição das políticas públicas educacionais, eram aquelas provenientes dos grupos privados e dos organismos financeiros.

Nessa mesma esteira, outro argumento alinhavado para conferir sustentação à proposta de articular currículo e competências é o fato de tal noção servir como baliza para diferentes tipos de avaliações internacionais. Mencionam-se o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Tais mecanismos, ainda que com diferenças, têm como objetivo avaliar padrões de aprendizagem escolar e estabelecer níveis e classificações para os sistemas educacionais, supostamente mensurando a qualidade da educação (Comar, 2017).

Novamente, não é meu objetivo pormenorizar os fundamentos e as implicações desses mecanismos de avaliação. O que interessa perceber, nesse caso, é o fato de o texto da BNCC assumir explicitamente sua submissão aos modelos de avaliação ditados por órgãos internacionais. Ou seja, junto com os dados de pesquisas realizadas por instituições do setor privado, as normatizações enfocadas nas avaliações internacionais emergiram como sentido orientador das perspectivas pedagógicas adotadas na BNCC. Como o currículo é um campo de embates, ao acolher esses fundamentos, a BNCC silenciava outros sentidos possíveis de serem adotados no estabelecimento do desenho curricular, como as experiências advindas das

práticas docentes e o acúmulo construído com as pesquisas feitas no âmbito das universidades. Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Zanardi, a esse respeito, afirmam:

A partir do PISA (*Programme for International Student Assessment*) e de pesquisas comparativas, as políticas educacionais foram se globalizando com base em diretrizes da OCDE que, tendo uma avaliação internacional, passou a pressionar por um currículo que permitisse a legitimação dessa avaliação. Seguir as determinações da OCDE se constitui em referência para qualidade da educação mundial, trazendo um fenômeno de "ranqueamento de países que acabou por estabelecer os padrões curriculares necessários para o alcance de um desempenho comparativamente satisfatório sob essa perspectiva globalizante e mensurável da educação (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 78).

Conforme os autores, a OCDE acaba por assumir a função de indicar ao mundo empresarial os países comprometidos com esses princípios educacionais, de modo a auxiliar na definição das regiões mais adequadas para os investimentos privados. Essa escolha passa, inclusive, pela disponibilidade de mão de obra qualificada. Portanto, o organismo se dedica a legitimar e viabilizar discursos que estejam de acordo com interesses privatistas. Não se trata de dizer que os atravessamentos dessas corporações na educação sejam uma novidade desse período, mas é preciso colocar em questão o fato de que a versão homologada da BNCC tem como valor fundante a observação das diretrizes advindas dessas instituições, inclusive por enunciá-las diretamente no texto curricular.

Ainda sobre a indicação dos fundamentos pedagógicos adotados na versão homologada, cabe observar o seguinte trecho:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 13).

Aqui, ficou evidenciado que as escolhas pedagógicas veiculadas na BNCC e seus desdobramentos a serem concretizados nas escolas deveriam ser ditados pelo ritmo do desenvolvimento de competências, que estabeleceriam as bordas e os limites do currículo. Nessa concepção, é como se as competências fossem o ponto de partida e de chegada do fazer curricular, restringido ao percurso para se chegar a um lugar muito bem definido.

O fundamento pedagógico acionado para situar tal direcionamento se apoia em uma ideia de conhecimento. A concepção de que o documento explicita um “saber fazer”, tal como se vê no documento, remete a uma compreensão em que o conhecimento deve ter uma função prática, uma aplicação específica para executar uma tarefa ou solucionar um problema. Essa lógica faz circular um utilitarismo em que os saberes que escapam à possibilidade de aplicação prática não são considerados essenciais e, portanto, não interessam à BNCC.

Para Mônica Ribeiro da Silva, estudiosa de políticas e reformas educacionais, os dispositivos curriculares que entrelaçam as noções de competências e de conhecimento como uma variável de aplicação prática, estão relacionados a

[...] uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia (Silva, 2018, p. 11).

Na perspectiva da autora, embora esses pressupostos sejam apresentados com uma roupagem de novidade e de inovação, eles remetem a campos discursivos que disputam os sentidos educacionais há várias décadas, no Brasil e em outros países. Em geral, vinculam-se a ideários tecnicistas, que procuram dar a ler uma educação instrumental, calcada em valores como eficiência, produtividade e controle, ainda que se enuncie o respeito pela diferença, pela pluralidade, pela autonomia e pela formação integral dos/as estudantes.

O segundo fundamento pedagógico indicado pela BNCC é o que se chama de “compromisso com a educação integral”. Para situar esse enfoque, o texto estabeleceu uma construção discursiva que partia da constatação de que a sociedade contemporânea é marcada por desafios que impõem uma redefinição do olhar para a educação. Em associação com essa ponderação, uma vez mais apareceu a defesa de que o eixo curricular deveria ser o desenvolvimento de determinadas competências. Na sequência, constam os desafios referidos: necessidade de ser criativo, comunicativo, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo, responsável, autônomo e proativo (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 13).

Portanto, o que se percebe é que, mesmo quando o propósito é dar a ler o que se denomina de educação integral, o documento recorre aos marcadores já discutidos, em que predominam expectativas muito semelhantes às desejadas pelo mercado de trabalho. Trata-se

de uma estratégia para reiterar esse discurso que conecta os sentidos pedagógicos e curriculares ao objetivo de formar estudantes “competentes”, ou seja, que possuam determinadas competências, nesse caso, muito bem estabelecidas.

É no bojo desses valores que a educação integral emerge como fundamento da BNCC:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 13).

Para circunscrever a noção de educação integral requerida pelo documento, explicitou-se que ela estava comprometida com os desafios da sociedade contemporânea e com as necessidades dos estudantes. Portanto, não se trata de uma compreensão vazia do que seja educação integral, mas de um conceito tecido nessa rede discursiva que faz preponderar expectativas de aprendizagem comprometidas com o que requer a “sociedade contemporânea”. Ainda que a definição seja, também, atravessada por noções como a valorização da diversidade, das diferentes culturas juvenis e de suas potencialidades de criação, o eixo que define a educação integral da qual se fala é aquele em que a aprendizagem não visa transformar, mas se adequar às “necessidades”, às “possibilidades” e aos “desafios” traduzidos em expressões como proatividade, resiliência, flexibilidade e outros.

Ao analisar a constituição de uma racionalidade neoliberal, Foucault chama a atenção para o fato de que há um esforço para aplicar e incluir valores de mercado em domínios e condutas variados, dentre os quais a educação (Foucault, 2010)⁴¹. Assim, em práticas como a analisada a partir do texto da BNCC, a incorporação da lógica neoliberal se opera não como um plano que se processa de forma oculta, mas com a naturalização desse discurso, com sua reiteração, com o espraiamento de sua linguagem e de seu vocabulário em diversos âmbitos da vida social, inclusive o da educação e do currículo.

Na continuidade do documento, o tópico “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC” trata de alguns elementos considerados necessários à implementação da BNCC, incluindo a diversidade característica dos sistemas de ensino e da formação social do Brasil. Nesse caso, a BNCC foi significada como o aparato definidor dos conhecimentos essenciais a

⁴¹ Ver, especialmente, a “Lição de 28 de Março de 1979”, “O modelo do *homo economicus*” (p. 333-359).

serem ensinados, a fim de estabelecer algum nível de igualdade no acesso à educação. A proposta curricular afirma:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 15).

Esses enunciados colocam em circulação a ideia de que, na construção curricular e no desenho das práticas escolares, é necessário considerar o histórico de desigualdades que permeia a sociedade brasileira. Inclusive, foram acionados alguns marcadores, como raça, sexo e condição socioeconômica, para estabelecer o modo como operam tais desigualdades.

O pressuposto veiculado nesses enunciados sinaliza uma disputa discursiva no documento, que, embora muito marcado por valores do campo neoliberal e do individualismo, não deixa de ser também atravessado por campos discursivos ancorados em outras bases. A questão das desigualdades e suas diferentes formas de materialização, como se lê no trecho mencionado, remetem a condições mais coletivas e historicamente localizadas, o que leva a considerar que o processo de escolarização não se descola da dinâmica social. Trata-se de uma concepção que se faz em confronto com as proposições enfocadas no indivíduo e em suas competências e habilidades, conforme se vê em várias passagens da versão homologada da BNCC.

Quanto à implementação da BNCC, o texto faz referência ao regime de colaboração em que os municípios, os entes federados e a União deveriam confluir para converter a proposta curricular em um conjunto de ações concretas. A esse respeito, foram descritas as responsabilidades específicas da União, dentre as quais se destacam a revisão da formação (inicial e continuada) dos professores, para alinhá-las à BNCC, a coordenação de políticas de avaliação e a elaboração de materiais didáticos. Essas proposições, conforme já discutido, atravessaram todo o percurso de elaboração da BNCC. Elas se referem a duas dimensões centrais do fazer pedagógico: a formação docente e a seleção dos materiais didáticos (especialmente, os livros didáticos) a serem distribuídos aos/às estudantes. A aproximação

entre essas políticas educacionais reitera o poder da BNCC como documento delimitador dos caminhos a serem trilhados na escolarização das novas gerações de estudantes e, por conseguinte, no estabelecimento de seus valores e visões de mundo.

O texto homologado da BNCC prossegue com a explicitação de sua estrutura e da organicidade adotada para definir as habilidades prescritas para a Educação Básica em suas diferentes etapas. No caso do Ensino Fundamental, optou-se pela divisão por “Áreas do conhecimento” (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), “Competências específicas de área”, “Componentes Curriculares” (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso) e “Competências específicas do componente curricular”. Para cada componente curricular, estabeleceram-se também as “Unidades Temáticas”, os “Objetos de conhecimento” e, então, as “Habilidades”, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, o Ensino Fundamental foi definido como uma etapa de escolarização em que os/as estudantes, de 6 a 14 anos, passam por diferentes mudanças físicas, cognitivas, sociais, emocionais e outras. Dessa forma, a organização curricular precisaria, segundo o documento, se atentar a essas transformações e buscar contribuir para superar a fragmentação que é típica tanto das passagens de uma etapa para a outra da Educação Básica, quanto da mudança entre as fases do Ensino Fundamental. Para embasar essas considerações, o texto recorreu às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que oferecem as balizas a serem observadas no desenho dos percursos curriculares da etapa. A descrição do Ensino Fundamental se encerra com a proposição de que essa etapa seja um ponto de partida para delinear o “projeto de vida” do/a estudante, objetivo que toma força no caso da proposta curricular para o Ensino Médio.

Conforme foi possível notar, os discursos colocados em circulação pelo texto introdutório da versão homologada da BNCC, mesmo que conservem alguns princípios presentes em todo o processo de discussão do documento, se reportam a fundamentos bastante específicos. Funcionam no interior de uma formação discursiva que lhes confere uma singularidade, especialmente pelo foco nas competências e habilidades no desenho curricular, pela valorização do indivíduo em detrimento do coletivo e pelo embasamento em uma racionalidade neoliberal. Por esse prisma, o texto curricular, como uma prática discursiva, se mostra conectado com seu tempo histórico e com suas condições de produção, e tece uma

rede de significação para se validar e, ao mesmo tempo, para produzir um dado sentido para a educação.

4.2 – Homologar a História: a tradição rerepresentada

Na ficha técnica que consta na versão homologada da BNCC, há uma lista com os créditos dos redatores responsáveis pela produção do texto. Embora os nomes não estejam divididos por áreas ou por componentes curriculares, ao rastrear os currículos correspondentes, foi possível identificar aqueles que se relacionavam com o componente História. A partir desse rastreamento, consegui identificar os nomes dos profissionais que redigiram a proposta curricular de História. Trata-se da professora Janice Theodoro da Silva e do professor José Alves de Freitas Neto. Janice Theodoro da Silva é graduada, mestre e doutora em História pela Universidade de São Paulo, universidade em que lecionou até sua aposentadoria, em 2010. De modo geral, sua produção acadêmica e suas pesquisas se concentram nas áreas de História da América e História e Literatura. Ao examinar seu currículo, encontrei algumas participações pontuais em atividades relacionadas à educação, especialmente quanto ao Ensino Médio, mas não há produção bibliográfica ou pesquisa diretamente ligada ao Ensino de História. Já o segundo autor, José Alves de Freitas Neto, é graduado em Filosofia pela Universidade de São Francisco, mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutor em História pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é docente da Universidade Estadual de Campinas, em que coordena a Comissão de Vestibulares. Também tem pesquisa e produção vinculada à História da América. Embora não seja o tema principal a que se dedica, há em seu currículo algumas produções que atravessam a questão do ensino.

O perfil de especialistas responsáveis pela redação da proposta, embora com currículo consistente e com respeito acadêmico, acentua uma tendência já colocada quando da elaboração da segunda versão. Trata-se de profissionais que, mesmo com alguma atuação no campo do Ensino de História, não tem esse tema como objeto principal de suas pesquisas, produções e inserções profissionais. Nesse viés, nota-se que, apesar das mudanças políticas vivenciadas no país e no MEC, manteve-se o padrão de seleção dos nomes indicados para o trabalho de produção da proposta curricular. O critério legitimador desses nomes, portanto, tem a ver mais com os lugares que ocupam na academia e na produção historiográfica, e

menos com sua aproximação com o Ensino de História, com as reformulações curriculares e com as especificidades do espaço escolar.

Como mencionado, o componente curricular História, nessa e nas outras versões da BNCC, se inscrevia na área de Ciências Humanas. No documento, essa área é significada como aquela capaz de contribuir para que os/as estudantes desenvolvam uma cognição marcada pela contextualização, em que as noções de tempo e espaço são chaves fundamentais. O texto procura construir a ideia de que o tempo e o espaço são invenções humanas e que suas formas de apropriação variam a depender das condições históricas. Nesse viés, a relação entre passado e presente é também um eixo orientador da perspectiva que o documento procurou sinalizar para as Ciências Humanas. A essa perspectiva, somou-se a seguinte proposta:

Embora o **tempo**, o **espaço** e o **movimento** sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a **crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder** e, especialmente, à **produção de conhecimentos e saberes**, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 353, grifos do documento).

Com a utilização da conjunção “embora”, a construção discursiva na qual se deu a articulação das categorias indicadas parecia estabelecer uma dicotomização entre a discussão de tempo, espaço e movimento e a crítica às ações humanas e relações sociais. É como se, nessa formulação, tempo, espaço e movimento não fossem eles mesmos constructos das ações humanas inscritos em relações sociais e de poder.

Por outro lado, é importante registrar que o documento trabalhou com a concepção em que os fenômenos sobre os quais as Ciências Humanas se debruçam são forjados por relações sociais e de poder. Ao ter em conta as relações de poder, é possível considerar que a lógica acionada no trecho remete à ideia de que as ações humanas são conflitivas, dinâmicas, desiguais e mutáveis. Assim, o documento busca afirmar um sentido menos naturalizado para a construção histórica dos conhecimentos e dos saberes que forjam o mundo.

A área de Ciências Humanas propunha também o desenvolvimento de uma formação ética, mediada pela valorização dos direitos humanos, da coletividade e da autonomia intelectual. O texto indicava:

Na passagem para o Ensino Fundamental – Anos Finais, os alunos vivenciam diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Eles ampliam suas descobertas em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor. Se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o

desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, no Ensino Fundamental – Anos Finais é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 355).

Nesses enunciados, os variados processos pelos quais os/as estudantes passam ao longo de sua formação são acionados como balizas para determinar a progressividade do conhecimento a ser adotada nas Ciências Humanas, nos diferentes momentos do Ensino Fundamental. A construção discursiva que se reporta às situações psicossociais e biológicas, que têm a ver com as especificidades dos/as estudantes e com suas fases de desenvolvimento, sofreu alguns deslocamentos. Os marcadores indicados na sequência reforçam o entendimento de que é a partir do indivíduo que se constroem as formas de olhar o mundo. Especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, é o indivíduo que ganha destaque, como aquele que precisa dar conta de um mundo em movimento e com amplas expectativas de comunicação.

Esse fundamento se conecta, por exemplo, com a sugestão feita pelo documento logo na sequência: “Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.)” (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 356). O contexto referido no trecho é aquele descrito no fragmento anterior: um mundo em movimento e com exigência de constante comunicação. Portanto, o ensino das Ciências Humanas acabou por ser submetido a responder a tais demandas, com o desenvolvimento de habilidades que o indivíduo possa mobilizar para conviver nesse mundo.

Ainda quanto às Ciências Humanas, a versão homologada da BNCC propôs sete “competências gerais”, cujo sentido deveria articular os componentes curriculares abrigados pela área. Sintetizo as competências a seguir: (1) compreender a si e ao outro para exercitar o respeito às diferenças; (2) analisar o mundo, em suas diferentes facetas; (3) identificar a intervenção humana na natureza, para participar da dinâmica social; (4) interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas, para valorizar a diversidade; (5) comparar eventos; (6) construir argumentos; e (7) utilizar diferentes linguagens. Especificamente na competência 2, a proposta é:

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico- - informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 357).

O estabelecimento dessa competência dá a ler a forma de operacionalização tanto da definição geral de competência/habilidade adotada no documento, quando da proposta comentada acima para a área de Ciências Humanas. Ou seja, a análise do mundo, em suas diferentes nuances, justifica-se apenas na medida em que pode ser aplicada como intervenção em uma situação do cotidiano ou na resolução de um problema do mundo contemporâneo. Tal discurso se apoia em outro discurso já anteriormente explicitado na BNCC, de que uma competência é a aplicação de dados conhecimentos em tarefas práticas. Nesse viés, a construção do documento operou com o esforço de estabelecer certa coerência e homogeneização, de forma que as definições específicas das áreas respondessem diretamente às definições gerais e aos fundamentos da BNCC.

As considerações a respeito do componente curricular História iniciam-se com as seguintes afirmações:

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 397).

A primeira frase, com a qual o componente curricular foi introduzido no documento, significou o conhecimento histórico como um conhecimento sobre o passado, ainda que se reconheça que ele é também sobre o presente. O objeto da História, portanto, foi dado a ler como sendo o passado, embora se evidencie que seu processo de cognição se dá desde o presente, uma vez que é produzido por múltiplos sujeitos. Ao mesmo tempo, nesses enunciados, o conhecimento histórico foi tomado como uma produção que se relaciona com o tempo e com a sociedade, o que leva a pensá-lo como força ativa na definição dos marcos pelos quais as muitas histórias são narradas.

Em outra direção, a relação entre passado e presente foi concebida, na versão homologada da BNCC, nos seguintes termos:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em

que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 13).

Nessa construção discursiva, há uma ideia que precisa ser problematizada: a de que só o conhecimento de referências teóricas pode conferir inteligibilidade aos objetos históricos e, portanto, à relação passado/presente. Considerando as especificidades do ensino de História no Ensino Fundamental, o enunciado acaba por delimitar quem pode se apropriar do conhecimento histórico. Se só com o domínio de dados referenciais teóricos é possível compreender os objetos históricos, significa que os/as estudantes de Ensino Fundamental não estariam aptos ao saber histórico, na medida em que não estão familiarizados/as com tais referenciais?

O enunciado não especifica se essa expectativa é dirigida aos/às docentes ou se também é aplicável aos/as estudantes, embora se saiba que, pelo contexto discursivo, o/a leitor/a pressuposto/a é o/a docente. Dessa forma, o enunciado, inscrito no esforço de conceituar a História e seus fundamentos, delimitou o sentido de que somente aqueles/as paramentados com referenciais teóricos são capazes de produzir conhecimento histórico. É como se, nessa lógica, somente o/a docente estivesse apto a se apropriar do conhecimento histórico, enquanto aos/às estudantes ficaria reservado um papel de coadjuvante.

Embora meu objetivo não seja avaliar supostas inadequações do documento, chama a atenção o fato de que o trecho citado arregimentou três enunciados que apontam para direções distintas. O primeiro enunciado diz respeito à relação passado/presente. O segundo trata da apropriação dos objetos históricos para torná-los documentos. O terceiro enunciado situa o campo de interesses do documento em relação ao conhecimento histórico. Assim, a forma de organização dessas ideias sugere que o texto operou com muitas matrizes discursivas, acionadas com o propósito de conferir um cenário de diálogo entre a proposta curricular e os pressupostos teóricos da historiografia. Com essa variedade, o texto também deixa ver um conjunto de disputas discursivas que se enunciam na batalha por conferir estabilidade à BNCC.

No caso do terceiro enunciado, por exemplo, é notória, ainda que implícita, a referência à teoria de Roger Chartier, que discute os fundamentos da História Cultural e das representações. Na obra *A História Cultural: entre práticas e representações*, o autor assim define o objeto de interesses desse campo de estudos: “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social e construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 2002, p. 16-17). Ao se observar o que o documento aponta como o que interessa no

conhecimento histórico, é possível visualizar uma aproximação discursiva com essa perspectiva historiográfica que propõe considerar o modo como a realidade é historicamente forjada e dada a ler.

Nesse aspecto, o manuseio discursivo de tal teoria, na fundamentação teórica do componente curricular, parece querer aproximar a História de uma compreensão em que o passado é significado como construção de sujeitos sociais, que se utilizam de diferentes linguagens para colocar em circulação suas compreensões do mundo. Trata-se de um mecanismo utilizado para conferir à proposta curricular um tom de sintonia com campos historiográficos que privilegiam a abordagem da História como saber mediado por classificações, hierarquias e relações de poder constitutivas dos enredos sociais e, portanto, que negam a ideia de um passado calcificado e imutável.

Por outro lado, ainda em sua fundamentação, o documento fez a seguinte consideração:

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós, – inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 397-398).

Na definição de como se constitui o exercício de fazer história, o texto da BNCC estabeleceu uma espécie de escala em que se parte do “eu”, em direção ao “outro” e, em seguida, ao “nós”. Em termos diferentes: o sujeito, os povos e o mundo. A lógica que fundamenta esse raciocínio remete à concepção dos círculos concêntricos, muito presente especialmente em propostas curriculares de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Nilton Mullet Pereira (2019, p. 39), a lógica dos círculos concêntricos se baseia

[...] numa escala de organização espacial, partindo do mais específico para o mais geral, de espaços menores e menos inclusivos para espaços maiores e mais inclusivos e, sobretudo, no que se refere ao ensino, do plano concreto ao plano abstrato.

Conforme discute o autor, essa estratégia de organização curricular se relaciona à implantação dos chamados Estudos Sociais, durante o período da Ditadura Militar, visando minar o potencial crítico e questionador da História e da Geografia como disciplinas escolares, de modo a garantir uma visão de consenso em relação ao governo ditatorial. Pereira

argumenta, também, que, nessa concepção, a dimensão temporal fica submetida à dimensão espacial, uma vez que se assume que o mais próximo do/a estudantes é o que está espacialmente mais perto.

Nilton Pereira aponta alguns desdobramentos da organização curricular fundamentada nos círculos concêntricos e, ao mesmo tempo, ajuda a pensar na historicidade desse pressuposto. Embora a estrutura educacional da Ditadura Militar já tenha sido objeto de muitas críticas, é notório que, no campo do ensino de História, discursos que remetem ao ordenamento baseado nos círculos concêntricos ainda exercem certa força moduladora. É o caso, por exemplo, da versão da BNCC ora em discussão, que situa o fazer histórico como um movimento que se *inicia* pelo eu, *em seguida*, para o outro, *depois*, para os povos e, *por fim*, o mundo. As palavras destacadas na frase anterior, utilizadas no documento, remetem à progressividade pensada para o ensino de História, em que se nota uma organização linear e compartimentada. Primeiro um e, só então, o próximo nível, e o próximo, como se essas esferas existissem de forma isolada e estanque e só pudessem ser acessadas por meio da escala do menor para o maior.

Outro fundamento mobilizado para subsidiar a proposta curricular é a aproximação entre o ensino de História e o uso de fontes documentais, nos seguintes termos:

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 (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 389).

Na dinâmica proposta no trecho, as fontes documentais parecem ser significadas como um espelho da realidade em que se pode visualizar a “relação tempo e espaço”, ou como um repositório pronto para ser acessado a fim de identificar a “experiência humana” que eles “carregam em si mesmos”. Portanto, a concepção de documento que informou a elaboração da proposta curricular de História partia da ideia de que os materiais com os quais se lida na pesquisa histórica possuem um estatuto natural, como se tivessem sobrevivido ao longo do tempo por uma predestinação.

Aqui, cabe recordar as considerações de Jacques Le Goff, que propõe pensar o “documento” como “monumento”, ou seja, como expressão de um poder de perpetuação,

voluntário ou involuntário, mediado por determinados interesses que forjam imagens específicas cujo sentido se quer fazer prevalecer. Em síntese, diz o autor: “Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (Le Goff, 2012, p. 522)”. De forma similar, Michel de Certeau adverte para o fato de que é o/a historiador quem transforma certos objetos em “documentos”, a partir de procedimentos próprios da operação historiográfica (Certeau, 2013, p. 69). Ou seja, os registros históricos são produzidos, construídos pelos/as pesquisadores/as que deles se apropriam, de forma que não carregam em si mesmos nenhuma essência.

Ao observar os apontamentos dos dois autores, é possível perceber que, na versão homologada da BNCC, as fontes foram pensadas como expressão direta e automática do passado, como materiais que “carregam em si mesmos a experiência humana”. Tal concepção silencia a dimensão dos documentos como produções interessadas, constituídas em meio a muitas tramas, disputas e relações que precisam ser escrutinadas. Nesse viés, a articulação entre o ensino de História e a uso de fontes, tal como se vê na proposta curricular, acaba por expressar a ideia de um saber pronto e acabado, em que, mesmo que se diga o contrário, o papel do/a estudante é o de reproduzir o que a fonte “carrega em si mesma”.

No trecho a seguir, essa perspectiva também se explicita:

Interpretações variadas sobre um mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para **a comprovação das diferentes proposições** (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 399-400, grifos meus).

Esse enunciado foi construído em articulação com alguns procedimentos pensados para o trato de documentos no ensino de História. Ele ativou uma compreensão em que o fazer histórico corresponde à “comprovação” de hipóteses e proposições. Nesses termos utilizados para a fundamentação da proposta curricular, a análise das fontes não é pensada como um processo de descoberta, de investigação, mas como um mecanismo para validar posições previamente estabelecidas, passíveis de comprovação por meio das fontes. Portanto, os documentos foram convertidos em meios de, no ensino de História, ilustrar concepções já fundadas e já cristalizadas a respeito de determinados saberes.

Da utilização de documentos no ensino de História, o texto da BNCC partiu para um campo mais específico: a utilização de objetos materiais. Sobre isso, pontuou:

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 (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 398).

Levando em conta as considerações em relação ao que foi tomado como documento, é possível inferir que a proposta curricular confere aos objetos materiais certa primazia. No texto, optou-se por explicitar uma aproximação específica com os objetos materiais, e não com outras tipologias de fontes. Seriam eles os mais apropriados para “colocar em questão o significado das coisas no mundo”, ou os que melhor carregariam “em si mesmos a experiência humana”? A mobilização desse sentido parece se fundamentar nos estudos de Ulpiano Bezerra de Menezes, conhecido pesquisador do campo da museologia e da arqueologia. Esse autor, inclusive em texto citado como referência do componente curricular História da versão homologada da BNCC, pensa os objetos materiais como artefatos da cultura material, que possuem uma inserção física no mundo material e com dadas propriedades físico-químicas, como forma geométrica, textura, cor, peso, dureza etc. (Menezes, 1998). Não se trata de ignorar a importância de tais materiais e as possibilidades de estudos que eles permitem, mas de perceber que, na Base, outras tipologias documentais, inclusive aquelas mais relacionadas ao simbólico, ocupam um lugar secundário.

Portanto, o texto da proposta curricular se aproximou de uma concepção de documento bastante específica, desdobrada na delimitação dos objetos materiais como recurso privilegiado para a produção do conhecimento histórico. Com esse jogo discursivo, a BNCC estabeleceu uma hierarquização entre os variados registros documentais, ao escolher afirmar que os “objetos materiais”, e não as “fontes históricas”, poderiam auxiliar professores/as e estudantes a se tornarem sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem.

No trecho citado, há ainda outro elemento acionado para direcionar o ensino de História na Base: a ideia de que professores/as e alunos/as deveriam assumir uma “atitude historiadora” frente aos conteúdos. A noção de “atitude historiadora” remete a diferentes perspectivas teóricas do campo do Ensino de História e dialoga com autores/as de muitas matrizes de pensamento. De modo geral, explicita o entendimento de que, ainda que não se tenha o propósito de converter os/as estudantes em pequenos/as historiadores/as, é possível que eles se aproximem de determinadas ferramentas historiográficas para efetuarem pesquisa, produção de conhecimento e leitura de mundo. O objetivo, no caso, é recusar uma postura passiva diante do saber histórico, para valorizar a potencialidade de estudantes e docentes

atuarem de forma ativa e participativa na produção do conhecimento (Bittencourt, 2008)⁴². Trata-se, portanto, de uma categoria referenciada nos estudos e pesquisas oriundas do campo do Ensino de História.

Contudo, no caso dessa versão da BNCC, “atitude historiadora” assumiu também uma função discursiva em disputa. Em estudo sobre a BNCC, Maria Aparecida Lima dos Santos concluiu que, por conta dos fluxos de sentido que atravessam o documento, a incorporação do significante “atitude historiadora” reflete um processo de aproximação com tendências neotecnicistas em educação. Diz a autora:

Observamos que o esvaziamento da concepção de fazer do historiador pelo afastamento/ocultamento das referências constituintes do conhecimento histórico que o fundamentam, e sua conseqüente aproximação da pedagogia neotecnicista “consubstanciada” no conceito de competências, posicionado como fundamento pedagógico do documento, indicam o estabelecimento de fluxos de sentidos que apontam para o preenchimento do significante *atitude historiadora* pelos fundamentos de um outro projeto (Santos, 2021).

Assim, quando os diversos fundamentos da proposta curricular de História são lidos tendo em conta as formações discursivas que sustentam a Base como um todo, é possível perceber a forma como os conceitos e valores assumem sentidos diversos, dependendo de como são discursivamente combinados, aproximados, distanciados ou empregados em determinados contextos. No caso em questão, é preciso compreender que o que dá sustentação e direcionamento à estrutura da BNCC é a noção de competências, cujos fundamentos já foram discutidos nesse capítulo. De acordo com a autora, a noção de competências consubstancia a Pedagogia Neotecnicista. Ou seja, a Pedagogia Neotecnicista é o que dá base e substância ao que foi chamado de competências, elegendo a prática como elemento central articulada a uma perspectiva utilitarista do conhecimento. Por esse viés, o sentido de “atitude historiadora” sofreu, no texto, um deslocamento discursivo, para que pudesse ser operacionalizado como parte da BNCC.

Ainda segundo os argumentos de Santos, esses deslocamentos discursivos cumpriram um importante papel, no bojo da apresentação da versão homologada da BNCC. Para ela, a articulação da “atitude historiadora” com a perspectiva neotecnicista representada pelas “competências” procurava estabelecer uma espécie de consenso e de conciliação. Por um lado, visava indicar discursivamente uma aproximação com as demandas por inovações e

⁴² Conferir, especialmente, o capítulo “Uso didático de documentos”, em que a autora oferece importantes aportes para a discussão.

mudanças no ensino de História e, por outro, contemplava a permanência de uma perspectiva tradicional, tão aventada no percurso de discussão da proposta curricular de História.

Frente a esses pressupostos, o texto curricular indicou o seguinte objetivo para o ensino de História:

[...] um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que **os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem**, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 400, grifos do texto).

No trecho, há uma aproximação entre o desenvolvimento da autonomia de pensamento e da compreensão de que os indivíduos são circunscritos por determinadas condições dadas pela época e pelo lugar em que vivem. A questão da autonomia de pensamento se apoia em um discurso que tem atravessado propostas curriculares, diretrizes e mesmo os debates do campo da educação: a ideia de que os/as estudantes devem ser capazes de pensar de forma autônoma, para interpretar e comunicar posições sobre o mundo. Portanto, esse discurso recuperado para fundamentar a proposta curricular de História, e qualificado com os termos “pensamento crítico” e “formação para a cidadania”, cumpria também o papel de evidenciar sua sintonia com o campo pedagógico.

Por outro lado, o texto enunciou como objetivo para a História no Ensino Fundamental o desenvolvimento da compreensão de que, em cada época e em cada lugar, há determinadas condições que interferem no modo como os indivíduos constroem suas ações. Com isso, o texto buscava registrar sua posição de valorização da historicidade como parte do próprio fazer histórico. A associação entre autonomia de pensamento e reconhecimento da historicidade funcionava como forma de estabelecer que, em História, pensar de forma autônoma é dar conta das especificidades de cada tempo e lugar que forjam as ações humanas.

Outro aspecto levantado para conferir validade à proposta curricular se relaciona com as histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas, conforme se lê a seguir:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que

podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 401).

O fundamento acionado para indicar o tratamento das histórias da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas é a obrigatoriedade determinada pela legislação, embora se proponha também considerar o papel de tais populações na conformação da história do Brasil. Mesmo reconhecendo a importância das leis que instituíram essa determinação, conforme já mencionado em outras passagens dessa tese, é preciso ressaltar que, de fato, no Brasil, é necessário que o tema seja incorporado como uma questão de conhecimento, como eixo definidor dos currículos, como baliza orientadora das Histórias a serem ensinadas nas escolas.

No esforço de construir uma justificativa para a presença dos temas de história da África, afro-brasileira e indígena, o texto da BNCC apela a um discurso que merece ser considerado em sua historicidade: conforme descrito, essas histórias são relevantes na medida em que permitem compreender a alteridade. Ou seja, as histórias afro-brasileiras e indígenas são colocadas como as histórias dos outros, dos diferentes, que, para serem incorporados ao currículo, deveriam se integrar harmonicamente à narrativa mestra, ainda que como representação da alteridade.

Conforme argumenta Jean Moreno, analisando a BNCC, utiliza-se “eles” para referir-se a indígenas e negros, enquanto o “nós” é utilizado como expressão de uma identidade e de valores “ocidentais”. Diz o autor: “o “nós” brasileiro (e, provavelmente, latino-americano) é eurocêntrico [...]” (Moreno, 2019, p. 99). Esse discurso apoia-se no processo histórico de exclusão desses sujeitos e de negação de seus direitos. Em função disso, trouxe implicações em relação à própria ideia de história do Brasil e de seu correlato ensino. É como se, com tal ideia, fosse reiterado o referencial de que o “nós”, na história do Brasil, representasse sujeitos brancos e de descendência europeia, enquanto os outros são aqueles que escapam a esse perfil. Mesmo que o texto faça referência à problematização do sentido de “outro”, o discurso que a proposta curricular faz circular é aquele que reforça a imagem do Brasil fundado pelos parâmetros coloniais europeus. Vale ressaltar que, nesse caso, “outro” não assume um sentido potencializador ou de recusa do estabelecido, mas do “diferente”, do que não faz parte do “nós”. Trata-se, portanto, de reincidência da disputa quanto a quais histórias e quais sujeitos definem a identidade do que é ser brasileiro, do que constitui a nação e do que confere coesão

ao passado e à memória histórica do país (Pereira e Rodrigues, 2018, p. 6-7). Cabe ressaltar que essa disputa se materializou de diferentes formas, no processo de produção da BNCC, na medida em que diz respeito aos recortes e escolhas selecionados para compor o currículo.

No que concerne à organização curricular do componente História, destacou-se que

[...] os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 197).

A referência a critérios organizadores das habilidades buscava sustentar a ideia de que o ordenamento proposto se fundamentava em escolhas conscientes e explícitas. Mesmo considerando a função discursiva desse enunciado, é importante registrar que, no texto, não há a indicação de tais critérios. Ou seja, ainda que reconhecendo o fato de que todo arranjo curricular se constrói com base em critérios específicos, a proposta optou por não enunciá-los de forma direta. Essa estratégia, em alguma medida, pretendia deixar em suspenso as possíveis críticas ao documento. Isso porque, conforme é possível depreender da leitura das habilidades, o arranjo proposto para a História era bastante informado pela cronologia e pelo modelo quadripartite europeu, que acumulam inúmeras críticas advindas do campo do Ensino de História.

Outro discurso convocado para validar a proposta para o componente curricular História é o de que a organização proposta constitui um arranjo, dentre outras possíveis, de modo que não deve ser lida como uma obrigatoriedade. Nesse caso, o objetivo era construir discursivamente uma maleabilidade para a BNCC, dando a ler que ela comportaria apropriações e leituras variadas no desenho a ser feito no espaço escolar. Tal posicionamento vincula-se aos estudos curriculares, que reivindicam currículos menos engessados e normatizadores. Essa retórica, no entanto, encontra conflito com o próprio texto da BNCC, em que se lê que a ela serviria como parâmetro a ser seguido pelos livros didáticos aprovados pelo PNLD, pelas políticas de avaliação e de formação docente. Portanto, embora se queira estabelecer o entendimento de que a proposta curricular não representaria um artefato normatizador, uma leitura mais ampla de suas condições de produção permite concluir que, por conta da rede de poderes em que se insere, a Base ocuparia, sim, um papel regulador bastante significativo, o que não significa dizer que ela conseguiria aprisionar todos os fluxos educacionais.

Depois de explicitar os argumentos discutidos anteriormente, a proposta curricular de História definia um conjunto de sete “Competências específicas de História para o Ensino Fundamental”. Com elas, estabeleciam-se as expectativas gerais de aprendizagem delimitadas para o ensino de História. De modo geral, as sete competências propunham compreender acontecimentos e relações de poder, considerar a historicidade dos processos históricos, questionar e argumentar acerca de documentos e interpretações históricas, lidar com tecnologias, entre outros aspectos.

Em que pesem a carga semântica e as implicações políticas do vocábulo “competências”, conforme já discutido, os pontos enumerados pela proposta fundamentavam-se num esforço de conferir ao ensino de História um caráter mais ativo em relação ao conhecimento. Nesse sentido, as competências sinalizavam para o objetivo de fugir de uma História como acúmulo de informações, para valorizá-la como um saber que permite compreender, problematizar, questionar e agir frente a situações específicas.

Ao mesmo tempo, tendo em conta o próximo bloco da proposta, intitulado “História no Ensino Fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, é possível identificar outras cadeias discursivas que instituem direcionamentos para o ensino de História. Segundo o documento, a História a ser ensinada nessa etapa de escolarização pressupunha três procedimentos básicos estruturantes, que discuto a seguir, um a um, junto com a argumentação tecida em torno deles:

1. Pela **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.

[...]

O primeiro procedimento implica o uso de uma forma de registro de memória, a cronológica, constituída por meio de uma **seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea. A cronologia deve ser pensada como um instrumento compartilhado por professores de História** com vistas à problematização da proposta, justificação do sentido (contido no sequenciamento) e discussão dos significados dos eventos selecionados por diferentes culturas e sociedades. O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 416, grifos meus).

Como se vê, a operação proposta no primeiro procedimento ensejava, por parte de estudantes e docentes, identificar eventos e ordená-los cronologicamente. Com esse princípio, o texto fazia falar uma concepção de História que tem raízes no processo de constituição

desse campo disciplinar, em que predominava o apego à sistematização de uma série de eventos que, cronologicamente, dariam forma ao passado. Nesse caso, é como se tais eventos tivessem conexões naturais simplesmente a serem recompostas, sem conflitos ou tensões, fluindo numa linearidade contínua, e cuja seleção se justificaria por estarem consolidados na “cultura historiográfica”. A construção discursiva efetuada faz ver a historiografia como um espaço homogêneo, de consensos, e não como um território minado por conflitos, abordagens que se confrontam, perspectivas que questionam etc.

Segundo Michel Foucault (2013a, p. 15),

Se a história do pensamento pudesse permanecer como o lugar das continuidades ininterruptas, se ela unisse, continuamente, encadeamentos que nenhuma análise poderia desfazer sem abstração, se ela tramasse, em torno do que os homens dizem e fazem, obscuras sínteses que a isso se antecipam, o preparam e o conduzem, indefinidamente, para seu futuro, ela seria, para a soberania da consciência, um abrigo privilegiado. A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta [...].

A crítica de Foucault se relaciona ao fato de que, junto com o ordenamento cronológico, essa concepção de História apreende o tempo como um continuum, em que o encadeamento obedece à função de conduzir ao futuro. Assim, o passado é considerado um lugar estável, seguro e passível de ser reconstituído como uma totalidade da qual nada escapa, sem que isso implique considerar a História como um conhecimento produzido e inscrito em dadas condições.

Do ponto de vista do Ensino de História, a associação entre o ensinar História e a adoção do modelo cronológico tem sido criticada desde a constituição desse campo de estudos, durante a década de 1980. Em ensaio originalmente publicado em 1988, por exemplo, Elza Nadai e Circe Bittencourt discutem a noção de tempo no ensino de História, avaliando inclusive os esforços de propostas curriculares em romper com a cronologia (Nadai e Bittencourt, 2011). Mais recentemente, o tema foi objeto de discussão no *Dicionário de ensino de história*, de 2019, com o verbete “História Cronológica”, de Juliana Teixeira (Teixeira, 2019). Apesar das três décadas que separam a publicação dos dois textos, eles têm em comum o fato de indicarem os limites e as insuficiências da abordagem cronológica na História ensinada nas escolas. De modo geral, essa abordagem se vincula à pretensão de abarcar “toda a História”, adotando marcos políticos da experiência europeia, numa forma narrativa em que não cabem dúvidas ou questionamentos e, do ponto de vista metodológico, à memorização de datas, fatos e nomes, sem refletir sobre eles.

Por esse viés, o critério de validação da escolha efetuada na proposta curricular não tem a ver com os estudos e a produção teórica do campo, mas com a existência de uma suposta prática comum na qual predomina a abordagem cronológica. A fim de sustentar essa proposição, o texto estabeleceu um axioma: o de que a cronologia é um “instrumento compartilhado” por professores/as de História. Ou seja, forjou discursivamente a premissa de que os/as docentes da área de História compartilham da predileção pelo uso da cronologia em suas práticas de ensino. A constituição desse lugar comum visava diluir e interditar as críticas e, especialmente, as práticas de ensino que, do “chão da escola”, não se reduzem à abordagem cronológica e constroem outras formas de pensar e analisar as experiências históricas.

Ainda quanto às condições de produção desse discurso, é necessário considerar que ele se apresentava como uma forma de apaziguar as tensões emergidas quando da publicação da primeira versão da BNCC, acusada de, por não reiterar a cronologia, encerrar a temporalidade. Os questionamentos, oriundos da comunidade de historiadores/as, especialmente de docentes universitários/as, às vezes representados por suas associações, às vezes fazendo suas vozes ecoarem na grande imprensa, afirmavam que era por demais ousado pensar um currículo para a Educação Básica que rechaçasse o já consolidado modelo cronológico. A celeuma foi tamanha que, como se vê, o discurso vocalizado à época conseguiu produzir grandes ressonâncias na versão homologada da BNCC, ao ponto de o texto nomear explicitamente que seu primeiro procedimento organizador era justamente a ordenação cronológica.

O segundo procedimento foi assim apresentado:

2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

[...]

O **segundo procedimento** diz respeito à escolha de **fontes e documentos**. O exercício de transformar um objeto em **documento** é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu.

Os procedimentos básicos para o trato com a documentação envolvem: identificação das propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos

(máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo. Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 416-417, grifos do texto).

No caso do segundo procedimento pelo qual a proposta curricular de História foi pautada, o foco é a utilização de documentos. Interessa perceber que há um deslocamento em relação ao primeiro procedimento, que indicava a ordenação de eventos cronologicamente como primeiro princípio do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Aqui, a proposição assumiu um caráter mais aberto, em que o ensino de História se dimensionava pelas descobertas das quais os/as estudantes também poderiam participar, por meio do trato com documentos.

Ao mesmo tempo, a construção discursiva sobre a ênfase na utilização de documentos, presente nessa e em outras passagens do texto, deu-se em disputa com outro campo referencial que permeia os debates sobre a História ensinada. Por isso mesmo, no caso da versão homologada, não se fala em *pesquisa*. Fala-se em escolher documentos para “identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro”. A diferença está no fato de que, com a pesquisa, a História e seus objetos são pensados como campos em aberto e em permanente construção, de modo que a sala de aula é visualizada como espaço no qual se produz saberes. Já na perspectiva construída pela proposta curricular, a utilização de documentos não desestabiliza a concepção de que a História ensinada nas escolas é um saber pronto e acabado a ser reproduzido. Ou seja, os conteúdos consagrados, os eventos que deveriam ser dispostos cronologicamente, não são ameaçados pelo possível uso de fontes.

Nesse sentido, pelo fato de a utilização de documentos ser uma proposta corrente nos cursos de formação docente, nos debates e discussões do campo do ensino de História e na literatura especializada (Miranda, 2019), o segundo procedimento buscava ensejar uma aproximação com essas esferas que têm a sala de aula como objeto privilegiado. Contudo, embora o segundo procedimento visasse indicar que a BNCC, em História, valorizava o tratamento de documentos nas aulas, tal princípio não foi convertido em eixo organizador dos caminhos sugeridos pela proposta curricular, seja na escolha dos campos temáticos privilegiados, seja na seleção das habilidades propostas para os quatro anos do Ensino Fundamental.

O terceiro procedimento se pautava

3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

[...]

O terceiro procedimento citado envolve a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes. Tomemos como exemplo a Guerra do Paraguai (1864-1870).

São evidentes e justificáveis as diferenças do olhar brasileiro e do olhar paraguaio sobre ela. Como símbolo da vitória, os brasileiros trouxeram para o seu território um troféu de guerra: um canhão chamado “canhão cristiano”, feito com os sinos derretidos de igrejas do país vizinho, derrotado na guerra. Hoje, o artefato integra o acervo do Museu Histórico do Rio de Janeiro. Qual é a relação entre esse objeto e a soberania nacional? Por que o canhão não foi devolvido, apesar das inúmeras solicitações do governo paraguaio? O que ele significava ontem? E o que significa hoje? Interpretações podem ser elaboradas em diferentes linguagens? Como?

Uma guerra pode ser descrita por meio da enumeração das razões do conflito, da descrição e quantificação das armas utilizadas no campo de batalha ou, ainda, por meio de um único símbolo. Canhões, tanques, drones ou mesmo facas: o que esses objetos podem significar em uma análise histórica?

Pelo exemplo dado, é importante observar e compreender que a história se faz com perguntas. Portanto, para aprender história, é preciso saber produzi-las (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 416-419).

O terceiro procedimento fazia circular o entendimento de que a História comporta múltiplas interpretações, dependendo do ângulo do qual se observa. Ao ler esse procedimento em conjunto com os outros dois, é perceptível que as diversas abordagens possíveis para os fenômenos históricos não resultariam da investigação e da confrontação de evidências, mas do “reconhecimento” das “hipóteses” já existentes em relação aos “eventos consolidados na cultura historiográfica”.

A perspectiva de que a História se ocupa de eventos ganhou força na argumentação tecida a respeito do terceiro procedimento, em que o exemplo selecionado para conferir funcionalidade à proposição foi a Guerra do Paraguai. Sem desconsiderar a relevância desse processo histórico, é digno de nota o fato de que, entre uma gama extremamente variada de temas que poderiam ter sido mobilizados, optou-se por lidar justamente com um que remete à história política do país, marcadamente constituída por eventos cronologicamente ordenados. Com o exemplo, o que se depreende é que as diferentes interpretações resultam naturalmente da localidade da qual se olha (Brasil ou Paraguai), e não dos procedimentos analíticos, dos processos de investigação e das problemáticas construídas a respeito do tema.

Além disso, o exemplo mobiliza o verbo “descrever” para explicitar as possibilidades de trabalho com a Guerra do Paraguai. A operação cognitiva que se desdobra desse verbo se relaciona com a reprodução de um saber já pronto, em condições de ser descrito. Portanto, o que se espera dos/as estudantes é que eles descrevam a guerra, reproduzindo as “razões” que a provocaram, o que remete à lógica histórica de causa e consequência; ou a quantificação das armas utilizadas. Nesses termos, a formulação discursiva do terceiro procedimento e da argumentação em torno dele operou com expressões, valores e fundamentos associados a uma compreensão tradicional do ensino de História, em articulação com o que foi discutido em relação aos dois primeiros procedimentos.

Flávia Caimi e Sandra Oliveira, ao refletirem sobre os pressupostos de formação histórica enunciados na versão homologada da BNCC de História, ponderam que o documento

[...] guarda estreitas relações com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, justaposta, do passado para o presente, quadripartite/tripartite, eurocêntrica. Ainda que anuncie que a relação passado-presente é orientadora do estudo, ao adotar como um dos procedimentos básicos a identificação dos eventos considerados importantes na história do ocidente, de forma cronológica e linear, acaba por restringir outras possibilidades de seleção e organização do conhecimento histórico, fortalecendo uma perspectiva eurocentrada (Oliveira e Caimi, 2021).

Em consonância com as autoras, a análise dos enunciados veiculados por essa versão da BNCC reitera uma tendência bastante presente na história do ensino de História, em que predomina a valorização de eventos, cronologicamente ordenados, orientados por uma rota linear e balizada pelos marcos da história europeia. Por esse viés, o acionamento de expressões, ideias, conceitos e abordagens que se pretendiam renovados, presentes em diferentes passagens, não comprometia a permanência dessa concepção de História. Cumpria, isto sim, a função discursiva de construir uma validação e uma blindagem para o texto, de forma a garantir seu trânsito nos diferentes espaços em que iria circular. A análise do modo de organização das habilidades, a seguir, permite situar de forma mais clara esse movimento.

4.3 – Acomodar a tradição: as histórias a serem ensinadas na versão homologada da BNCC

Os fundamentos veiculados pela versão homologada da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental foram traduzidos em habilidades, destinadas a cada um dos quatro anos dessa fase de escolarização. Ou seja, em consonância com os princípios elegidos para sustentar o desenho curricular estabelecido, a proposta prescrevia e modelava

um conjunto de conhecimentos históricos a serem ensinados nas escolas. Aqui, analiso as habilidades, a fim de perceber os caminhos que elas instituem para o ensino de História, atentando para seus vínculos historiográficos e epistêmicos.

Nessa análise, tenho em conta a força produtora dos currículos, a partir dos arranjos discursivos que estabelecem. Tomo o currículo como um dispositivo muito particular, que conjuga saberes e poderes a fim de corporificar narrativas e sentidos também particulares, que nos constituem e constituem nossa relação com o conhecimento (Silva, 2012, p. 187). Nessa perspectiva, as histórias que a proposta curricular faz circular devem ser entendidas como parte de ordenamentos interessados, inscritos em determinadas formações discursivas e capazes de regular os sentidos que estabelecemos para o presente, a partir da apropriação de outras temporalidades.

A respeito do modo da organização temática pensada para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC estabeleceu que, resumidamente, ela poderia ser assim entendida:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África.

No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII.

No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas.

No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 417-418).

Embora o texto não nomeie na passagem, é evidente que o pressuposto utilizado para delimitar as temáticas enunciadas para cada ano é a cronologia tradicional, baseada em grandes eventos e marcos do que se convencionou chamar de História Geral. Nesse sentido, o arranjo produzido pela BNCC estabelecia um estreito diálogo com a tradição secular que informou a maior parte dos currículos, dos livros didáticos e das práticas de ensino de História (Cuesta Fernandez, 2002, p. 29). A proposta explicita que se deve partir de reflexões teóricas sobre o campo da História, seguir para os estudos das “primeiras” sociedades, caminhar rumo à Antiguidade Clássica, dirigir-se para o período medieval, em seguida para a modernidade e desaguar nos séculos XIX, XX e XXI. Nessa estrutura, o poder de balizar inícios, fins, durações e temporalidades seguiu sendo da Europa, ainda que campos temáticos diversos tenham sido mencionados. As histórias de outras espacialidades, como o Brasil, as Américas e a África, por exemplo, foram integradas a esse percurso na medida em que se encaixavam no formato já delimitado por uma história geral, uma história do mundo a partir da Europa, cuja contemplação parece ser inegociável.

Cabe destacar que o primeiro procedimento, conforme discutido no item anterior, indicava que uma das operações a serem desenvolvidas em sala consistia em identificar e ordenar cronologicamente os eventos considerados importantes para o ocidente. Afora as implicações já mencionadas a esse respeito, é notório que, na prática, tais eventos já estavam nomeados e ordenados pela proposta, de modo que, aos/às estudantes e professores/as, caberia apenas a reprodução do esquema.

Portanto, cotejando os enunciados presentes nas partes introdutórias do texto curricular com essa proposta de organização temática, considero que a versão homologada da BNCC de História operou como um dispositivo de acomodação da tradição já instituída. O texto dialogava diretamente com essa tradição, a validava e, de certo modo, buscava ser por ela validado. A prevalência dessa acomodação fragilizava os esforços de insurgência emergidos quando do debate acerca da primeira versão e, assim, se aproximava das reivindicações ecoadas pela crítica, que, nas disputas pelo currículo, conseguiram se firmar e conquistar espaço.

No caso das habilidades propostas, essa perspectiva também se explicitou. No entanto, para analisá-las, é preciso considerar, em primeiro lugar, a estrutura adotada na BNCC para conferir-lhes organicidade. Dizia o texto:

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir, de História (EF06HI14).

<u>Diferenciar</u>	<u>escravidão, servidão e trabalho livre</u>	<u>no mundo antigo.</u>
↓	↓	↓
Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade.	Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade.	Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 29).

A BNCC significava as habilidades como equivalentes às aprendizagens essenciais que deveriam ser asseguradas aos/às estudantes. Em outras passagens do texto, afirmava-se que, apesar dessa definição, a proposta curricular não tinha o propósito de confinar a atuação docente a um caminho preestabelecido ou de conduzir a uma escolha metodológica específica. No entanto, pela forma de estruturação curricular e pelo fato de o texto se constituir em um dispositivo que iria submeter outras esferas relativas ao campo educacional, não se pode desconsiderar seu papel ativo na delimitação da prática escolar. Isso não significa dizer que os/as docentes deixariam de fazer apropriações diversas e criativas em seus contextos de trabalho. Mas, como lembra Mônica Ribeiro da Silva (2009, p. 443):

As proposições de mudança curricular presentes na reforma educacional produzem alterações no discurso pedagógico, e mesmo que as escolas reinterpretem e reelaborem esse discurso, ele adquire legitimidade, seja ao assumir o caráter de inovação, seja ao se valer da disseminação de um ideário pedagógico já legitimado. Desse modo, os dispositivos normativos de uma reforma educacional causam impactos sobre a cultura escolar, ainda que esta lhes imprima um alcance relativo.

Ou seja, mesmo reconhecendo as apropriações efetuadas no espaço escolar, é necessário ter em vista que a política curricular, como dispositivo normativo, produz impactos na organização e na prática educacionais.

Com relação às habilidades, a estrutura adotada deve ser entendida, nos termos do próprio texto da BNCC tal como se vê no exemplo anterior, como uma forma de explicitar três dimensões do processo educacional. A operação cognitiva esperada, definida pelo verbo escolhido para apresentar a habilidade; o objeto de conhecimento ao qual a operação cognitiva se direciona, explicitado pelo complemento; e o contexto específico, definido pelo

modificador selecionado. O exemplo adotado pela BNCC, coincidentemente do componente curricular História, demonstra de que forma essa lógica se operacionalizaria: o processo cognitivo esperado seria estabelecer diferenças (diferenciar), sobre um campo temático específico, as formas de trabalho enunciadas como “escravidão”, “servidão” e “trabalho livre”, em um contexto também específico, definido pelo marcador temporal “no mundo antigo”.

Portanto, para analisar as habilidades, é necessário ter em conta que elas foram redigidas com o propósito de enumerar essas três dimensões, a fim de estabelecer as expectativas de aprendizagem em História. As expressões e os termos combinados em cada habilidade não operaram no vazio, nem representam uma escolha aleatória; ao contrário, convocam sentidos e concepções específicos e interessados, orientados por uma dada forma de conceber o ensino de História.

Assim, tomo algumas habilidades do componente curricular História como objeto de discussão, sem a pretensão de dar conta de todas as nuances do texto. As habilidades selecionadas possuem um potencial bastante representativo do ordenamento discursivo construído no texto e, desse modo, permitem colocar em perspectiva os fundamentos, as vinculações epistêmicas, os conceitos e os regimes de conhecimento que a proposta faz circular. Convém lembrar que, em todos os componentes curriculares, houve o estabelecimento de “Unidades temáticas”, subdividas em “Objetos de conhecimento” que, por sua vez, foram organizados em “habilidades”.

No 6º ano do Ensino Fundamental, a primeira unidade temática, intitulada “História: tempo, espaço e formas de registros”, subdividia-se em três objetos de conhecimento, a saber: “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias”; “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico”; e “As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”. Tais objetos sugeriam as seguintes habilidades:

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 421).

As duas primeiras habilidades, associadas aos aspectos metodológicos do conhecimento histórico, só aparecem nesse primeiro momento do 6º Ano. É como se, com isso, se fizesse falar que os demais assuntos ou conteúdos tivessem uma existência já estabelecida e independente das formas de registro e de periodização dos processos históricos. Ou seja, os indicativos metodológicos parecem ser apenas um informe quanto a como opera a História, que desaparecem ao abordar os demais objetos de conhecimento, como se eles não guardassem relações com os procedimentos investigativos.

Aqui, considerando que os verbos utilizados para introduzir as habilidades expressam a operação cognitiva desejada, é importante notar que, dos seis casos, quatro foram redigidos tendo por base o verbo “identificar”, associado a “conhecer” e “descrever”, nos outros dois casos. Em linhas gerais, esses verbos exprimem a ideia de um saber já consolidado, com o qual os/as estudantes precisariam apenas tomar contato.

Além disso, é como se o arranjo das habilidades estabelecesse um percurso natural, que se inicia numa aproximação pontual com a discussão sobre fontes e temporalidades históricas e, depois, caminha para o “surgimento” ou as “origens” da humanidade para, fatalmente, chegar à antiguidade, com as “grandes civilizações”. Ao reiterar essa lógica de organização do conhecimento histórico, o texto da versão homologada da BNCC de História estabelecia que a estrutura aspirada para se ensinar História é a que parte das “origens” e segue cronologicamente a linha do tempo; ou seja, que parte de um passado com marcos muito bem delimitados e que caminha teleologicamente para o presente e para o futuro.

Pelo fato de o verbo escolhido para situar a aprendizagem esperada ser “identificar”, as periodizações, as noções de tempo e as formas de registro foram acionadas não como objetos de dúvida, de problematização ou de crítica, mas como certezas incontornáveis a serem conhecidas. Por esse viés, o ordenamento construído pela BNCC se inscrevia em um discurso em que a disciplina, do ponto de vista prático, é aquela que se ocupa do passado, começando pelo que é considerado mais “antigo”.

Na sequência, o documento trazia a unidade temática intitulada “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, que se subdividia em três objetos de

conhecimento, a saber: “Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)”; “Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais” e “O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma”. Esses objetos de conhecimento traduziam-se em suas correlatas habilidades:

(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 421).

A concepção evidenciada desde o título da unidade temática trazia como fundamento o predomínio de uma lógica histórica na qual o modelo a ser perseguido era o da antiguidade clássica. Ou seja, o mundo clássico era o padrão a partir do qual deveriam ser estabelecidos os “contrapontos” com as outras sociedades. Tal perspectiva também se fez representada na terceira habilidade citada, em que o conceito de Antiguidade Clássica foi mobilizado para pensar seus impactos sobre *outras* sociedades e culturas. Nesse sentido, a norma utilizada para definir quem são os “outros” toma por referente o modelo de civilização da Antiguidade Clássica.

Nesse mesmo arranjo, nota-se um esforço de inclusão de outras espacialidades no âmbito da temporalidade nomeada de antiguidade. É o caso da África e da América, por exemplo. No entanto, na organização estabelecida pela versão homologada da BNCC, a presença desses temas parece não alterar o jogo de sentidos que, comumente, define o que se entende por Antiguidade. As histórias da África e da América foram submetidas a uma forma de periodização estabelecida por forças externas aos seus próprios ritmos. No caso da América, o primeiro objeto de conhecimento enunciou como “povos da Antiguidade” nas Américas os “pré-colombianos”. Ou seja, mesmo ao procurar incluir tais sociedades no espectro de uma história da antiguidade, o referente utilizado para organizar as experiências díspares e complexas de diferentes povos foi o processo colonizador. É a presença de Colombo nesse território que demarca suas durações e as de seus povos. As diferenças, os conflitos e os reveses característicos desses povos foram diluídos sob a categoria

homogeneizadora “pré-colombianos”, em que o tempo histórico é medido pelas ações da colonização.

A estruturação dessa unidade temática do 6º Ano tem fundamento também em sugestão da professora Maria Cristina Wissenbach, docente do Departamento de História da Universidade de São Paulo, em parecer que redigiu, a convite do MEC, em relação à 3ª versão da BNCC de História, ou seja, a versão submetida à homologação⁴³. Disse a autora em seu parecer:

No meu entender é preciso mencionar o Egito, pois é temática referenciada no universo dos estudantes como uma civilização significativa, além de ser temática presente na mídia, seja por meio de imagens, de sua arquitetura e a dos faraós, Cleópatra etc. Historicamente, importante destacar sua localização – África. No mesmo sentido, indicar o estudo da Mesopotâmia como civilização relevante da Antiguidade. A partir de ambas é possível compreender os contrastes com os regimes políticos que apareceram na Grécia (tópico a seguir), com suas escalas mais humanas e relativamente mais democráticas em comparação com a teocracia e os grandes monumentos dessas civilizações.

A sugestão é (em objetos de conhecimento, tópico A invenção do mundo clássico) “Os povos da Antiguidade na África (Egito), no Oriente Médio (Mesopotâmia) e nas Américas (pré-colombianos)” (Wissenbach, 2016, p. 2).

Como se vê, a sugestão de Wissenbach foi incorporada na íntegra à versão homologada da Base, inclusive com as mesmas palavras. Ao fundamentar sua proposição, a historiadora estabeleceu como critério uma suposta presença do Egito no “universo dos estudantes”, por conta da circulação de imagens na mídia. Ou seja, a justificativa submetia o conhecimento histórico à satisfação de curiosidades pautadas pelo que circula no campo midiático. Além disso, tanto o Egito (África) quanto a Mesopotâmia (Oriente Médio), incluídos na proposta curricular por sugestão da autora, emergiram a partir de uma comparação com a Antiguidade Clássica, nomeada de “mais humana” e “mais democrática”. Nesse sentido, a relevância da temática se daria na medida em que permitiria atestar uma superioridade da Antiguidade Clássica e de sua historicidade.

Ao mesmo tempo, apesar da distinção estabelecida entre tais sociedades e a antiguidade clássicas, a inserção desses temas no currículo de História tem a ver com a promoção de valores e ideais de “civilização” que se querem fixar. O que importa não é aquilo

⁴³ Um texto preliminar da 3ª versão foi submetido à avaliação de quatro pareceristas, antes de o documento ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, para homologação. Os pareceristas foram Ana Maria Mauad de Sousa Andrade Essus, Fabiano Farias de Souza, Maria Cristina Wissenbach e Júlia Siqueira da Rocha. Os pareceres de Ana Maria Mauad e de Júlia da Rocha adotaram um tom mais crítico em relação à proposta. Já os pareceres de Maria Cristina Wissenbach e de Fabiano de Souza legitimaram os termos do documento.

que eles podem trazer de diferente e de estranhamento, mas o que eles podem endossar em termos de valores civilizacionais/eurocêntricos que legitimam relações de poder e hierarquias sociais. Susane de Oliveira, analisando sociedades do que chama de “América Antiga”, percebeu que essas compreensões estão presentes, por exemplo, nos livros didáticos mais recentes, quando abordam “civilizações antigas”. Na perspectiva da autora, o tratamento dado a esses temas marca os esforços para estabelecer uma continuidade nos princípios civilizacionais de organização das sociedades. Elas estabelecem os “começos” ou os fundamentos que dão “origem” a esses valores que se querem estabelecer por meio do ensino de História, promovendo a acomodação dessa lógica discursiva de exaltação da modernidade capitalista e de seu modelo de civilização (Oliveira, 2016).

No mesmo parecer, ao se dizer impressionada com a qualidade da proposta que a BNCC construiu para o ensino de História, a docente também afirmava:

Do pouco que acompanhei, a nova proposta contempla alguns pontos dos debates que a edição anterior suscitou: a inclusão dos conteúdos relativos aos campos da História Antiga e da História Medieval; os diálogos com os campos da Sociologia e da Antropologia e, em linhas gerais, a estruturação do programa a partir de outros eixos (distintos daqueles cunhados de brasilcêntrico), percorrendo agora outra ordem de abrangência (Oliveira, 2016, p. 1).

Portanto, em seu texto, a autora explicitava que seu lugar de fala, quanto à BNCC, era o de quem tinha pouco acompanhado o debate e as discussões a respeito da proposta curricular. Ainda assim, foi alçada à condição de interlocutora privilegiada, ao não só redigir o parecer, como ao ter suas sugestões integralmente acatadas, como se vê na passagem citada em outros pontos da BNCC. Para situar sua concordância com o desenho elaborado para o ensino de História, Wissenbach reiterou os fundamentos discursivos que deram suporte à depreciação à qual a primeira versão foi submetida.

Aqui, o que validava o texto curricular era a presença de temas como História Antiga e Medieval, lidos como cânones cuja presença nos currículos é valor inegociável. E, ainda, apesar de situar sua distância em relação à dinâmica de elaboração da BNCC, a parecerista também trouxe à tona a expressão “brasilcêntrica” como forma de deslegitimar o arranjo construído pela primeira versão e, conseqüentemente, legitimar o que se propunha pela versão a ser homologada.

Por esse viés, o parecer se inscreveu na rede de disputas pela BNCC e pelos sentidos a serem atribuídos para a História a ser ensinada, com poder de intervir diretamente na forma final da proposta. Interessa notar, portanto, os arranjos de poderes e saberes que atravessaram

a produção do texto curricular, bem como o lugar de fala dos sujeitos que tiveram a prerrogativa de serem ouvidos no processo. É nesse sentido que a BNCC reflete pontos de vista parciais e específicos, tanto de seus autores quanto dos sujeitos cujas falas compuseram a ordem do discurso que se pretendia ecoar.

As demais habilidades selecionadas para o 6º Ano do Ensino Fundamental reiteravam a compreensão da História explicitada em relação aos exemplos anteriores. Sugeriam o trabalho com a civilização grega, com a formação da pólis e o conceito de cidadania. O Império Romano também apareceu como tema sugerido pelas habilidades, com suas formas de governo e suas configurações políticas. Para concluir as habilidades relativas ao 6º Ano, a sugestão era trabalhar com o período medieval, especialmente no que diz respeito ao papel da religião cristã na conformação das compreensões de mundo do período.

Assim, o percurso construído discursivamente pelas habilidades é o que leva à formação do mundo ocidental, daí o apego às origens, à antiguidade clássica, ao cristianismo medieval, que conduziriam à formação da modernidade europeia, primeiro tema abordado no ano seguinte (7º Ano). Conforme aponta Nilton Pereira, essa ideia apoia-se numa compreensão colonizada de tempo, em que o ordenamento cronológico mobilizado para dar solidez à constituição da história europeia é representado como universal, natural e como a única forma de conferir alguma inteligibilidade histórica aos/às estudantes (Pereira, 2018, p. 28).

No 7º Ano do Ensino Fundamental, a primeira unidade temática disposta era “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”. Dela, derivavam três objetos de conhecimento: “A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História”; “A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno” e “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial”. A operacionalização dos objetos de conhecimento ocorreu com as seguintes habilidades:

(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as

formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 423).

Essas habilidades davam sequência ao percurso estabelecido para o 6º Ano, que culminava no mundo medieval para, já no 7º Ano, conduzir os estudos para a modernidade europeia. Portanto, o conjunto temático constitutivo das habilidades tem a ver com a formação da modernidade e seus impactos tanto na construção de uma ideia de história quanto nas sociedades americanas e africanas.

Na organização dos objetos de conhecimento, nota-se um encaminhamento para que, em articulação com a noção de modernidade, sejam discutidos saberes relacionados aos povos africanos e americanos. No caso dos povos americanos, repetiu-se o desígnio “pré-colombianos”, cujo sentido já foi debatido parágrafos antes. Ao analisar as habilidades e os termos que elas convocam, é notório que, até com mais ênfase do que no 6º Ano, o eurocentrismo se explicita como força organizadora da compreensão histórica veiculada pela proposta curricular.

Em relação à primeira habilidade, a concepção a ser utilizada para definir a modernidade é a europeia, que tem o poder de definir o que se inclui e o que se exclui na temporalidade e na espacialidade que ela faz ver. Note-se que o verbo que apresenta o comando é “explicar”. Ou seja, a concepção eurocentrada de modernidade não emergiu como objeto de problematização, mas como conhecimento já dado a ser explicado, reiterado aos/às estudantes.

No caso da segunda habilidade, há um movimento de colocar em tela as conexões e as relações entre diferentes espacialidades que se relacionaram no período da modernidade. Contudo, o modificador utilizado para especificar mais diretamente o objetivo da habilidade é uma pista da lógica que a embasou: “o contexto das navegações”. O evento que delimita o contexto a ser estudado é parte da história europeia. Nesse arranjo forjado pela BNCC, é ela que possui o poder definidor de nomear a história prescrita. O contexto das navegações é o mesmo do genocídio dos povos indígenas da América e do início do processo moderno de escravização de Africanos. No entanto, as expressões utilizadas na habilidade para demarcar as relações entre esses povos são “interações” e “conexões”, que suavizam a violência presente nesse contexto e, assim, veiculam uma ideia de História sem conflitos, pacífica e linear.

Já na habilidade seguinte, desejava-se conferir visibilidade às especificidades das histórias africanas e americanas. Mas, uma vez mais, o marcador escolhido para dar

funcionalidade à habilidade parte de uma ótica eurocêntrica. A “chegada dos europeus” é o marco que, na Base, organiza a compreensão sobre africanos e americanos. Assim, o poder de definir o antes e o depois das histórias desses povos é europeu. É como se tais histórias só pudessem ser entendidas na medida em que se compusessem os quadros da história universalizante europeia.

Dessa forma, considerando as proposições de Anibal Quijano, o raciocínio histórico sustentado por esse modelo organizador faz continuar as ações colonizadoras em curso desde a formação da modernidade capitalista (Quijano, 2010). A própria noção moderna de história, citada na unidade temática, é parte dessa dinâmica, em que o conhecimento eurocentrado é apresentado como a única racionalidade válida e cabível para explicar os sentidos do mundo. Nesses termos, é preciso entender que a prática de enquadrar toda e qualquer história nos moldes construídos para a Europa responde ao embasamento epistêmico fundado sobre o eurocentrismo.

Nas habilidades seguintes, os temas sugeridos também compunham esse espectro organizado com base nos referenciais europeus. Indicava-se tratar do Renascimento, da Reforma Religiosa, da constituição das Monarquias Nacionais e da Conquista da América. Com a estrutura construída discursivamente a partir da disposição das habilidades, o enredo histórico que se formava levava ao entendimento de que o conhecimento que importava “identificar” e “descrever”, usando os verbos que predominam, era aquele relacionado à constituição do mundo ocidental europeu. As espacialidades colonizadas por esse continente foram inseridas como temas a serem estudados apenas na medida em que completavam esse esquema explicativo, como se suas histórias fossem um produto resultante do domínio colonial.

Nas habilidades a seguir, por exemplo, essa lógica se explicita:

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 423).

Nesse caso, a conquista foi alçada à condição de processo definidor das histórias das sociedades americanas. A referência temporal utilizada para apreendê-las é o “tempo da conquista”. São os “impactos da conquista” que devem ser analisados. Tais histórias só parecem fazer sentido na medida em que se conectam com o ritmo perpetrado pela

colonização. Com isso, o saber histórico funciona como dispositivo de legitimação, e não de confrontação, dos processos violentos que forjaram o passado e que, em alguma medida, marcam ainda o presente. Não se trata de negar a relevância desses processos. Aqui, o que está em questão é a concepção de História que a versão homologada da BNCC mobilizou para organizar os saberes prescritos para as dinâmicas de escolarização. As habilidades mencionadas não representam todos os aspectos presentes na BNCC, mas dão uma boa dimensão da lógica histórica que o texto curricular veicula. Em relação ao 7º Ano do Ensino Fundamental, é notório que o tema que articula o sentido histórico a ser alcançado é o da formação da modernidade, incluindo aí a colonização. A construção discursiva das habilidades enunciou essa última como um destino natural e fadado a acontecer. A história aqui explicitada, portanto, operacionaliza a primeira das competências definidas para a disciplina, qual seja, ordenar cronologicamente os eventos relativos ao mundo ocidental.

Em relação ao 8º Ano do Ensino Fundamental, o campo temático coberto pelas habilidades prescritas partia da crise do Antigo Regime, passava pelas revoluções burguesas, pelas independências das Américas, desembocando na constituição do século XIX. A primeira unidade temática sugerida tinha o seguinte título: “O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise”. Com esse exemplo, é possível perceber que, para se definir “mundo contemporâneo”, o texto se ancorava em processos específicos, relacionados a uma espacialidade também específica. É como se, na temporalidade equivalente a “mundo contemporâneo”, apenas importassem as transformações ocorridas na Europa ou delas decorrentes.

As habilidades articuladas a essa unidade temática operacionalizavam essa lógica:

(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.

(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.

(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.

(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.

(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 425).

Os processos históricos acionados nas habilidades, em se tratando da crise do Antigo Regime e da consequente formação do mundo contemporâneo, são o Iluminismo, o

Liberalismo, as Revoluções Inglesas, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. O texto operava com uma causalidade, em que a história seguia um padrão marcado pela sucessão de eventos irradiados pela Europa e que funcionavam como causa e consequência.

Os eventos históricos suscitados, conectados pela causalidade, compõem um arranjo discursivo em que o sentido que desencadeiam é o da construção dos sustentáculos do mundo capitalista contemporâneo. No eixo dessa concepção, há um etapismo que acompanha os ciclos europeus: o feudalismo, que dá lugar ao mercantilismo, que é sucedido pelo capitalismo, esse último representado pelas revoluções burgueses nomeadas nas habilidades. As expressões “desdobramentos” e “impactos” são representativas da lógica da causalidade que presidiu a formulação das habilidades, em que a história é concebida como o encadeamento de eventos relevantes “para o mundo ocidental”, usando expressão da própria Base.

No âmbito dessa formulação discursiva, é como se a história do mundo só se explicasse mediante a observação dos fenômenos ligados ao desenvolvimento político e econômico do capitalismo global; é como se a historicidade de outras espacialidades fosse sempre dependente desses “eventos importantes” que dão forma não a uma história específica, mas a toda a história. Com essa operação discursiva, esse modelo de História tenta se tornar o único possível, de modo a naturalizar o desenvolvimento do capitalismo e, portanto, as práticas de dominação e exploração a ele articuladas. No caso da última habilidade, por exemplo, a América portuguesa somente se inscreve nessa história na medida em que seus “movimentos” e suas “rebeliões” podem ser articulados a “processos ocorridos na Europa”. Por essa via, o sentido construído é o de que há uma hierarquia de importância; há histórias que merecem ser estudadas somente na medida em que se submetem ao esquema explicativo proveniente da história que determina o fluxo dos acontecimentos.

Segundo Anibal Quijano (2005, p. 129-130),

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros

problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.

Com base no argumento do autor, o problema da reiteração do eurocentrismo no ensino de História é que ele contribui para configurar uma imagem distorcida de nós mesmos, uma imagem construída pelas lentes daqueles que nos colonizaram. Nesse sentido, ocorre a naturalização de hierarquias, de exclusões, de dominações assentadas em argumentos de uma superioridade europeia, em que os valores de civilização, de sociedade, de cultura, de conhecimento e de vida dela derivados são usados para desclassificar e subalternizar aquilo que possui outras lógicas e outros fundamentos.

Na unidade temática seguinte, a respeito das independências nas Américas, há a seguinte habilidade: “(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingos como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.” (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 425). Esse processo histórico, também chamado de Independência do Haiti, se refere ao movimento em que escravizados se contrapuseram e resistiram à violência escravagistas e, com isso, conseguiram conquistar a independência de seu território.

De acordo com a proposição da BNCC, no entanto, o que interessa visibilizar acerca dessa história é seu caráter de desdobramento da Revolução Francesa. Ou seja, as muitas faces desse processo foram reduzidas à condição de consequência da Revolução Francesa – e nem precisaria dizer, de um evento europeu. Novamente, não se trata de negar os vínculos entre esses processos históricos, mas de observar o sentido enunciativo pelo qual tal história se torna tema a ser ensinado.

Com base nos estudos do intelectual haitiano Michel-Rolph Trouillot, é possível pensar que operações dessa natureza dizem respeito aos mecanismos de poder que validam determinadas narrativas históricas, enquanto outras são desacreditadas. O autor aponta que a forma com que um evento ou uma série de eventos entram na história é sempre disputada e relacionada com muitos interesses que se reconstróem em cada tempo. Comentando aspectos relacionados à revolução do Haiti, o autor afirma:

[...] as presenças e ausências encarnadas em fontes (artefatos e corpos que convertem um evento em fato) ou arquivos (fatos coletados, tematizados e processados como documentos e monumentos) não são neutras e tampouco naturais. São criadas. Como tais, não são meras presenças ou ausências, mas sim menções ou silêncios de vários tipos e níveis. Ao dizer silêncio, refiro-me a um processo ativo e transitório: “silencia-se” um fato ou uma pessoa como um silenciador silencia uma arma de fogo (Trouillot, 2016, p. 88).

Aqui, não pretendo reclamar acerca de uma “ausência” na História prescrita pela BNCC. Mas a reflexão do autor contribui para pensar acerca das visibilidades construídas pela proposta curricular e de seus critérios de validação. Considerando que, como ele aponta, nem as presenças, nem as ausências, são neutras ou naturais, elas representam escolhas mediadas por dadas concepções.

No caso da BNCC, tanto na habilidade a respeito da Independência do Haiti quando nas demais já mencionadas, ao optar pela utilização de determinadas expressões, referências temáticas, marcos temporais ou mesmo formas de redação, o texto privilegia uma história na qual importa reproduzir uma estrutura temática assentada em pressupostos eurocêntricos. Assim, os sujeitos, as memórias, os saberes, os pontos de vista e as temporalidades alçados à condição de conhecimentos válidos são os que se fundam pelas diretrizes de tal matriz epistêmica.

Ainda no 8º Ano, a unidade temática “Configurações do mundo no século XIX” trazia, entre outros, o objeto de conhecimento intitulado “Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais”. Dele, derivava a seguinte habilidade:

(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 427).

A África que fazia parte do mundo durante o século XIX, de acordo com a história prescrita pela versão homologada da BNCC, é aquela que fornecia produtos para os europeus consumirem. Ou seja, a existência do continente foi condicionada à sua submissão às ações imperialistas europeias. Do ponto de vista prático, tal lógica reitera os discursos que subalternizam a África e suas histórias e que as colocam na condição de apêndice europeu: ora como relacionada com a escravidão; ora como parte das práticas imperialistas do capitalismo europeu. O lugar atribuído às histórias da África na versão homologada da BNCC disputava com a dinâmica adotada na primeira versão, que, apesar das lacunas e dos dilemas a serem enfrentados, procurou deslocar a lógica predominante na estruturação curricular. Na primeira versão, a África tinha maior centralidade, não por conta de seus vínculos com a Europa, mas como objeto de conhecimento legítimo, como produtora de saberes relevantes, como espacialidade com seus próprios ritmos, sujeitos e histórias.

Ao avaliarem os arranjos produzidos pela versão homologada da BNCC no que se refere às relações étnico-raciais, Amílcar Araújo Pereira e Jéssika Rezende Souza da Silva atestam que:

Nos parece que embora a “participação dos negros” seja obrigatória em função da Lei 10.639/03 [...] e esteja presente na BNCC, a ênfase no documento curricular está mais na escravidão, na tutela e na violência, como no exemplo citado, e não na agência, na produção e nas diversas lutas e formas de resistência protagonizadas pela população negra no processo histórico de formação da sociedade brasileira. Entendemos que o trabalho que será realizado a partir dessa BNCC, se ele potencializa o conhecimento em relação ao protagonismo histórico da população negra ou se permanece enfocando a “tutela” ou a escravidão, vai depender de cada professor/a (Pereira e Silva, 2021, p. 19).

Portanto, em sua leitura do documento, os autores assinalam que, por força de lei, os temas relativos à população negra foram incluídos na proposta curricular. Contudo, o fio condutor da narrativa histórica sobre eles reitera a escravidão, a tutela, a violência, e esvazia sua condição de protagonismo e de ação histórica. No caso das histórias da África, parece ter havido o mesmo procedimento: apesar da inclusão do assunto, sua historicidade permaneceu confinada em um padrão europeu que ditaria seus ritmos e suas lógicas de organização.

No 9º Ano, último ano do Ensino Fundamental, a proposta curricular se iniciava com a unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, dedicada à história do Brasil nas primeiras décadas do século XX. A unidade é formada, entre outros, pelos seguintes objetos de conhecimento: “A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição” e “Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações”, com suas correspondentes habilidades:

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil (BNCC – versão homologada. Brasil, 2018, p. 429).

A unidade temática, os objetos de conhecimento e as habilidades traziam como foco a questão da formação da República no Brasil e o período denominado de pós-abolição. Quanto a esse último, a entrada adotada para a discussão foi a situação das pessoas negras no contexto. Com a escolha pelo verbo “identificar”, o texto trazia como um dado o fato de que houve inserção das pessoas negras na sociedade do período pós-abolição. Em outras palavras, a habilidade parece conformar um sentido de que, nesse momento, houve esforços de inclusão, cujos resultados deveriam ser avaliados. Optou, portanto, por nomear o processo

como “mecanismos de inserção”, apesar de a historiografia demonstrar fartamente que o que caracterizou o momento foi uma permanente dinâmica de exclusão (Rios e Mattos, 2004).

No que se refere à segunda habilidade, a perspectiva adotada para tratar da história da população negra é a de seu papel na formação econômica, social e política brasileira. Embora se visualize um ensejo para conferir visibilidade a essa população, a habilidade aciona uma perspectiva conciliadora da história, em que a opção, por falar de participação, disputa lugar com os aspectos relacionados à violência, à exclusão, aos conflitos e às tensões.

A discursividade com que a BNCC apresentou essa história dá a ler que ela trata de uma questão exclusiva do passado. É como se a inserção da população negra já tivesse passado por uma conciliação, como se já tivesse sido resolvida no passado e, portanto, não tivesse nenhuma relação com o presente. Ao operar com essa lógica epistêmica, as histórias prescritas pela versão homologada da BNCC promovem um esvaziamento das lutas ainda travadas no presente quanto à superação do racismo e à conquista de igualdade. Nesse sentido, é preciso se lembrar do pressuposto de que o currículo é um dispositivo de poder-saber capaz de nomear, classificar, articular sentidos e determinar lugares para os sujeitos, suas histórias e demandas, capaz de forjar a maneira como olhamos para o mundo e como agimos diante dele (Silva, 2010).

Em estudo sobre o tema, Maria Aparecida Lima dos Santos, Lourival dos Santos e Janaina Soares Cecílio dos Santos apontam que

[...]fica em evidência a ideia de que esta política utiliza estratégias discursivas de significação/fixação de sentidos e a incorporação de temáticas sociais em perspectiva intercultural para fortalecer um projeto ideológico fundamentado na perspectiva neoliberal e da interculturalidade funcional, contribuindo para a manutenção e perpetuação das relações étnico-raciais existentes e investindo pouco na superação dos elementos que efetivamente determinam a desigualdades. Nesse contexto, emerge a percepção de que a proposta apresentada ao componente curricular de História tem como objetivo primordial reforçar as estereótipagens e práticas folclorizadas, uma vez que apenas falar de racismo, contextualizando-o em uma concepção de História eurocentrada, linear e evolutiva, ou promover situações de reconhecimento de sua presença, não são ações suficientes para efetivamente transformar a realidade de seus condicionantes (Santos, Santos e Santos, 2021, p. 145-146).

Na leitura dos autores, portanto, a estratégia discursiva mobilizada para incluir as temáticas relacionadas às relações étnico-raciais guardam uma coerência com o sentido mais amplo da versão homologada da BNCC, amparado em pressupostos neoliberais. Nessa perspectiva, optou-se por não enfrentar os mecanismos produtores das desigualdades, de

modo a produzir um ensino de História apaziguador e que coubesse adequadamente no modelo eurocentrado, linear e sem conflitos.

Entre as outras habilidades prescritas para o 9º ano do Ensino Fundamental, há temas como a Era Vargas, as grandes guerras mundiais, o nazi-fascismo, a Revolução Russa, a Ditadura Militar e a Constituinte Brasileira de 1988. Predominam os verbos identificar, descrever e reconhecer, que demonstram a permanência da concepção de conhecimento histórico já enunciada desde o 6º Ano. Conforme apontam Sandra Oliveira e Flávia Caimi, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades se “resumem a uma tábua de conteúdos muito assemelhada ao sumário de livros didáticos de décadas anteriores” (Oliveira e Caimi, 2021, p. 7). Nesse viés, o texto curricular, conforme já discutido, procurou manter uma aproximação com as tradições já estabelecidas e validadas tacitamente, de modo a evitar resistências e críticas.

Entre as temáticas abordadas, identificam-se menções aos povos indígenas, quilombolas e movimentos sociais, que aparecem como forma de produzir um efeito de validade para o texto curricular diante das demandas identitárias sobre o ensino de História. A presença desses temas emergiu em meio aos pressupostos já discutidos, enunciando uma coerência em relação à concepção de História que dá corpo ao documento. Diferentemente da primeira versão, em que se visualizavam disputas discursivas no interior do próprio texto, a versão homologada parece operar com uma homogeneidade, em que os pressupostos, valores e fundamentos históricos e pedagógicos mobilizados encontram-se sintonizados ao longo dos vários blocos do texto.

Cabe ressaltar que as disputas discursivas são características de propostas curriculares feitas a partir de negociações, construções de acordos e de consensos, como se espera em um processo democrático. Na contramão, Margarida Dias Oliveira e Itamar Freitas sinalizam para o fato de que “documentos logicamente estruturados e perfeitamente coerentes, do ponto de vista teórico, somente seriam possíveis em ditaduras ou quando construído por um só agente” (Oliveira e Freitas, 2018, p. 62). Não tenho a pretensão de afirmar que o contexto no qual a versão homologada da BNCC foi produzida possa ser caracterizado como uma ditadura, mas importa perceber, conforme já comentado na primeira parte do capítulo, que as ações autoritárias que se notabilizaram na política, em geral, e na política educacional, em específico, após o Golpe de 2016 produziram efeitos perceptíveis no desenho da proposta curricular de História que foi homologada.

Outro fator a ser considerado é que, ao contrário do que ocorreu em relação à primeira versão, não se verificou uma reação tão voraz e tão interessada pelo ensino de História após a homologação da BNCC. Mesmo o documento acomodando perspectivas históricas e de ensino já há muito criticadas, parece ter predominado um certo conformismo, por parte da comunidade de historiadores/as, em relação ao teor da proposta. Isso indica, em alguma medida, que ainda predomina, apesar das críticas, uma dificuldade de construir e de legitimar um currículo de História que ouse romper com os paradigmas tradicionais.

Nesse sentido, os fundamentos, os valores, os discursos e as estratégias articulados na composição da versão homologada da BNCC de História apontam para um documento assentado numa lógica utilitarista de conhecimento, traduzida no desejo de conferir aplicabilidade prática às competências e habilidades. Por tal viés, o lugar social do ensino de História, como saber formador de leituras de mundo, ficou confinado nessa versão da BNCC dedicada a acomodar e reiterar as estruturas recorrentes e, portanto, a interditar esforços de transformação. O verbo acomodar, no sentido de acolher, de organizar, de acondicionar, de conferir ordenamento ou de ajeitar, parecer ser adequado para sintetizar o manuseio do ensino de História na versão homologada da BNCC⁴⁴.

Aciono a canção citada como epígrafe do capítulo. É preciso conhecer a versão homologada da BNCC, a fim de ousar pensar em apropriações criativas e que desfaçam o congelamento que ela opera em relação às potencialidades do saber histórico. Apesar da força e dos limites representados pelo currículo, importam mais os des(usos) que havemos de fazer dele. “Mais vale o que será”.

⁴⁴ É importante pontuar que não utilizo “acomodar” ou “acomodação” no sentido mais usual na historiografia brasileira, em oposição a resistência. Ver: Motta (2016).

Considerações finais

*Brasil
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim*

Gal Costa
*Brasil*⁴⁵

A maior parte dessa tese foi escrita em um período histórico bastante inóspito, tanto do ponto de vista político quando do ponto de vista sanitário. Infelizmente, no Brasil, a pandemia da COVID-19, que matou milhões de pessoas pelo mundo, coincidiu com o negacionismo do governo de Jair Bolsonaro, marcado também pelo autoritarismo, pela sabotagem dos serviços públicos e pela constante degradação do Estado democrático de direito.

Felizmente, no momento de redação destas considerações finais, posso registrar que, em 05 de maio de 2023, a Organização Mundial de Saúde anunciou o fim da emergência global de saúde relacionada à COVID-19. Do ponto de vista político, Jair Bolsonaro foi derrotado nas urnas, na eleição realizada em outubro de 2022. Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, assumiu seu terceiro mandato, com o compromisso de formar uma ampla coalizão para reconstruir o país. É bom presenciar a retomada do protagonismo das universidades públicas, das pesquisas, do desenvolvimento social e do convívio democrático.

Ao longo da tese, discuti o processo de produção da Base Nacional Comum Curricular, especialmente quanto à disciplina de História, atentando para concepções, valores, regimentos, fundamentos e normas disputados para a conformação dos sentidos do documento. Observando os enfrentamentos que se deram em torno da História a ser prescrita por esse documento, percebi que ainda há um longo trabalho a ser feito, no que diz respeito à valorização do ensino de História, como espaço formativo e de produção do conhecimento, e do Ensino de História, como campo de pesquisa e de investigação. Por mais que a produção historiográfica tenha avançado, no diálogo com teorias, abordagens, procedimentos e perspectivas renovados, ainda prevalece uma dificuldade de produzir e validar arranjos outros

⁴⁵ BRASIL. Intérprete: Gal Costa. Compositor: Cazuzza, George Israel e Nilo Romero. *In: 500 years of Brazil*. São Paulo: Sony, 2000.

para o ensino de História, em que se vislumbre a possibilidade de lidar com temporalidades menos informadas por supostos eurocêntricos, em que se visibilizem sujeitos até então pouco considerados, em que se acessem sentidos comprometidos com a transformação social.

O movimento de produção das diferentes versões da BNCC envolveu uma multiplicidade de disputas e embates, em um cenário político polarizado e marcado por rupturas. Nesse aspecto, procurei construir um equilíbrio analítico, em que não me apegasse totalmente num determinismo do contexto, mas que também não desvinculasse a proposta curricular das condições históricas de seu tempo. Educação e sociedade, assim, compõem um mesmo percurso, uma mesma arena disputada por diferentes forças.

Nesse processo, o argumento que desenvolvi é o de que, na dinâmica de produção da BNCC de História, houve a acomodação, ainda que com algumas fissuras, de um modelo de ensino de História bastante consolidado e amparado em discursos pedagógicos de teor neoliberal e tecnicista, mas também em pressupostos e discursos historiográficos eurocêntricos que mantêm uma tradição de seleção e organização quadripartite e cronológica/linear de acontecimentos históricos que tendem a fixar, de maneira limitada e pouco inclusiva, os sujeitos e espaços de relevância nas histórias a serem ensinadas nas escolas brasileiras. Com isso, procurei demonstrar, ainda, que a comunidade historiadora, sem querer homogeneizar, teve uma parcela de contribuição na reafirmação desses discursos e pressupostos a respeito da História a ser ensinada que prevaleceram na versão homologada da BNCC.

A construção desse argumento se deve ao fato de que, como discuti no primeiro capítulo, a primeira versão da BNCC gerou alguns deslocamentos em relação à História ensinada, mesmo com os limites próprios das negociações democráticas e da condição provisória do texto. A reação dos críticos a essa versão da BNCC, conforme explicitiei no segundo capítulo, produziu uma ambiência de deterioração e desqualificação integral da proposta, sem considerar a possibilidade de aprimoração do texto. Nessa ambiência, com o governo de Dilma Rousseff já profundamente desgastado e atacado, a segunda versão da BNCC procurou dialogar, conforme apontei no terceiro capítulo, com as expectativas fixadas no debate público e, para isso, produziu uma inflexão em relação aos sentidos de ensino de História que haviam sido colocados em debate. Esse processo, sem reações tão enfáticas como as verificadas no caso da primeira versão, forjou as condições de produção da versão que foi homologada, discutida no quarto capítulo, em que considero ter havido uma acomodação, no sentido de alojamento, das concepções tradicionais de ensino de História, assumidamente

cronológicas, etapistas, factuais e balizadas pela formação do ocidente nos moldes eurocêntricos. Nesse último caso, as mudanças se deram depois da deposição de Dilma Rousseff, num contexto de redefinição de várias políticas públicas.

Destaco que essa não era uma ideia construída a priori da pesquisa. Pelo contrário, só foi possível visualizar essa compreensão no percurso mesmo de pesquisa, no enfrentamento da documentação, no cotejamento dos conceitos e no diálogo com a produção bibliográfica. Ou seja, a construção da tese resultou de uma abertura às evidências emergidas no trabalho investigativo. Nesse processo, consegui reunir um conjunto de fontes muito mais vasto do que foi explorado ao longo dos capítulos. Contudo, por conta dos limites textuais e da dinâmica da própria pesquisa, foi necessário operar recortes que viabilizassem a redação do texto e a construção da argumentação, de modo que selecionei os documentos que considerei mais significativos para demonstrar a força de certas concepções, de certos valores que se impuseram nas diferentes versões da BNCC.

Mesmo sem conseguir contemplar toda a documentação ou todos os aspectos atinentes a um determinado objeto histórico, como é próprio de qualquer pesquisa em História, os procedimentos metodológicos relacionados à análise discursiva permitiram um bom exercício de apontar e problematizar, a partir de alguns enunciados, os discursos e as formações discursivas que atravessaram a formulação das versões da BNCC. Assim, foi possível identificar valores, normativas, sujeitos, argumentos, saberes e poderes que presidiram esse processo, expondo suas condições de produção, suas historicidades e seus modos de funcionamento. Não tive a pretensão de abarcar todas as nuances e todas as possibilidades interpretativas em relação à BNCC, em suas diferentes versões. De toda forma, penso ter conseguido sinalizar um conjunto significativo de argumentos, que permitiram demonstrar as disputas e os embates presentes no processo de produção da proposta curricular.

A produção da tese permitiu atestar o vigor da pesquisa com/no/sobre ensino de História e, ainda, a necessidade de fortalecer a presença dessa temática em programas de pós-graduação em História, como meio de demarcar um compromisso político com o conhecimento histórico e com o espaço escolar. Da mesma forma, ficou registrada a potencialidade da abordagem discursiva desse tipo de objeto, dadas as suas contribuições para a compreensão, a historicização, a desnaturalização de seus fundamentos, em contraste com as análises mais recorrentes, excessivamente descritivas ou dedicadas a um juízo acerca das propostas curriculares.

Assim, observando o currículo como dispositivo de saber-poder, capaz de regular, de criar, de produzir, de instituir sentidos, penso que a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular pode servir como uma janela para se compreender o próprio Brasil. As identidades em disputas, os diferentes grupos sociais, as movimentações políticas, os interesses capitalistas, as demandas por representatividade, os embates, os pertencimentos históricos, as lutas por direitos e os movimentos sociais, afinal todos eles estão lá, atravessando o Brasil, a história e a BNCC. Portanto, frente ao modelo dado a ler pela versão homologada, mas também considerando as possibilidades criativas aventadas ao longo do percurso de produção do documento, a proposição da epígrafe é significativa e atual: “Brasil, mostra sua cara”! Quais caras e quais Brasis haveremos de mostrar, a partir dos currículos que construímos e das histórias que ensinamos?

Fontes

ANPUH. *Quem somos*. s.d. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos>. Acesso em: 24/11/2021.

ANPUH. *Manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular*. mar./2016. Disponível em: [https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular#:~:text=MANIFESTA%C3%87%C3%83O%20P%C3%9ABLICA%20DA%20ANPUH%20SOBRE%20A%20BASE%20NACIONAL%20COMUM%20CURRICULAR,-0%20comment&text=Em%20agosto%20de%202015%2C%20a,Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)](https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular#:~:text=MANIFESTA%C3%87%C3%83O%20P%C3%9ABLICA%20DA%20ANPUH%20SOBRE%20A%20BASE%20NACIONAL%20COMUM%20CURRICULAR,-0%20comment&text=Em%20agosto%20de%202015%2C%20a,Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)). Acesso em: 25/03/2021.

ANPUH. *Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. 04/12/2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 23/03/2021.

ANPUH-RIO. *Relato sobre a Jornada de História da ANPUH Rio para a discussão da BNCC*. nov./2015a. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3108-discussao-da-bncc-relato-sobre-a-jornada-de-historia>. Acesso em: 23/03/2021.

ANPUH-RIO. *Carta Crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular*. nov./2015b. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Acesso em: 23/03/2021.

BORGES, Helena. O Ministério da Educação como exemplo da guerra interna entre governo e PSDB. *The Intercept Brasil*. 2 dez. 2016. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/12/02/o-ministerio-da-educacao-como-exemplo-da-guerra-interna-pelo-poder-entre-governo-e-psdb/>. Acesso em: 20/09/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 2/1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jun. 2015a. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar – 1ª Versão. Brasília: MEC, 2015b. p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: versão final. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional n. 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020a.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020b. p. 18.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Parecer sobre o documento de História*. Base Nacional Comum Curricular - 1ª Versão. dez./2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf. Acesso em: 15/03/2021.

CANCIAN, Natália. Nova versão da base nacional curricular traz de volta história da Europa. *Folha de S. Paulo*. 03/05/2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/05/1767444-nova-versao-de-base-curricular-altera-propostas-para-ensino-medio-e-infantil.shtml>. Acesso em: 31/03/2021.

CARTA ABERTA dos professores de História Antiga e Medieval do Norte e do Nordeste. nov./2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3149-carta-de-professores-do-norte-e-nordeste-sobre-a-bncc>. Acesso em: 23/03/2021.

CARTA DE REPÚDIO à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval. dez./2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>. Acesso em: 23/03/2021.

CENPEC. *Quem somos*. s.d. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos>. Acesso em: 27/02/2023.

CENPEC. *É preciso cuidar das juventudes na periferia*. 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/maria-alice-setubal-e-preciso-cuidar-das-juventudes-na-periferia>. Acesso em: 27/02/2023

ENSINO de História: opções em confronto. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 7, n. 14, p. 231-248, mar./ago. 1987.

EPITÁFIO da Pátria Educadora. *O Estado de S. Paulo*. 02/01/2016. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,epitafio-da-patria-educadora,10000006057>. Acesso em: 31/03/2021.

FELIX, Rosana. Ensino de história no Brasil em xeque. *Gazeta do Povo on-line*. Curitiba. 17/10/2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ensino-de-historia-no-brasil-em-xeque-35nkeucbmgck6v425c5ztkf6p/>. Acesso em: 30/03/2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A Base Nacional Curricular Comum: parecer de Marieta de Moraes Ferreira*. Base Nacional Comum Curricular - 1ª Versão. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marieta_de_Moraes_Ferreira.pdf. Acesso em: 17/03/2021.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *A história em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular*. Base Nacional Comum Curricular - 1ª Versão. fev./2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Pedro_Paulo_A_Funari.pdf. Acesso em: 18/03/2021.

GRUPO DE TRABALHO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS. Nota do GT de História da África da ANPUH e da Associação Brasileira de Estudos Africanos sobre a proposta de Base Nacional Comum Curricular para o Ensino de História. fev./2016 Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>. Acesso em: 24/03/2021.

MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. História sem tempo. *Jornal o Globo*. 08/10/2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/historia-sem-tempo-17719022>. Acesso em: 29/03/2021.

MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade. *Folha de S. Paulo*. 08/11/2015. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml>. Acesso em: 30/03/2021.

MINISTRO Janine Ribeiro cria Comissão sobre a Base Nacional Comum – BNC. 18. jun. 2015. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/ministro-janine-ribeiro-cria-comissao-sobre-a-base-nacional-comum-bnc>. Acesso em: 23/04/2021.

MIRANDA, Sônia Regina. *Na batalha das cartas: vozes de historiadores e o debate contemporâneo sobre a Base Nacional Comum*. 06/12/2015. Disponível em: <http://grupohistoriadobrasil.blogspot.com/2015/12/debate-sobre-bncc-contribuicao-profa.html>. Acesso em: 30/03/2021.

MORENO, Ana Carolina. Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da educação. *G1 online*. 09/10/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>. Acesso em: 29/03/2021.

NOTA sobre a segunda versão da BNCC. jun./2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em: 25/03/2021.

OCUPAÇÃO de escolas repercute na comissão mista de reforma do ensino médio. *Agência Câmara de Notícias*. 01/11/2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/501544-ocupacao-de-escolas-repercute-na-comissao-mista-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 21/09/2022.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. *Parecer sobre o documento de História. Base Nacional Comum Curricular - 1ª Versão*. jan./2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Sandra_Regina_Ferreira_Oliveira.pdf. Acesso em: 18/03/2021.

RIBEIRO, Renato Janine. *A Base Nacional Comum Curricular*. Postagem no Facebook. 8 de outubro de 2015. A publicação pode ser acessada no blogo de Itamar Freitas: <https://didaticadahistoria.wordpress.com/2015/10/14/prof-renato-janine-ribeiro-e-a-base-curricular-nacional-comum-de-historia/>. Acesso em: 28/10/2021.

RIBEIRO, Renilson Rosa. *Parecer técnico acerca do texto da Base Nacional Comum Curricular - História*. Base Nacional Comum Curricular - 1ª Versão. jan./2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson_Rosa_Ribeiro_HISTORIA.pdf. Acesso em: 18/03/2021.

RICCI, Cláudia Sapag. Sobre a BNCC: alguns esclarecimentos. Publicado em 05/05/2016. Disponível em: <https://m.facebook.com/claudia.ricci.1293/posts/1005885876157017>. Acesso em: 16/03/2022.

RICCI, Cláudia Sapag; SILVA, Marcos. *O Brasil no mundo, o mundo no Brasil*. 19/10/2015. Disponível em: <https://www.abrale.com.br/marcos-silva-e-claudia-ricci-dois-dos-especialistas-a-elaborarem-a-bnc-de-historia-respondem-a-renato-janine/>. Acesso em: 31/03/2021.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *Parecer solicitado pela SEB sobre o documento da BNCC de História*. Base Nacional Comum Curricular - 1ª Versão. jan./2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Helenice_Aparecida_Bastos_Rocha.pdf. Acesso em: 15/03/2021.

UM MANIFESTO pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade. Grupo de Trabalho de História Antiga. nov./2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>. Acesso em: 24/03/2021.

VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo. *O Globo online*, 05/12/2015. <http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acesso em: 28/04/23.

VILLA, Marco Antônio. A Revolução Cultural do PT. *O Globo on-line*. 05/01/2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>. Acesso em: 30/03/2021.

WISSENBACH, Maria Cristina. *Parecer e Leitura Crítica da BNCC - a área de Ciências Humanas e de História no Ensino Fundamental*. Base Nacional Comum Curricular - 3ª Versão. Dezembro de 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_10_HI_Maria_Cristina_Cortez_Wissenbach.pdf. Acesso em: 22/03/2021.

Referências

- ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-26.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009. p. 55-73.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Ritual de Aurora e de Crepúsculo: a comemoração como a experiência de um tempo fronteiro e multiplicado ou as antinomias da memória. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 33, n. 65, p. 385-397, 2013.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em História. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007. p. 149-164.
- ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. *A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História*. 2021. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 78-102.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.
- APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49-69.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. *Antíteses*, Londrina, v. 3, n. 6, p. 703-728, jul./dez. 2010.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 11-27.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- BITTENCOURT, Circe. História nas atuais propostas curriculares. In: BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 99-132.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/96: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.
- CABRAL, Maria Aparecida Silva. Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. *Escritas da Histórias*, v. 5, n. 10, p. 36-69, jul./dez. 2018.
- CABRINI, Conceição et. al. *Ensino de história: revisão urgente*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009. p. 66-79.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 17-36.
- CAIMI, Flávia. Progressão do conhecimento histórico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2019. p. 209-213.
- CASÉ ANGATU, Carlos José Ferreira dos Santos. Histórias e culturas indígenas, alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual cultura e história indígena estamos mesmo falando. *História e Perspectivas*, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 179-209 jan/jun, 2015.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERRI, Luís 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*, Curitiba, v. 37, e77155, 2021.
- CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013. p. 47.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002. p.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 5, p. 173-191. abr./1991.
- CHAUI, Marilena. Introdução: Democracia e a educação como direito. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (orgs.). *A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 29-43.
- CHESNEAUX, Jean. As armadilhas do quadripartismo histórico. In: CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995. p. 92-99.

- CLEMENTE LINUESA, María. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 226-247.
- COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: EDSOF, 2015. p. 13-42.
- COMAR, Sueli Ribeiro. Avaliação no contexto do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 572-587, maio/ago. 2017.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COSTA, Artur Nogueira Santos e. *Ensino de história na escola pública: percursos e práticas de currículos no ensino fundamental*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.
- CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, Logroño, v. 3, p. 2- 41, outono 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- D'ÁVILA, Jaqueline Boeno. *As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular*. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de história. *História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: proposições e disputas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 477-498, abr./jun. 2018.
- ENSINO de História: opções em confronto. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 7, n. 14, p. 231-248, mar./ago. 1987.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*, São Paulo, n. 2, ago. 1982, p. 7-19.
- FERNANDES, Natália Aparecida Morato. Caminhos da Reforma do Ensino Médio: dos programas educacionais à MP 746/2016. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (orgs.). *A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 257-274.
- FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Coleção Ditos e Escritos. v. 3. 2. ed.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed.* São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber. 8. ed.* Rio de Janeiro: Forense, 2013a.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2013b.
- FOUCAULT, Michel. O olho do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder. 27. ed.* São Paulo: Graal, 2013c. p. 318-343.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder. 27. ed.* São Paulo: Graal, 2013c. p. 363-406.
- FRANCISCO, Falcon. O povo brasileiro: ensaio historiográfico. *Revista USP*, São Paulo, n.46, p. 30-41, jun./ago. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido. 50. ed.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed.* São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p.648-669, jul./set. 2014.
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. O livro didático como referência da cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 265-279.
- GENTILE, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 253-262.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Belo Horizonte: Vozes, 2017.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história. 15. ed.* Petrópolis: Vozes, 2018.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.
- GUIMARÃES, Manoel Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009. p. 35-50.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. da Puc-Rio/Apicuri, 2016.
- JINKINGS, Ivana. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 11-14.

- JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- JUZWIAK, Victor Ridel. *Entre disputas e debates: a construção da BNCC de história*. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.
- KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia. *Repensando o ensino de história*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 29-50.
- KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. p. 305-327.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LE GOFF, Jacques. *A história deve ser dividida em pedaços?* São Paulo: Editora da UNESP, 2015.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. p. 509-524.
- LIMA, Marta. Aprendizagem. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 24-29.
- LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle de currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 38-53.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.
- MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. O pensamento curricular no Brasil. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.
- MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de história. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 109-125.
- MACHADO, André Roberto de Arruda. Entre o nacional e o regional: uma reflexão sobre a importância dos recortes espaciais na pesquisa e no ensino da História. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 24, n. 45, p. 293-319, jan./jun. 2017.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramon (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.
- MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a história ensinada. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 47-65.

- MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz (orgs.). *Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 – a força do passado*. São Paulo: Alameda, 2016.
- MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, jul. 1998.
- MIGUEL, Luis Felipe; OLIVEIRA, Michel. O Escola sem Partido e a emergência da direita que ousa dizer o nome. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (orgs.). *A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 45-68.
- MIRANDA, Sônia Regina. A Pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 85-112.
- MIRANDA, Sônia Regina. Ensino de História, tecnologias digitais e aprendizagens históricas. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 165-175.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MORENO, Jean Carlo. História na Base Nacional Comum Curricular: *dèjà vu* e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.
- MORENO, Jean Carlo. Didática da história e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. *Transversos*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 125-147, ago. 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.
- NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PISNKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 93-120.
- NAPOLITANO, Marcos. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 33, n. 96, p. 397-420, 2019.
- NAVARRO-SWAIN, Tânia. Histórias feministas, histórias do possível. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (orgs.). *Estudos feministas: articulações e perspectivas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2014. p. 613-620.
- O'BRIEN, Patrícia. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 33-62.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.
- OLIVA, Anderson. Lições sobre a África: abordagem da história africana nos livros didáticos brasileiros. *Revista de História*, São Paulo, v. 161, p. 213-244, jul./dez. 2009.

OLIVA, Anderson. Visões sobre a África: representações e estereótipos coloniais nas capas da revista *Visão*, Portugal (2006-2019). *Crítica História*, Maceió, v. 12, n. 24, p. 111-141, jul./dez. 2021.

OLIVEIRA, Margarida Dias; FREITAS, Itamar. Base Nacional Comum Curricular: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: OLIVEIRA, Margarida Dias at. all. (orgs.). *História: demandas e desafios do tempo presente*. Produção acadêmica, ensino de história e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018. p. 53-67.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLN e a Escola. *Educação em Revista*, Curitiba, v. 37, e77041, 2021.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. América Antiga nos Livros Didáticos: Imagens de 'Civilização' Resignificando o Passado Indígena. In: MUNIZ, Diva do Couto Gontijo; SENA, Ernesto Cerveira de; CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro (orgs.). *Tempos de Civilização e Outros Tempos*. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 207-228.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. História indígena: saberes discentes, práticas escolares e formação docente no Distrito Federal. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 222, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 3, e58426, 2019.

ORLANDI, Eni. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Ensino como Pesquisa: um novo olhar sobre a história no Ensino Fundamental. Como e porque aprender/ensinar história. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 37-70, jul./dez. 2015.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGO, Ester Solano. *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 109-114.

PEREIRA, Amílcar Araújo; SILVA, Jéssika Rezende Souza da. Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os *National History Standards*. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e76993, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2019. p. 39-43.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz numa aula de história? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018. p. 25.

PEREIRA, Nilton; RODRIGUES, Mara Cristina. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 16, n. 7, p. 8, set. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.
- REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- RICCI, Cláudia Sapag. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de história em São Paulo*. São Paulo: Annablume, 1999.
- RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe. O pós-abolição como um problema histórico: balanços e perspectivas. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 170-198, jan./jun. 2004.
- RUFER, Mario. La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Memoria e Sociedad*, Bogotá, n. 14, v. 28, p. 11-31, jan./jun.2010.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Introdução. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.
- SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul./set. 2010.
- SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a *atitude historiadora* convertendo-se em competências. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77129, 2021.
- SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; SANTOS, Lourival; SANTOS, Janaina Soares Cecílio dos. Ensino de História para a (re)educação das relações raciais: processo de significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *História & Ensino*, Londrina, v. 27, n. 1, p. 123-149, jan./jun. 2021.
- SAVIANI, Dermeval; DOURADO, Luís Fernandes; ARAÚJO FILHO, Heleno. Entrevista: PNE 2014-2020: desafios para a Educação Brasileira. *Retratos da Escola*, Brasília, v.8, n.15, p.231- 248, jul./dez. 2014.
- SCZIP, Rossano Rafaelle. *De quem é esse currículo?: hegemonia e contra-hegemonia no ensino de história na Base Nacional Comum Curricular*. 2020. 273 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2019.
- SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma. Razão e sensibilidade no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da lei 11.645/08. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma (orgs.). *A lei 11.645/08: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019.
- SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero, 1984.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOLER, Rodrigo Dias de Vivar. Foucault, a educação e o neoliberalismo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, e35257, 2022.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. *Diálogos*, Maringá, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016.

TEIXEIRA, Juliana. História cronológica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2019. p. 121-127.

TIBURI, Márcia. A funcionalidade da “ideologia de gênero” no contexto político e econômico brasileiro. *Nueva Sociedad*. Buenos Aires, julho de 2018. Disponível em <https://nuso.org/articulo/funcionalidade-da-ideologia-de-genero-no-contexto-politico-e-economico-brasileiro/>

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 155-172.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Curitiba: Huya, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Linguagem, discurso, enunciado, arquivo, episteme... In: VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 107-129.

VESENTINI, Carlos Alberto; DECCA, Edgar de. A revolução do vencedor. *Ciência e Cultura*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 60-71, nov. 1976.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Brasília: Editora da UnB, 2008.

Referências das canções:

BRASIL. Intérprete: Gal Costa. Compositor: Cazuza, George Israel e Nilo Romero. In: 500 years of Brazil. São Paulo: Sony, 2000.

CANCIÓN Por La Unidad Latino-americana. Intérpretes: Milton Nascimento e Chico Buarque. Compositor: Pablo Milanés. In: CLUBE da Esquina 2. São Paulo: EMI-Odeon, 1978.

CARTA de amor. Intérprete: Maria Bethânia. Compositor: Maria Bethânia e Paulo César Pinheiro. In: CARTA de amor (Ao Vivo). Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2013.

GRACIAS a la vida. Intérprete: Mercedes Sosa. Compositor: Violeta Parra. In: MERCEDES Sosa - 30 años. Buenos Aires: Universal Music Argentina, 1993.

O QUE foi feito deverá. Intérprete: Elis Regina. Compositor: Milton Nascimento e Fernando Brant. In: O MELHOR de Elis Regina. São Paulo: Warner Music, 1980.

O QUE se cala. Intérprete: Elza Soares. Compositor: Douglas Germano. *In*: DEUS é mulher. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2018.

O TEMPO não pára. Intérprete: Cazuza. Compositor: Cazuza. *In*: O TEMPO não pára - Cazuza ao vivo. São Paulo: Universal Music, 1988.

SAMBA de uma nota só. Intérprete: Nara Leão. Compositor: Tom Jobim e Newton Mendonça. *In*: NARA dez anos depois. São Paulo: Universal Music, 1971.