



Clara Marques Souza

**Novos domínios do ensino de história:
Concepções em disputa na 1ª versão da
Base Nacional Comum Curricular (2015)**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História pelo Programa de Pós- Graduação em História Social da Cultura da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello

Rio de Janeiro,
janeiro de 2021

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Clara Marques Souza

Graduou-se em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2018. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em ensino de história, atuando nos seguintes temas: educação intercultural, currículo e BNCC.

Ficha Catalográfica

SOUZA, Clara Marques

Novos domínios do ensino de história: concepções em disputa na 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular (2015) / Clara Marques Souza; orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello – 2021.

145 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2021.

Inclui bibliografia

1. História – Dissertações. 2. História Social da Cultura. 3. Ensino de história. 4. BNCC. 5. Currículo. I. Mello, Juçara da Silva Barbosa. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Para a minha família,
a quem devo este trabalho e todo o resto.

Agradecimentos

No meu aniversário de 2018, minha amiga Dorinha me presenteou com o livro que se tornaria meu favorito: *Sentimento do mundo*, de Carlos Drummond de Andrade. Ali, também, há o meu poema preferido de todos os tempos: *Mãos dadas*.

Não serei o poeta de um mundo caduco. Também não cantarei o mundo futuro.

Estou preso à vida e olho meus companheiros. Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças. Entre eles, considero a enorme realidade.

O presente é tão grande, não nos afastemos.

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,

não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela, não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,

não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,

[a vida presente.

(ANDRADE, 2012, p. 53)

Não posso dizer que encerrar esta Dissertação num ano como 2020 foi tarefa fácil. Aliás, teria sido impossível se eu não fosse alguém que andasse sempre de mãos dadas, desde antes do que posso me lembrar e, com certeza, muito mais do que mereço. Por isso, esse trabalho é profundamente coletivo, feito das mãos de quem me abraça e me permite ser. Gostaria, assim, de agradecer.

Em primeiro lugar, a Deus, que existe na minha vida de maneira disforme, mas sempre presente, por meio daquelas pessoas que me cercam de amor, de luz e companheirismo. O que seriam estas coisas, que não divinas?

Ao meu pai Anselmo, por aquela manhã de 2013 em que comíamos tangerina numa van em Belford Roxo. Obrigada por ter sido a única pessoa no

mundo capaz de prever meus movimentos, conhecer minhas angústias e acolhê-las, todas elas, com sabedoria e cuidado. De onde você estiver, espero que esteja orgulhoso mas, sobretudo, aliviado: a sala de aula me faz feliz todos os dias, exatamente como você previu.

À minha mãe Rosa e ao meu pai Maurício, pelo amor incondicional, pelo suporte material e pelo esforço diário para serem os melhores que podem ser. Vocês são. Ao meu irmão Vinícius, por me ensinar tanto sobre garra e a importância do estudo e do trabalho duro; por ser colo e escuta na hora das minhas preocupações. À Eduarda, por ser meu maior exemplo de dignidade e fraternidade. Ao Daniel, por tantas histórias de troca e afeto genuínos.

À Larissa, por todos esses anos de história, compreensão e cuidado. Você torna minha vida mais leve e mais feliz. À tia Ana, por todo o carinho tão verdadeiro, pelos pensamentos positivos e por ser a maior divulgadora do meu trabalho.

A meus avós Nilda e Marques, por terem me mostrado que a vida é muito mais do que a carapaça de aço do mundo adulto. Aos meus outros avós, Creuza, Lauro, Áurea e Eduardo, pelo carinho e cuidado sinceros. Aos meus tios Marcelo, Dinda, Djalmo, Cacilda, Sérgio, Paulo e Luiz Eduardo, por terem sido, sempre, o apoio que meus pais precisaram para me criar da melhor forma possível. À minha prima Emanuelle, pela cumplicidade; à Juliana e Letícia, pela infância memorável e pela torcida perene. À Edna, pelo cuidado material e afetivo ao longo de todos esses anos.

Aos meus amigos e amigas, todos(as) eles(as), que sabem quem são: obrigada por me sustentarem e permanecerem comigo, apesar das minhas falhas e ausências. Sei que não sou a pessoa mais fácil do mundo, mas sou mais feliz por causa de vocês, e grata pelo carinho, sensibilidade e amor com que vocês me cercam, todos os dias.

Ao Fernando Castro, pela mentoria de vida e por toda a escuta em momentos em que eu me sentia perdida. Obrigada por ser meu maior exemplo na docência, não só de exercício profissional, mas de dignidade, bondade e decência. Não seria metade da professora que sou hoje se não fosse por você, e se em algum momento da minha vida eu for 10 % do que você é, estarei muito realizada. Minha

gratidão é do tamanho do mundo.

Aos meus alunos, por me ensinarem tanto sobre pluralidade, diferença e alegria. Ao Marcus Dezemone, por ter tornado possível que eu aprendesse tanto em sala de aula, por ter reconhecido meu esforço e por um dos votos de confiança mais importantes da minha carreira, pelo qual serei eternamente grata.

À Juçara, minha orientadora, pela presença atenta e pelas observações que tornaram esse trabalho possível. Aos professores Marcelo Magalhães e Carmen Gabriel, por aceitarem integrar a Comissão examinadora e, também, pela contribuição de imenso valor na banca de qualificação da pesquisa. Ao CNPQ e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Às professoras e aos professores que me acompanham no *Instagram*. Vocês me mostraram o quanto as redes sociais podem amplificar relações humanas, nos conectando ao mundo em que acreditamos e que estamos construindo. Obrigada pela companhia, pela torcida e pela confiança do meu trabalho. A presença de vocês na minha vida é um sonho realizado.

Por último, gostaria de agradecer ao meu companheiro-marido-namorado, Rafael Cunha, cujo título pouco importa perto de um cotidiano cheio de amor, carinho e cuidado. Você é meu melhor amigo e meu lugar seguro. Obrigada pela leitura crítica de trechos desse trabalho e de artigos, pela atenção e preocupação e, sobretudo, por me mostrar que somos muito mais que realizações acadêmicas ou profissionais. Te amo e, como diria Jorge Amado, “isso, pra mim, é a vida”.

Resumo

Souza, Clara Marques; Mello, Juçara da Silva Barbosa. **Novos domínios do ensino de história:** concepções em disputa na 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular (2015). Rio de Janeiro, 2021, 145 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta Dissertação tem como objetivo analisar a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendendo-a a partir de confrontos e negociações entre concepções diversas acerca do ensino de história. Em diálogo com a História Cultural e com as teorias pós-críticas de currículo, a pesquisa buscou compreender como a elaboração da primeira versão da BNCC revela a emergência de *novos domínios* no ensino de história, em diálogo com a crise da tradição moderna. Esse processo, que tem relação não apenas com a História, mas com a Educação e com a experiência social, nos permite localizá-lo no *lugar de fronteira* que marca o ensino de história. A pesquisa permitiu, assim, a conclusão de que a primeira versão da BNCC, embora carregue marcas de um ensino de história tradicional, representou uma iniciativa de ruptura com a narrativa histórica escolar da História quadripartite da Civilização. Apresentou, assim, uma proposta alinhada ao descentramento da História e à reinvenção da escola, num cenário de crise da modernidade.

Palavras-Chave

Ensino de história; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Currículo.

Abstract

Souza, Clara Marques; Mello, Juçara da Silva Barbosa (Advisor). **New domains regarding history teaching:** concepts in dispute in the 1st version of the Common National Base Curriculum (2015). Rio de Janeiro, 2021, 145 p. MSc. Dissertation – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis aims to analyze the first version of the Common National Base Curriculum (“BNCC”) by reading it as an imagery of confrontations and negotiations between different conceptions about history teaching. By regarding Cultural History and also post-critical curriculum theories, this research sought to understand how the development of the first version of “BNCC” makes it possible to glimpse the emergence of new domains related to history teaching, in a close dialogue with the crisis of modern tradition. Therefore, this process is recognized as part of history teaching, between the boundaries of the areas that form it: history, education and social experience. The study thus came to the conclusion that the first version of “BNCC” represents a break with the narrative of the quadripartite history of Civilization. Hence, this study suggests a proposal aligned with the decentralization of history and the reinvention of the school, in a scenario of crisis of modernity.

Keywords

History teaching; Brazilian Common National Base Curriculum; Curriculum

Sumário

1. Introdução	12
2. O ensino de história em descentramento: novos domínios em lugar de fronteira	15
2.1. Historiografia e História Ensinada: o lugar da tradição	16
2.2 Novos domínios da História	21
2.3. Novos domínios da escola	29
O ensino de história em fronteira	45
3. Tecendo o documento: narrativas em disputa.....	49
3.1. Currículo.....	50
3.2 O futuro em disputa: a construção da primeira versão da BNCC....	62
4. A Primeira versão de História da BNCC: tecendo e sendo tecida por novos domínios	83
4.1 Epistemologias outras?	84
4.2. Sujeitos outros: interculturalidade e direito à diferença	89
4.3. A História da “Civilização” em declínio.....	109
4.4. A sala de aula como espaço-tempo de construção de saberes...	124
4.5. Novas práticas e premissas em lugar de fronteira?	134
5. Considerações finais	137
6. Referências Bibliográficas	141

Lista de Tabela

Tabela 1: Especialistas da primeira versão do texto de História da BNCC	65
---	----

*Foi sempre como prática de gente que entendi o que fazer docente,
De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que
pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo
passar sem ética, se tornou contraditoriamente capaz de
transgredi-la.*

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*

1 Introdução

Na semana em que escrevíamos esta Introdução, o *Grupo de Trabalho em História Antiga (GTHA) da ANPUH* publicava uma nota, intitulada *Nota sobre o ensino de História Antiga no Brasil, em virtude das manifestações recentes*¹. O texto é uma resposta do GTHA à retomada, no Encontro Estadual de História da ANPUH-PR, em novembro de 2020, de uma discussão muito sensível entre os historiadores e, mais particularmente, os pesquisadores do ensino de história no Brasil: a reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre a primeira versão, apresentada em 2015, e a Base atualmente em vigor, o Componente de História mudou muito (PEREIRA; RODRIGUES, 2018); ainda assim, sua proposta inicial segue sendo objeto de debates acalorados no ensino de história mais de cinco anos depois.

Na nota, o GTHA repete algumas críticas já realizadas, anteriormente, à 1ª versão da BNCC, denunciando-a como nacionalista e apontando para um suposto descompasso entre o documento e as tendências mais recentes de pesquisa em História. Nos parece, que, se o documento diretivo, hoje, em nada se parece com aquele proposto há quase cinco anos atrás, seu conteúdo só permanece sendo alvo de questionamentos porque existem diversas questões sensíveis, com relação a diferentes perspectivas no ensino de história, que ganharam destaque com a 1ª versão da Base e parecem permanecer em aberto.

Nesse sentido, este trabalho é norteado por uma questão que tem atravessado nossa² trajetória acadêmica e pedagógica: o que a construção da BNCC revela acerca de distintas concepções de ensino de história em jogo no atual cenário curricular brasileiro? Procuraremos demonstrar, assim, que existem diferentes perspectivas acerca do conhecimento histórico escolar, marcadas pela oposição entre a tradição e *novos domínios* do ensino de história,

¹ Disponível em <<https://www.gtantiga.com/post/nota-sobre-o-ensino-de-hist%C3%B3ria-antiga-no-brasil-em-virtude-de-manifesta%C3%A7%C3%B5es-recentes>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

² Entendemos que este trabalho é fruto de contribuições coletivas, por isso o uso, em toda a Dissertação, da primeira pessoa do plural.

caracterizados pelo declínio do paradigma moderno na História, na Educação e na experiência social. Conforme defenderemos, a 1ª versão da BNCC teria apresentado uma nova concepção de ensino de história, alternativa à tradicional, que, em diálogo com pesquisas recentes do campo do ensino de história, tem como princípios fundamentais: (i) o reconhecimento da especificidade epistemológica da escola; (ii) a valorização da pesquisa; (iii) o reconhecimento de novos sujeitos e o diálogo com a interculturalidade; (iv) o reposicionamento dos papéis de professores e alunos e (v) a crítica ao conteudismo e a perspectivas lineares.

No primeiro capítulo, apresentaremos a ideia de que o ensino de história, como campo de pesquisas e práticas didático-pedagógicas se insere em *lugar de fronteira* entre a Educação e a História (MONTEIRO; PENNA, 2011), além de ser diretamente impactado por diversas questões emergentes no debate público social. Discutiremos, assim, como o colapso de um projeto civilizacional e educacional moderno está relacionado, no seio dos movimentos sociais, à emergência do direito à diferença e de uma nova ética política que coloca em xeque a escola moderna e, ao mesmo tempo, uma Historiografia limitada do ponto de vista dos seus sujeitos, territórios e abordagens. Discutiremos, nesse contexto, um processo que a historiadora Natalie Davis (2011) identificou como o *descentramento* da História, uma vez que o fazer historiográfico e os historiadores se voltaram, a partir da crise do paradigma racionalista e universalista da modernidade, a atores, processos e espaços até então obliterados de seus problemas e narrativas.

Ainda no primeiro capítulo, associaremos esse *descentramento* a novas perspectivas historiográficas, em especial a História Cultural, e epistemológicas, sobretudo no que diz respeito aos movimentos pós-colonial e decolonial. Abordaremos, também, de que maneira essas questões estão diretamente relacionadas à crise da escola, que marca um contexto de reinvenção da educação, contemplando questões epistêmicas, revisando o lugar de professores e alunos e se dedicando à pluralidade e fluidez que caracterizam as identidades na *cultura escolar* (JULIA, 2001). Mobilizaremos, nesse sentido, a contribuição de que o ensino de história se encontra em *lugar de fronteira* (MONTEIRO; PENNA, 2001) entre a Educação e a História e, assim, será essa a perspectiva adotada ao

longo do trabalho. Assumiremos, assim, a partir dessa discussão, que os *novos domínios* do ensino de história, caracterizado pela crise da modernidade, só pode ser compreendida a partir dessa *fronteira* que envolve a Historiografia, a Educação e os sujeitos que, dentro e fora da escola, se articulam no sentido da mudança.

São essas articulações políticas, sociais e epistêmicas, que marcam, assim, os conflitos caracterizantes da elaboração da 1ª versão da BNCC, e do documento como um todo, até sua versão aprovada. No segundo capítulo, buscaremos mapear esse cenário de disputas ao debater o conceito de *Currículo* e posicioná-lo como um discurso que elabora significados e sentidos e é, portanto, profundamente cultural (LOPES; MACEDO, 2011). Além disso, analisaremos o processo histórico de elaboração da 1ª versão da BNCC, partindo de uma discussão sobre a contribuição bibliográfica de seus autores e apresentando, portanto, algumas categorias analíticas que orientarão nosso argumento no capítulo seguinte.

No terceiro capítulo, nos dedicaremos à análise do texto da 1ª versão do Componente de História e das apresentações da área de Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular, com relação às questões e problemáticas apresentadas anteriormente: (i) o abalo epistemológico da tradição moderna; (ii) o direito à diferença, a interculturalidade e o descentramento da História; (iii) as diferenças entre concepções de ensino de história, que divergem no que diz respeito à tradição; (iv) o reconhecimento da especificidade epistemológica do *saber escolar* e seus desdobramentos. Buscaremos demonstrar, assim, que a 1ª versão da BNCC representou uma iniciativa que dialoga com novas perspectivas no ensino de história e com a crise da tradição, apresentando uma proposta que reflete transformações em curso não apenas na História, mas na Educação e nos movimentos sociais. Por meio de elementos como o predomínio de uma abordagem temática, a discussão da dimensão histórica de alguns conceitos centrais (como o tempo) e o esforço pela ruptura com relação à História quadripartite da Civilização, marca da tradição, a 1ª versão da Base representa propostas novas que, embora não estejam em vigor no documento diretivo nacional atual, seguem dividindo opiniões tanto na escola como na Academia.

2

O ensino de história em descentramento: novos domínios em lugar de fronteira

Poder é não só a habilidade de contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa (...) Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente

O trecho acima fez parte da palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie no TED (Technology, Entertainment, Design) 2009, que discutiu de forma memorável o que a autora intitulou “o perigo de uma história única”. De acordo com sua visão, da qual partilhamos nessa dissertação, o mundo contemporâneo seria caracterizado pela hegemonia de narrativas “únicas” sobre diferentes territórios, nações, sociedades e culturas. O problema disso, como defendeu Adichie há 11 anos, era gigantesco, justamente porque o que caracteriza uma “história única” é a restrição de seus parâmetros a uma determinada visão de mundo que, necessariamente, silencia todas as outras perspectivas possíveis. Esse paradigma, no entanto, tem enfrentado fortes abalos, e é justamente nesse contexto que uma palestra como essa, criticando a “história única” e propondo novas formas de se narrar ao outro e a si próprio, se torna possível; aliás, não só a palestra em si, mas o grande impacto, por exemplo, de sua recepção³. Esse caminho é aberto, evidentemente, pela emergência de novos paradigmas sociais e epistemológicos, que impactam diretamente na forma como criamos, reproduzimos e entendemos histórias (no plural).

Embora a palestrante não seja, propriamente, historiadora, sua preocupação com a multiplicidade da experiência humana, incapaz de caber em leituras estereotipadas, pode revelar muito sobre como essa tem sido uma questão, também, para a Historiografia, a Educação e o ensino de história, lugar de

³ No dia 23 dez 2020, durante a confecção desta dissertação, o vídeo do canal do TED no *Youtube*, intitulado “Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história”, tinha mais de 7,7 milhões de visualizações, o que representa um número bem expressivo.

fronteira no qual esses saberes dialogam entre si (MONTEIRO; PENNA; 2011).

2.1

Historiografia e História Ensinada: o lugar da tradição

Em 1824, Leopold von Ranke afirmava que a História tratava-se de “apenas mostrar como realmente aconteceu”. Tal concepção, que entendia a objetividade como um elemento fundamental da análise histórica, a ser realizada por meio de procedimentos que possibilitassem a revelação da verdade sobre o passado a partir das fontes, marcou a conformação da História como disciplina acadêmica nos oitocentos. Além disso, nesse contexto, a reconstrução do passado (conforme compreendiam os oitocentistas) era vista como substrato do Estado-Nação Moderno, capaz de construir narrativas comuns e heroicas do passado, centrar-se nos grandes homens e figuras políticas e formular, portanto, uma identidade nacional partilhada em consenso.

Em 1831, Jules Michelet, ilustre historiador francês, publicava sua *Introdução à História Universal*. Afirmou, no entanto, que o livro poderia se chamar, também, *Introdução à História da França*, uma vez que teria percebido, “pela lógica e pela história”, que “sua gloriosa pátria é doravante o piloto da nau da humanidade” (MICHELET, 1962, p. 35 *apud* SANTOS, 2001, p. 166). Sobre esse livro, Afonso Carlos dos Santos afirmou que

Na Introdução, Michelet já apresentava sua concepção da história, considerando-a “como o triunfo progressivo da liberdade” e tomando-a como narrativa de uma interminável luta “do homem contra a natureza, do espírito contra a matéria, da liberdade contra a fatalidade”. Nos quadros dessa “História Universal” a Europa será percebida como “uma terra livre: o escravo que a toca é libertado; este foi o caso da humanidade, fugitiva da Ásia. Neste mundo severo do Ocidente, a natureza não dá nada dela mesma; ela impõe como lei necessária o exercício da liberdade. A Europa vai sendo desenhada como o lugar da liberdade, como o lugar onde teria se realizado “o trabalho de libertação do gênero humano”.

(SANTOS, 2001, p. 166)

Se entendida como uma ficção criada com base em elementos simbólicos e materiais que buscam se fundir ao Estado para anular conflitos de classe, definir fronteiras e reafirmar o controle político nas mãos de certas elites (THIESSE, 2011), então a nação não é qualquer uma. É uma nação branca, que busca

construir narrativas gloriosas e harmoniosas do passado, além de subtrair os indivíduos que se desviam de padrões ideais definidos e impostos de cima para baixo. Esses padrões, afinal de contas, são estruturados, como aponta Afonso Carlos dos Santos, em um determinado padrão de universalidade humana que, de universal, não tem nada; pelo contrário, tem gênero, cor e território muito bem definidos. Nesse sentido, mesmo que compreendamos as especificidades da criação das identidades nacionais em diferentes territórios e sociedades – e até as diferenças, na Literatura, na interpretação desses processos –, é nesse escopo que compreendemos o desenho da História no Brasil no século XIX, a fundação da Historiografia brasileira e sua relação com o ensino de história.

Em 1838, era fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, cujo objetivo era, evidentemente, criar laços de nação em um Império disforme e sob o risco de dissolução por conta de crises que eram tão identitárias quanto políticas, mesmo porque essas duas dimensões se tocam profundamente (NEVES; MACHADO, 1999, p. 139). Assim, a História nasce enquanto disciplina, no Brasil, atravessada pela existência do IHGB e pelos objetivos da elite política imperial com o Instituto, que surge de modo a narrar uma nação brasileira cujo retrato era o da ficção de uma harmoniosa tropicalidade coesa, no lugar de uma realidade marcada pela violência e pelo conflito. (GUIMARÃES, 1988). Em 1844, o IHGB organizava seu primeiro concurso público, em que os candidatos deviam responder à seguinte questão: “Como se deve escrever a história do Brasil”, a partir de uma ementa direcionada de forma assertiva para garantir o alinhamento à proposta do Instituto. Nas palavras do primeiro colocado, o cientista bávaro Karl von Martius (1794 – 1868),

Devia ser um ponto capital para o historiador reflexivo mostrar como no desenvolvimento sucessivo do Brasil se acham estabelecidas as condições para o aperfeiçoamento das três raças humanas, que nesse país são colocadas uma ao lado da outra, de uma maneira desconhecida na história antiga, e que devem servir-se mutuamente de meio e fim.

(MARTIUS, 1844 *apud* SCHWARCZ, 2018).

Martius e o IHGB foram um par do casamento perfeito do projeto político de um nacionalismo que buscava, no desafio de sua construção, dirimir conflitos e consolidar a imagem do paraíso tropical, mesmo que sua realidade pintasse um quadro de desigualdade e submissão das populações negras e indígenas. No

entanto, apesar da tentativa da construção de uma narrativa harmônica, mesmo que Martius advogasse por uma história confluyente de três raças, havia, ali, uma que parecia preponderar sobre as outras na análise da ficção do povo brasileiro: a história branca, de origem europeia. Fica muito claro, portanto, que nação harmoniosa era essa: uma na qual o elemento branco acabaria se destacando e se sobrepondo, quase que por um impulso natural, sobre todos os outros (SCHWARCZ, 2018, p. 16). Um projeto de Brasil, afinal de contas, pretensamente universal, com o objetivo de garantir uma integridade nacional sem nenhum outro objetivo além de propiciar e reproduzir hierarquias (PINHA, 2017, p. 113).

Nesse cenário, tanto a Historiografia como o ensino de História, com H maiúsculo, deveriam servir a uma determinada concepção de cidadania diretamente vinculada a uma concepção, de país e de nação, caracterizada por dois mecanismos de exclusão nessa sociedade escravista, imperial e desigual. Em primeiro lugar, a condição da liberdade; em segundo, a propriedade, elementos que marcavam a plenitude da cidadania e estavam restritos a uma pequena parcela da população. O acesso, portanto, à cidadania plena, estava limitado a essa elite política que era, necessariamente, proprietária e branca; era esse homem, portanto, que compunha a “chamada “boa sociedade”, aquela que governa e ordena a sociedade, interlocutor privilegiado do Estado” (PINHA, 2017, p. 113). Além disso, outra preocupação dessa História, constituída, como sabemos, a partir de padrões pretensamente universalizantes, era inserir o Brasil no quadro das nações civilizadas, em que a Europa e o embranquecimento eram considerados referenciais fundamentais. O objetivo da elite política nacional forjava-se, assim, na tentativa de aproximar o Brasil dessa cultura da civilização ocidental e universal; não à toa, até 1895, nossa história – se é que podemos chamá-la de “nossa” – esteve inexoravelmente inserida na história da civilização (MAGALHÃES, 2003, p. 169), num movimento quase natural de conferir unicidade às experiências históricas. Mesmo quando a história do Brasil se estruturou enquanto disciplina específica, a História Universal ainda estava ali, na medida em que impunha um tipo de brasileiro cuja história mereceria ser contada; afinal de contas, a disciplina

era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade.

Cabia à história como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o futuro e o presente do país.

(MAGALHÃES, 2003, p. 169)

Em uma lógica muito bem integrada aos paradigmas rankeano e positivista, também no Brasil, assim, a Historiografia e o ensino de história foram marcados pelas gloriosas narrativas dos grandes homens, representantes desse padrão restrito e universalizante de cidadão. Tais histórias eram portadoras, desse modo, da exaltação de grandes heróis que, ao construir uma versão mítica, cristalizada e uniforme do passado, pouco lembravam o homem comum; foi essa a tônica da história ensinada no país por muito tempo: voltada, é claro, à solidificação da nação que pouco se importava em abranger a todos.

Também no século XIX, ao mesmo tempo em que a História se consolidava como disciplina, o Estado vinha assumindo, cada vez mais, o papel de responsável pela educação. Aliás, o papel da escola era concebido, justamente, sob uma perspectiva de adaptação do discurso promovido por essa disciplina científica forjada nos limites dessa civilização. O sentido da História como instrumento da educação pátria coletiva foi, portanto, importantíssimo para construir o prestígio da disciplina nos programas escolares. Era ela, afinal de contas, que reafirmava entre a população “a afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos”, cujos objetivos seriam cumpridos, por muito tempo, pelos documentos curriculares e materiais didáticos (FONSECA, 2007, p. 22).

Os paradigmas positivista e historicista, no entanto, centrados na História Política, começaram a perder força nas primeiras décadas do século XX. Um marco desse movimento foi, sem dúvidas, 1929, com a emergência da História Social. Consolidada no Ocidente a partir da contribuição da Escola dos Annales, tal proposta fundava-se na defesa de uma História-problema, relacionada sempre às questões colocadas pelo presente e a recortes que passam a fugir da política, entendida como o seio dos grandes heróis, condenados por essa corrente ao ostracismo. A proposta dos *Annales* era simples: fundar uma “Nova História”, em contraposição à “Velha História” dos documentos oficiais do Estado, da noção de verdade integral sobre o passado garantida pelas fontes e, evidentemente, dos

grandes mitos políticos. Ganhava espaço, cada vez mais, a proposta da interdisciplinaridade, do caráter interpretativo do trabalho historiográfico, da formulação de problemas instados pelo presente e da preocupação, no lugar de mitos individuais, com atores sociais coletivos, supostamente capazes de indicar mecanismos gerais de operação dos processos sociais e históricos. Na novidade dos *Annales*, nos anos 1930, estavam também os elementos que marcariam a fraqueza desse modelo a partir dos anos 1960: (i) o macroestruturalismo e a consolidação de um modelo explicativo geral para a História e (ii) a emergência de atores sociais coletivos – como classes, para termos um exemplo –, que não apenas suprimiram o indivíduo, como continuaram referendando-o em categorias analíticas que se pretendiam universais na análise experiência humana. Tratava-se, portanto, da repetição de um padrão que, apesar de todas as transformações historiográficas, se mantinha intocado na história escrita e ensinada: uma versão única, que se pretendia capaz de dar conta da verdade. Aliás, na escola, a discussão continuava muito próxima daquela que buscava alcançar o passado a partir de seus mitos, da Política e dos documentos oficiais. Assim,

a despeito de a França já estar vivendo a efervescência da primeira geração dos *Annales* e usufruindo da crítica à história historicizante, essa (...) ainda se fazia sentir na prática do ensino de história no Brasil. Não por nada, os marcos fundadores da história seriam todos da ordem do político, a saber: revolução francesa (levando a tiracolo a revolução industrial), a independência do Brasil e a proclamação da República. Civilização e progresso em oposição ao atraso e à barbárie
(MATHIAS, 2011, p. 44).

Seguia privilegiado, na história ensinada, um modelo baseado nos grandes mitos individuais e cristalizados da nação, em busca de uma identidade que fosse capaz de suprimir as tensões sociais. Esse elemento permaneceu apesar das transformações provocadas na educação brasileira pela reforma educacional do ano de 1931, que pôs fim ao controle impetrado pelo Colégio Dom Pedro II sobre o curso secundário. A partir desse momento, ainda, a elaboração curricular e de métodos pedagógicos deixou de ser responsabilidade da comunidade escolar e passou a ser prerrogativa do ministro da Educação. O objetivo da reforma era simples: “prescrever a produção de um *habitus* burguês nos estudantes do ensino secundário” (DALLABRIDA, 2009 *apud* MATHIAS, 2011, p. 43). Esse objetivo seria garantido pela implementação de elementos como “a seriação dos currículos,

a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal” (DALLABRIDA, 2009 *apud* MATHIAS, 2011, p. 43).

Já o ensino de história voltado à pátria, nesse cenário, buscava reafirmar a nação estruturada a partir de lugares sociais muito bem definidos e hierarquizados: lugar de povo não era fazendo a história, mas assistindo ao seu desenrolar, liderado pela elite. A partir de 1937, o papel a ela atribuído seria ainda mais fundamental: garantir a difusão, nas escolas, da propaganda nacionalista perpetrada pela Ditadura do Estado Novo (1937-1945). Além disso, reafirmando a influência francesa na história ensinada do Brasil, a disciplina História das Civilizações, centrada na Europa, era dividida de forma quadripartite: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea; já a História do Brasil era sempre inserida não apenas nessa divisão, como em sua dependência da História das Civilizações, quase como se fôssemos uma subparte dessa História Universal referenciada na Europa. Até 1942, nem do estatuto de disciplina escolar independente a História do Brasil gozou (MATHIAS, 2011).

Essa não foi, aliás, a única inovação envolvendo o ensino de história, nos anos 1940. No fim da década, a escolarização formal passou a contar, cada vez mais, com um público oriundo das classes populares na educação básica. Esse grupo social, assim como a classe média brasileira, passou a exigir, por meio das suas próprias experiências, uma nova perspectiva de ensino de história, capaz de garantir aos estudantes a autonomia necessária para enfrentar demandas na vida economicamente ativa. Nesse cenário, passou a ser cada vez mais relevante o debate acerca da história econômica, que deveria se aliar à história política para fornecer aos estudantes um panorama adequado da sociedade brasileira. “Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Karl Marx foram alguns dos autores que entraram na ordem do dia. Todavia, o Golpe de 1964 suprimiu as iniciativas e o ensino voltou a ser de grandes homens e grandes feitos, somando ao violento cunho alienador” (MATHIAS, 2011, p. 44).

2.2 Novos domínios da História

Apesar da retração democrática no Brasil entre 1964 e 1985, que marcaria a História tanto na Academia quanto na escola, boa parte do mundo ocidental vinha debatendo novas formas de ampliação de debates sociais que circulavam na arena na democracia. É nos anos 1960 que a *história única*, fundamental no Brasil para cumprir os interesses centralizadores da Ditadura Militar, passa a enfrentar uma oposição de fôlego e em diversas frentes no Ocidentes. As origens desse movimento podem ser localizadas em um amplo, longo e complexo processo de crise de reestruturação das sociedades e, portanto, das Ciências Sociais. Na fala de um de seus brilhantes personagens ficcionais, Jorge Amado definiu a década, não à toa, como o período em que “a dissolução dos costumes fez-se normalidade cotidiana” (AMADO, 2008, p. 56). O que ocorreu naqueles tempos foi, certamente, a manifestação de uma crise do paradigma racionalista, a partir da experiência traumática das Guerras Mundiais, que colocou em xeque todas as suas premissas, como a crença num futuro de progresso, o macroestruturalismo e mesmo o eurocentrismo (CHARTIER, 1994).

Tudo isso acompanhou, evidentemente, uma efervescência social caracterizada pela emergência de uma série de movimentos sociais críticos a sociedades dominadas – e histórias contadas - por homens brancos em posição de mando político e econômico. O questionamento a essa disparidade política, social e narrativa veio de todos os lados: a luta pelos Direitos Civis por parte da comunidade negra norte-americana, a Segunda Onda Feminista, os processos de Independência da África e da Ásia e a Contracultura trouxeram à tona a luta por participação política, exercício pleno da cidadania e direito à representação e à diferença.

Todos eles demonstravam a limitação, que hoje nos é óbvia, de uma arquitetura social necessariamente hierarquizante, construída por um paradigma estruturalista cujo personagem coletivo de referência era sempre o mesmo: homens brancos localizados no centro da Economia capitalista. As demandas desses movimentos sociais, é claro, reverberaram com muita força nos debates acadêmicos voltados à análise e compreensão das sociedades. Desse modo, nas Ciências Sociais (como a História, a Sociologia e a Antropologia), na Crítica Literária e na Psicanálise, construíram-se novas formas, a partir da década de 1960, de fazer Ciência (CHARTIER, 1994). Na História, as transformações foram

muitas. Dos debates sobre narrativa à aproximação com o método etnográfico, passando pela valorização individual e pela dedicação à agência de grupos até então silenciados por grande parte das narrativas históricas, a História precisou olhar para si, revisando e, muitas vezes, reestruturando valores, personagens, problemas e abordagens.

Há a emergência, nesse momento, de uma Nova História Social, em substituição àquela inaugurada pelos *Annales* nos anos 1930, que costumava se orientar pela construção de modelos explicativos macroestruturais. No lugar de uma História que buscou estabelecer conclusões gerais que coubessem em diversas realidades, concebidas como fruto de uma estrutura estanque, surge uma historiografia cujos estudos se caracterizam pela recusa da definição de rótulos em larga escala e pela preocupação com a compreensão das identidades como fruto de relações sociais com clara inserção no espaço e no tempo.

Um exemplo importante dessa nova historiografia é a *história vista de baixo*, movimento marxista inglês formado a partir da revista *New Left*, que tinha como seu principal expoente o historiador inglês Edward Thompson e defendia a prevalência do tema da cultura nas análises históricas (THOMPSON, 1981). Tal movimento tem, sem dúvidas, dois méritos importantíssimos: em primeiro lugar, a atenção à dimensão cultural como um elemento fundante das relações sociais; em segundo lugar, a preocupação com a história de homens e mulheres comuns, cujas formas de existir, se relacionar e fazer política foram, por muito tempo, invisibilizadas. Nessa perspectiva, evidencia-se, aqui, a compreensão da narrativa histórica como parte constituinte das relações de poder que envolvem diferentes sociedades e grupos sociais. A preocupação da *história vista de baixo* era trazer à superfície as estratégias e formas de vida de homens reais, fornecendo-lhes, na narrativa histórica, uma outra participação que não a de personagens coletivos com comportamentos definidos externamente pelas estruturas sociais.

O movimento de compreensão do papel político da narrativa histórica e da necessidade de sua reformulação não parou na *history from below*. Também na segunda metade do século XX, emergiu, a partir do repertório político e conceitual oferecido pela Segunda Onda feminista, uma História preocupada, em primeiro lugar, com a participação feminina na história (e sua presença nas narrativas produzidas sobre o passado) e, em segundo lugar, com a mobilização de novas

categorias, como *gênero*, em suas análises. Assim, a partir do diálogo com movimentos sociais, se desenhou, nos anos 1980, uma “História das mulheres”, demarcando que a narrativa histórica hegemônica até então, centrada em atores sociais coletivos masculinos, agia como um instrumento das hierarquias entre homens e mulheres e, portanto, do silenciamento dessas. Autoras como Michelle Perrot, Joan Scott, Natalie Zemon Davis e Joana Maria Pedro destacaram, portanto, o papel político da produção histórica e a necessidade de ruptura com um paradigma intelectual que silenciava uma série de personagens, experiências, histórias e formas de intervir no mundo (PEDRO, 2005). Esse paradigma, no entanto, estava em declínio: pela crise do macroestruturalismo e da crença fiel na razão como fio condutor para o progresso, pela emergência da *história vista de baixo* e da preocupação com homens e mulheres comuns, pela configuração da História das mulheres, que privilegiou o gênero como categoria fundamental na análise histórica, e pelo movimento pós-colonial.

Forjado na periferia da geopolítica global a partir dos anos 1970, tal movimento intelectual se articula, fundamentalmente, pelo compromisso comum com a crítica ao colonialismo e a desagregação de seu discurso (LEDA, 2014, p. 13). Autores pós- coloniais, como Edward Said e Homi Bhabha, buscam, assim, desconstruir o poder exercido por potências capitalistas do Ocidente sobre territórios e sociedades da África e da Ásia, demonstrando o teor cultural dessa dominação e de suas possíveis resistências. Em 1978, ao demonstrar, em *Orientalismo* (SAID, 2007), como a construção do conceito de Oriente pelo Ocidente, com base nas próprias referências ocidentais, tinha o objetivo de depreciar tudo aquilo que não fosse europeu e, portanto, justificar sua dominação geopolítica, econômica e cultural, Said destacou a importância do discurso como um elemento de legitimidade desse processo.

O discurso é compreendido por Said, portanto, como uma ferramenta de poder. Ao buscar desconstruí-lo, no entanto, destaca não apenas a sua capacidade destrutiva, mas a possibilidade de resistência dentro desses mesmos parâmetros, fator também evidenciado em outras de suas obras, como *Cultura e imperialismo* (2011), de 1993, na qual destaca o lugar da cultura no domínio colonial e na resistência cultural das sociedades subalternas ao colonialismo. Nesse ponto, a discussão travada pelos pós-coloniais abre espaço para a problematização da

produção de discursos vindos de lugares de fala hegemônicos e, portanto, para a problematização da produção do saber que os constrói.

O discurso, para os pós-coloniais, é encarado, portanto, não como uma entidade abstrata dotada de uma legitimidade absoluta externa a si mesma, mas como um elemento que, histórico que é, está submetido a interesses geopolíticos, culturais e econômicos e é, por isso mesmo, passível de desconstrução. O que Said faz, assim, tanto em “Orientalismo” como em “Cultura e imperialismo”, é historicizar o discurso e a produção de saberes, atentando para a necessidade de se examinar profundamente a sua inserção e influência na construção de redes de poder complexas e, no caso do neocolonialismo, devastadoras em muitos aspectos. No contexto da desconstrução de discursos construídos no bojo da modernidade ocidental, demonstrando seus aspectos mais perversos do ponto de vista da subordinação. geopolítica, os pós-coloniais se preocuparam, portanto, nas palavras da historiadora Natalie Z. Davis, em virar do avesso a história das relações coloniais (DAVIS, 2011, p. 190). Recuperaram, desse modo, as experiências ameríndias, africanas e asiáticas como forma de romper com uma narrativa histórica que, até então, ao diminuir a importância dessa dimensão, construiu um falso binômio onde o Ocidente europeu e as “zonas periféricas” constituiriam, respectivamente, a modernidade e o atraso, ou, como denuncia Homi Bhabha, o Primeiro e o Terceiro Mundo (LEDA, 2014, p. 102-103).

Dentro dessa construção, evidentemente, foi fundamental para a ação colonizadora negar a essas sociedades a importância de sua agência histórica, ou seja, sua capacidade de agir e de criar nas brechas deixadas pelo domínio colonial. Só poderiam ser tratados como agentes dessas profundas relações, dentro do discurso moderno hegemonicamente localizado, aqueles que fossem considerados verdadeiramente modernos ou avançados. Esse processo, identificado por Jonathan Hill como *Historicídio* (HILL, 1996 *apud* ALMEIDA, 2017, p. 20), como toda ação colonizadora, busca a aniquilação do outro em todos os aspectos possíveis, inclusive invisibilizando, na narrativa histórica, suas possibilidades de articulação e atuação política. Esse apagamento, por sua vez, seja pela completa ocultação da participação dessas sociedades ou pela distorção de sua agência, contribuiu para o que Bhabha definiu como o sentenciamento da história: essas sociedades foram, então, destinadas ao desterro do preconceito e da exclusão

(LEDA, 2014, p. 103).

Esse sentenciamento foi também o que marcou, evidentemente, o ensino de história no Brasil por mais de um século: quem não se identificasse com a narrativa branca e masculina de uma nação construída por grandes heróis e eventos políticos, teve seu lugar restrito ao silêncio ou, no máximo, aos estereótipos. Tratou-se, portanto, da sistematização e reverberação, na educação básica, de narrativas únicas centradas em determinadas lógicas de poder que têm toda relação do mundo com as desigualdades de gênero, raça e classe que marcaram a formação da nação brasileira, estabelecida sob o signo da negação e do silenciamento da diferença. Quem não cabia no modelo de civilização e de identidade da nação branca, civilizada e harmônica foi sistematicamente posto de lado das narrativas e conteúdos privilegiados e dos livros didáticos; quando muito, esses livros representavam determinados agentes e grupos sociais como meras vítimas passivas e observadoras da história, construída e decidida pela ação de homens brancos europeus.

Essa perspectiva suprime, é claro, a capacidade de agência de determinados grupos colonizados ou explorados de diversas formas; violentados sim, mas incapacitados de agir política, social, cultural e historicamente, jamais, e qualquer leitura que lhes atribua essa incapacidade seria, na perspectiva dos pós-coloniais, a continuidade de toda uma estrutura político-discursiva de dominação. O movimento pós-colonial chama atenção para o fato de que, para cada ação colonizadora, há uma ação dos povos e sociedades colonizadas que, assim como quaisquer outras, atuam ativamente no curso de sua própria trajetória, mesmo que sob o signo incontestável da violência. Ao destacar esses elementos, os autores pós-coloniais abriram espaço para uma série de novas pesquisas que, orientadas sob novas abordagens e perspectivas, valorizaram cada vez mais as sociedades subalternas, cujas vozes vinham sendo, até então, abafadas pelas narrativas tradicionais que buscavam negá-las a qualquer custo.

A produção acadêmica, nesse sentido, acabou por responder a uma série de demandas, construídas a partir da experiência social, ligadas à crescente crítica à hegemonia branca, masculina e ocidental. Demarcamos isso por duas razões: a primeira é para indicar que reconhecemos que a abstração do contexto sociopolítico que envolve a construção do conhecimento acabou por servir, por

muito tempo, à errônea atribuição de neutralidade a determinados saberes. Assim, reconhecemos que o debate aqui mobilizado tem um contexto político de produção e que compreender esse contexto é tão importante como mapear essas contribuições acadêmicas. Em segundo lugar, assumimos e reforçamos a importância de se reconhecer a imensa contribuição de movimentos negros, feministas, LGBTs, entre outros, que abriram caminhos, na política, para o questionamento de uma tradição excludente, tanto política como epistemologicamente.

Embora diversas entre si, com particularidades que envolvem, inclusive, seus diferentes contextos de produção, o que unifica todas essas iniciativas é a inserção num quadro de renovação das Ciências Sociais, da História e, como falaremos mais à frente, da Educação. Em 2011, Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas publicavam *Novos domínios da história*⁴, complementando a obra *Domínios da História* (1997), com o objetivo de

explorar territórios não penetrados – ou pouco frequentados – naquela ocasião, seja porque estavam em estágio inicial enquanto áreas de pesquisa, seja porque ainda não encontravam receptividade nos projetos dos historiadores brasileiros. Entre esses novos campos, talvez os melhores exemplos sejam os da “nova história militar”, “a história do tempo presente” e a própria “micro-história” – deveras mencionada nos antigos debates em torno da *nova história*, porém pouco conhecida e praticamente não aplicada, enquanto metodologia, nas pesquisas realizadas no Brasil durante a década de 1990

(CARDOSO; VAINFAS, 2012).

Os temas abordados eram os mais diversos entre 16 capítulos, como os indicados acima, além, por exemplo, da: (i) relação entre História e Antropologia, (ii) renovação da História Política, (iii) centralidade da cultura, entre outros aspectos. Embora não tenha esgotado as novas temáticas que emergiam a partir da Nova História Social, ou História Cultural, naquele cenário, o livro indicava, no início dos anos 2000, que o fazer histórico estava, de fato, mudando. Entre esses novos domínios, para além do que aparece direta ou transversalmente no livro, reforçamos que essas novidades estiveram imbuídas, também, de uma

⁴ Aqui, a apropriação do termo *novos domínios* não implica na ideia de que há uma coesão plena entre a reflexão realizada pelos autores acerca da História e os temas debatidos aqui, mas sim na noção de que o termo carrega, consigo, a enunciação da abertura de caminhos outros que se refletem, também, nos elementos que permeiam a discussão desta Dissertação.

Historiografia cada vez mais voltada, conforme colocamos até aqui, a atores sociais historicamente excluídos, fosse pela ausência ou pela supressão de suas agências, da narrativa histórica forjada pela tradição moderna.

Nesse sentido, nos parece importante retomar alguns pontos essenciais que consideraremos ao longo desta Dissertação, ao trabalharmos especificamente com a questão curricular, o ensino de História e a BNCC. Em primeiro lugar, assumimos que há, em curso, uma espécie de crise da tradição moderna (ARENDR, 2011), que vem sendo tematizada há décadas, que só vem se aprofundando e complexificando. Além disso, consideramos que a crise dessa tradição, necessariamente excludente, vem acompanhada pelo fortalecimento do direito à diferença e de uma nova “ética pluralista” na arena das lutas democráticas (BITTAR, 2009). Essas questões, diretamente ligadas à experiência e aos movimentos sociais, vêm impactando nas formas de produção, sistematização, circulação e legitimação de saberes, entre eles o saber histórico científico.

Nesse cenário de crise e reformulação do saber historiográfico que se consolidam algumas tendências que vêm se fortalecendo: (i) a História Cultural, que busca romper com as fronteiras entre diferentes aspectos sociais e valorizar a agência de diversos sujeitos historicamente silenciados; (ii) a valorização de temáticas como raça, gênero e sexualidades na Historiografia; (iii) a busca pela subversão de narrativas coloniais impostas unilateralmente e a crítica a narrativas universalistas. Esse processo é identificado, por Natalie Z. Davis, como uma espécie de *descentramento* da História no Ocidente; antes centrados (e limitados) em algumas poucas categorias e sujeitos, os historiadores abriram seus leques para novas territorialidades, grupos sociais, agências e problemas, revisitando suas abordagens e seu fazer histórico. Esse processo de descentramento vem transformando e potencializando, gradativamente, os saberes acadêmicos que dizem respeito ao passado, ao presente e ao futuro e surge, aqui, uma primeira questão: de que forma esse processo impactou na construção da BNCC, inclusive construindo disputas antes inimagináveis?

Como sabemos, no entanto, a Historiografia não diz respeito apenas a si, mas também ao conhecimento escolar, uma vez que institui um de seus saberes de referência. Isso significa que essas transformações impactam e impactaram o

ensino de história e os debates curriculares mais recentes no Brasil, conforme nos esforçamos para demonstrar mais à frente, em outros capítulos. No entanto, sabemos que essa influência não se dá, apenas, pelo fazer historiográfico; afinal de contas, enquanto a História se transformava (e transforma), onde é que estava (e está) a Educação?

2.3. Novos domínios da escola

“Tudo que acontece na escola tem fios e tramas dentro e fora da escola. Esquecer isso, ou negligenciar isso, tem consequências sérias”. Ao apresentar o livro *A Escola tem futuro?* (2007), Marisa Vorraber Costa se dedica a um tema que vem sendo discutido com muita atenção por diversos autores: a *crise da educação/da escola*⁵. Nas entrevistas que constroem o livro, diversos educadores e educadoras respeitadíssimos refletem acerca desse fenômeno, que marca um processo não só de abalo de determinadas crenças ligadas à escola, como de construção de valores, perspectivas e horizontes outros. Miguel Arroyo (2007), um dos professores entrevistados, afirma que a resposta para a pergunta que dá título ao livro – ou seja, se a escola tem ou não futuro depende, sobretudo, de aspectos diretamente ligados à experiência social. Entre eles, o autor aponta, por exemplo, o fortalecimento e a transformação de novos movimentos sociais, além das profundas mudanças estabelecidas na arena democrática, que se relacionam, por sua vez, com novas lógicas de relações sociais e de poder. Dialoga, nesse sentido, com Antonio Flávio Moreira (2007), outro entrevistado, que destaca como a escola vem sendo forte e estruturalmente impactada por trocas, diálogos e processos culturais absolutamente novos que se desenham fora dela. Marisa Costa e Mariangela Momo afirmam que

podemos dizer que a crise da escola tem sido considerada por vários pesquisadores uma expressão dos embaraços que enfrenta ao prosseguir no cumprimento de seus desígnios, tal

⁵ Além de Costa, esse debate foi objeto de preocupação de autores como Mariano Fernández Enguita, com o título *Educar em tempos incertos* (2009), e J. Gimeno Sacristán, com *Poderes instáveis em educação* (1999).

como foram esboçados no projeto filosófico, sociopolítico e cultural da modernidade. Admite-se que há, hoje, um descompasso entre a escola e os novos tempos.

(COSTA; MOMO, 2009, p. 521)

Educar em “tempos de globalização, de barbárie e exclusão” (ARROYO, 2007, p. 143) não tem sido, de fato, uma tarefa nem um pouco simples, especialmente num cenário em que, conforme aponta Costa no trecho acima, parece impor à escola um fracasso na realização de seus objetivos. Como escola e educação não são elementos soltos no ar e dotados de quaisquer essencialidades, trata-se da crise de um projeto que, como acentua a autora, está diretamente atrelado à constituição de um projeto de educação caracteristicamente moderno. Embora os discursos que se dedicam a apontar as limitações e insuficiências da escola nesse contexto acabem explicando-as na chave da ineficácia técnica, Rui Canário aponta que o caminho não é bem esse (1999). De acordo com o autor, assim, não trata-se de atribuir tal crise à “rápida expansão quantitativa” da escola, mas ao fato de que a instituição escolar, no Ocidente, não se preocupou em adaptar-se qualitativamente a um mundo em plena aceleração da transformação social (1999, p. 68). Esse mundo, por sua vez, coloca novos desafios frente à instituição escolar: o agravamento e o refinamento de práticas de violência, o desprestígio social do professor, a crise do modelo de ensino tradicional e a emergência de múltiplas vozes e culturas que tornam o trabalho docente cada vez mais desafiador (CANDAUI, 2018).

De acordo com Canário (1999), esse cenário conturbado vem favorecendo a introdução de diversas reformas educacionais, entendidas como verdadeiras soluções pré-prontas para a escolarização, enquanto os agentes da comunidade escolar são vistos como meros reprodutores desse processo. No Brasil, um dos exemplos gritantes do que Canário identifica como “lógica da reforma” é, por exemplo, o Novo Ensino Médio, fortemente endossado no site do Movimento Pela Base6, articulação de diversas instituições privadas em defesa da BNCC.

Desde o início de sua construção, os autores da Base têm como objetivo,

⁶ Em <https://movimentopelabase.org.br/duvidas-frequentes/>, é possível observar como a narrativa construída pelo *Movimento pela Base* busca dirimir quaisquer conflitos em torno da BNCC e do próprio processo de reforma, tratando-os quase como parte de um processo natural de evolução da educação brasileira

como veremos nos dois próximos capítulos, atender a algumas demandas apresentadas nesse cenário profundamente perturbador (e, na mesma medida, potente) para a escola. A dinâmica é complexa e integrada, por exemplo, questões controversas (TEIXEIRA, 2018), novas formas de bullying e a emergência de novas metodologias e da cultura digital em sala de aula (PISCHETOLA, 2018). Aqui, algumas questões, em particular, nos interessam mais, no que diz respeito à crise da escola que impõe, a ela, uma reinvenção: (i) o abalo epistemológico da tradição e da ciência moderna, instado pela emergência da Pedagogia Decolonial (WALSH, 2012); (ii) a revisão da função da escola e do papel do professor; (iii) a existência de identidades plurais e fluidas na escola, que se relacionam com o direito à diferença e com a interculturalidade.

Nos dediquemos, primeiro, à Pedagogia Decolonial. Ao falar sobre esse assunto, mobilizamos, necessariamente, um importantíssimo movimento intelectual que emerge no Ocidente a partir dos anos 1980, ganhando especial fôlego na década de 1990: o movimento decolonial. Se o Pós-Colonialismo afetou com tanta intensidade diversos debates acerca da História (e até mesmo da Educação, entre outras áreas das Ciências Sociais), autores como Boaventura de Sousa Santos, Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano e Maria Paula Meneses vêm propondo dar um passo à frente na ruptura com estruturas de poder consideradas coloniais.

Herdeiro da crise da modernidade e do pós-estruturalismo, bem como do pós-colonialismo, o movimento decolonial orienta-se pela reflexão acerca dos padrões de poder unilaterais constituídos pela modernidade, e pela proposta de novos paradigmas epistemológicos que os substituam. A proposta decolonial se guia basicamente, portanto, pela compreensão de que contexto e, assim, disputas e interesses políticos, permitiram o silenciamento de determinadas epistemologias em detrimento daquelas consideradas universais.

O Eurocentrismo, ou seja, a compreensão de que toda experiência humana pode ser balizada – e referendada – por uma série de referenciais constituídos no seio de uma Europa branca, cujo poder é concentrado na mão de homens, é fruto, antes do mais, de uma ideia que concebe a Europa como égide de uma suposta universalidade humana. Desse modo, diferentes sociedades e culturas não precisariam ser compreendidas a partir de seus próprios parâmetros, mas de um

conjunto de padrões sociais únicos estabelecidos e reafirmados no continente europeu. A consolidação desse imaginário, provocou, é claro, a supressão de outras experiências humanas – de existência, mas também de saber – que não coubessem nos critérios instituídos pela tradição moderna.

O colonialismo, iniciado no século XVI, nada mais é do que a manifestação da incompreensão do outro, referendada em uma concepção cristã, consolidada pelo Renascimento, do homem branco europeu como referência máxima da universalidade humana, da glória divina e da dignidade terrena. O homem europeu, cristão, torna-se o modelo de qualquer humanidade possível, e é na experiência colonial que essa crença atinge sua plenitude mais devastadora. Esse homem, para reafirmar a si mesmo e à Cristandade como únicas referências possíveis para uma experiência verdadeiramente humana, negam a possibilidade da diferença e da tolerância com o outro: em seu vocabulário político, cultural e epistemológico, a única possibilidade é a da aniquilação (MIGNOLO, 1995; SIMAS; RUFINO, 2018).

O discurso da Modernidade, marcado por essa concepção, de acordo com Mignolo (2008), só se refinaria no século XVII, com a consolidação da Modernidade e, mais especificamente, no século XVIII, com o Iluminismo Europeu. De acordo com o autor (2008), aí consta um dos elementos mais perigosos do discurso moderno: a sua capacidade de reinvenção. Se, até aquele momento, a ideia do homem universal esteve baseada em uma noção religiosa cristã, a partir de então ela se transformaria e consolidaria a partir da ascensão de um paradigma racionalista confiante na capacidade do homem europeu de levar o mundo a um futuro pleno sempre muito diferente e muito melhor do que o passado⁷. Esse futuro pleno seria, se mobilizarmos a contribuição do filósofo prussiano Immanuel Kant, um tempo de redução de conflitos geopolíticos e do exercício de uma cidadania cosmopolita universal. O problema aí é que, assim como Kant, outros filósofos, como Voltaire, John Locke e Charles-Louis de Secondat, o Barão de Montesquieu, produziram suas ideias sobre a humanidade a partir de suas próprias realidades; seu homem “universal”, portanto, era branco, masculino e europeu. E seria esse homem, apenas ele, o sujeito dotado da

⁷ Essa ideia aparece, por exemplo, nos textos de Immanuel Kant, como *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, publicado originalmente em 1784, e *O que é Esclarecimento*, de 1783

capacidade de guiar o mundo ao progresso por meio do uso de sua própria razão.

Desse modo, o Iluminismo apenas completa, consolida e repagina uma forma extremamente limitada de se compreender a humanidade. Essa construção eurocêntrica do mundo moderno, calcada na compreensão de que há um modelo universal de homem- e de sociedades humanas -, no lugar de uma série de possibilidades, foi o elemento fundante de uma configuração geopolítica totalmente desigual, atravessada, em sua formação, pela configuração da Economia Capitalista, com centro e periferia muito bem definidos.

De acordo com o sociólogo Aníbal Quijano, esse processo está atrelado a outros dois elementos absolutamente importantes: em primeiro lugar, a constituição das noções de raça que surgem a partir da experiência colonial e se refinam, mais tarde, com o Racismo Científico; em segundo lugar, o fenômeno que esse autor identifica como a construção da Colonialidade. Nos atentemos, primeiro, à questão racial, definida por Quijano como “uma categoria mental da modernidade” (QUIJANO, 2005) que serviu, antes da concepção científica de raça, como um critério de diferenciação social em sociedades coloniais, na América, cujos “padrões de dominação” eram definidos por manifestações fenotípicas e culturais. Esse elemento é importante não apenas para compreendermos a forma com que os colonizadores europeus se relacionaram - violentamente - com o outro, mas também consigo mesmos. De acordo com Quijano, a raça é uma categoria mental da modernidade porque é na alteridade – na identificação de negros e mestiços – que homens brancos europeus constituíram a sua identidade; nas palavras do sociólogo, “os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, (...) eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante” (QUIJANO, 2005). E os brancos eram, evidentemente, não apenas os mais importantes exploradores: eram, sobretudo, a raça colonizadora mais importante, que se forjava a partir da tentativa de aniquilação do outro, por inteiro. Desse modo, para o autor, a construção de um mundo universal branco seria um instrumento de consolidação de hierarquias que, mais tarde, com o advento e a consolidação da ciência moderna, explicariam as lógicas de funcionamento do Racismo Científico.

Essa diferenciação social, para o sociólogo, tem uma ligação direta com a colonialidade. Sustentáculo do Colonialismo, a Colonialidade consistiria na

configuração de um padrão geopolítico global desigual por meio do qual zonas centrais do Capitalismo, desde sua gênese no sistema-mundo forjado a partir do século XVI, vêm subordinando, política, social e culturalmente, determinados territórios que se constituíram como periféricos nesse sistema. A Colonialidade, no entanto, foi capaz de se reinventar e se manter, mesmo após a desagregação do colonialismo e do neocolonialismo, em uma série de esferas distintas.

Quijano define, desse modo, não apenas a Colonialidade do Poder, referente, sobretudo, ao poder político/econômico, mas também a Colonialidade do Saber, que teria sido definida a partir do silenciamento de uma série de saberes e experiências humanas na periferia do mundo capitalista. A Colonialidade do saber-poder, assim, com uma profundamente imbricada na outra, sem que possam se distinguir, garantiu a supressão de saberes fora daqueles impressos pelo padrão epistemológico da ciência moderna, consolidada em diálogo com o universalismo iluminista.

Outros autores, a partir disso, vêm se ancorando nas noções apresentadas por Quijano em suas discussões e propostas epistemológicas. Sobre isso, Boaventura de Sousa Santos destaca que essa colonialidade do saber se manifestaria na fundação de uma espécie de pensamento abissal, um padrão epistemológico essencialmente hierarquizante. Esse pensamento abissal seria constituído essencialmente, de acordo com o autor, por uma linha imaginária, fundada pelo racionalismo moderno, divisória entre saberes úteis (dominantes) e saberes inúteis (dominados). O paradigma epistemológico moderno, assim, ao silenciar todos os saberes que fugissem de seus limites, teria passado a ignorar qualquer realidade outra que não a do Norte Global, definido não geográfica, mas epistêmica e geopoliticamente (SANTOS, 2010, p. 31-34).

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível

(SANTOS, 2010, p. 31- 32)

Para Santos, há um aspecto fundamental no que diz respeito a essa invisibilidade: a negação da possibilidade de conhecer exercida pelo outro, e de fundar saberes fora dos padrões pretensamente universais da modernidade, é também a negação da humanidade do outro. Para Mignolo, essa desigualdade entre saberes constitui um padrão de poder mundial que é essencialmente racista, sexista e heteronormativo (MIGNOLO, 2008, p. 287). Ora, se a colonialidade do saber se constitui como forma de negar experiências e saberes outros que não atores privilegiados por essa colonialidade, então saberes fora da normatividade hegemônica racial, de gênero e sexual são, todos eles, descartados. A validade de sua potencialidade epistêmica, portanto, é negada, e, como destaca Santos, assim também sua humanidade, no que diz respeito à capacidade de produzir conhecimentos e diferentes formas de conhecer o mundo. Assim, a colonialidade do saber/poder acontece, já que hierarquizar diferentes conhecimentos como saberes e sub-saberes é também, fundamentalmente, hierarquizar sociedades entre humanas e não-humanas. Está, aí, feito o jogo ideológico da colonialidade, não um sintoma, mas um fundamento das relações coloniais que vem sustentando, desde a expansão da modernidade mundo afora, séculos de exploração e violência. Daí a metáfora, realizada por Mignolo (2008), de que Modernidade/Colonialidade são dois lados da mesma moeda: por meio das relações de saber/poder, justifica-se uma hierarquia entre aquelas sociedades que são pretensamente humanas e potentes e as que são tratadas como se não fossem, possibilitando, assim, sua dominação e subordinação de diversas formas, o aspecto essencial do mundo moderno.

A tarefa posta na mesa pelos decoloniais, portanto, é a de costurar alternativas às concepções de conhecimento naturalizadas que se sustentaram no silenciamento de formas outras de encarar a realidade. Assim, propõem a emergência de um novo paradigma epistemológico, pautada não na supressão de saberes (modernos ou não), mas na construção de um novo padrão capaz de “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul e com o Sul” (SANTOS, 2008, p. 5). Trata-se, portanto, da defesa do reconhecimento de outras epistemes, numa perspectiva fundada na pluralidade da experiência social e da compreensão de que essas experiências criam possibilidades de ação contra-hegemônicas de sociedades subalternizadas. A proposta decolonial, assim, é epistemologicamente

transformadora na medida em que propõe a ruptura com o pensamento abissal e a construção de uma nova realidade epistemológica global. A essa proposta, Boaventura de Sousa Santos dá o nome de ecologia de saberes, que, ao levar em conta a potência de diferentes saberes, não invisibilizaria nenhum em detrimento de outros, mas admitiria sua possibilidade de coexistência e mobilização de acordo com a necessidade e aplicabilidade de cada saber. Assim mesmo, no plural. Se, por um lado, a modernidade ocidental invisibilizou vozes subalternas e experiências de conhecimento, Santos destaca que

A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo. Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância

(SANTOS, 2010, p. 54).

Ao negar uma unidade de saberes, bem como uma unidade de ignorância, Santos destaca que há diferentes saberes e ignorâncias a depender de determinados contextos sociais específicos. Assim, não há saber que seja relevante para todos ou ignorância que seja prejudicial a todos. Pelo contrário, se a ignorância é de algo que não serve a uma sociedade, ela se ressignifica como algo importante, e até necessário. Não há, assim, um parâmetro de conhecimento universal, mas a necessidade de se partir das próprias sociedades para compreendê-las. É também sobre isso que fala Walter D. Mignolo ao defender o que o autor chama de desobediência epistêmica, ou seja, um movimento de negação da imposição epistemológica moderna. Para o autor:

Toda mudança de descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica. A desobediência civil pregada por Mahatma Gandhi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém, a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas

(MIGNOLO, 2008, p. 287).

Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino, ao endossar o coro por um novo paradigma, capaz de ampliar horizontes epistemológicos, identificam esse movimento como a construção de um pluriverso: em oposição a qualquer pretensão de universalidade ocidental, outra epistemologia que compreenda

saberes outros que não o da modernidade e que reconstrua, inclusive, as diretrizes que têm guiado as práticas pedagógicas no chão da escola. Os autores afirmam que:

É importante que problematizemos a educação reconhecendo os equívocos praticados, para então buscarmos uma saída original, potente e incômoda. Estamos convencidos de que nós, educadores, temos uma tarefa urgente: precisamos nos deseducar do cânone limitador para que tenhamos condições de ampliar os horizontes do mundo, nossos e das nossas alunas e alunos. Educação deve gerar gente feliz, escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência e gingando com gana de viver

(SIMAS; RUFINO, 2018, p. 19)

O que Rufino e Simas propõem é, desse modo, uma ação de descolonização do pensamento pela transgressão daquilo que sempre foi oficializado como correto e universal. Constatado o *modus operandi* do binômio Modernidade/Colonialidade, inclusive pensando acerca da educação moderna, a proposta é que seu discurso seja transgredido e desconstruído, para que a escola não sirva ao domínio, mas à liberdade. Essa ideia é exatamente o que defende Bell Hooks (1994) em “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, no qual destaca a importância de uma aprendizagem que incentive a ruptura com imposições epistêmicas violentas, possibilitando a construção de uma perspectiva crítica de mundo. No livro, hooks defende que uma educação verdadeiramente libertária deve passar pela transgressão necessariamente pela ruptura de padrões que, até hoje, só serviram ao silenciamento de corpos e existências criteriosamente determinados pelo racismo, pelo patriarcado e pelas relações coloniais. Assim, se o padrão epistêmico moderno, colonial, ensina a submissão como norma, a sua transgressão, ou seja, a desobediência desse padrão, seria urgente.

É esse o horizonte, também, da *Pedagogia Decolonial*, que tem, entre suas expoentes, autoras como Catherine Walsh e Vera Candau. Tal movimento parte do pressuposto de que diversos grupos sociais, em diferentes contextos, produzem saberes ricos e potentes na transformação social, e defende a legitimação desses diferentes saberes em uma sociedade que aprenda a reconhecer a diferença e que entenda o potencial de transformação social desse reconhecimento. Trata-se, portanto, de um projeto político de transformação social que tem como premissa a

conexão entre a educação, em espaços formais ou não, e as lutas e críticas elaboradas por grupos e movimentos sociais estabelecidos à margem do saber científico, a partir do compromisso com um projeto de educação calcado na politização e na transformação social.

Na introdução do livro *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, organizado por Catherine Walsh, a autora destaca que é ao considerar a história de dominação colonial, que vem marcando o mundo moderno, que se compreende a urgência de uma pedagogia cujo fundamento seja a decolonialidade. Uma pedagogia que, antes do mais, seja parte de uma disputa pela memória coletiva que povos indígenas e afrodescendentes têm de si mesmo, na inserção em um capitalismo global que suprimiu, sempre que possível, suas experiências de saber. Além disso, uma pedagogia que, na construção de uma nova epistemologia, seja capaz de valorizar os saberes discentes e de estimular o desenvolvimento de sua autonomia.

Nesse sentido, tal proposta dialoga, portanto, com as ideias defendidas por Paulo Freire com relação à escola e ao processo educativo. De acordo com o educador, cuja obra permanece com uma atualidade vigorosa no Brasil e no mundo, é fundamental compreender que um processo real de aprendizagem dos educandos só acontece quando há a mobilização e o respeito aos saberes desses indivíduos e ao seu conjunto de referências, histórias e experiências. Trata-se, portanto, de conceber os estudantes como protagonistas, no lugar de repositórios humanos de informações enciclopédicas transferidas por parte do professor, visto como o detentor de um saber moderno que deveria ser assimilado de forma completamente unilateral (FREIRE, 2020, p. 15-16).

Recentemente, algumas pesquisas vêm identificando aproximações entre a contribuição de Paulo Freire e a “Pedagogia Decolonial” (NETO, 2018). De acordo com João Colares Neto, educadores populares, como Freire e Orlando Fals Borda, forneceram uma importante contribuição ao que se definiria, mais recentemente, como uma “pedagogia decolonial” na América Latina. Tal proposta expressaria, então, a educação popular latino-americana, com pontos de convergência como: (i) a defesa de uma educação subversiva, (ii) a centralidade do contexto nas dinâmicas educacionais; (iii) a valorização de movimentos de resistência, (iv) a busca por outros horizontes epistemológicos e (v) a “pedagogia

como utopia política” (2018). O autor defende que:

Freire e Fals Borda, seja em seus escritos, seja em suas trajetórias, delineiam o perfil de um educador decolonial. Trata-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas

(NETO, 2018, p. 7).

Essas preocupações: o compromisso político, a sensibilidade ética, a humildade docente, o reconhecimento de diversos saberes, entre outras questões, acabam por aproximar, então, a contribuição da educação popular latino-americana ao que se chama, hoje, de pedagogia decolonial. A partir dessas questões, nos interessa de modo particular a forma como essas questões se relacionam com um outro aspecto da “crise” da escola: o reposicionamento dos papéis discente e docente na escola. De acordo com Paulo Freire, isso passaria pela necessidade de superação da educação bancária, e a compreensão de que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. (...) É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (...) Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos de construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado

(FREIRE, 2020, p. 28).

Assim, o professor não é entendido como detentor de um conhecimento a ser passado para o educando, mas como mediador de um processo de aprendizagem que se dá pela socialização e sistematização de saberes pelos seus sujeitos, o que implica na sua condição de criar e aprender na relação com seus objetos de aprendizagem. Em 1996, ao publicar *Pedagogia da Autonomia: saberes*

necessários à prática educativa, Freire reforça um movimento, então, de crítica ao lugar característico do professor na educação moderna e unilateral, pela qual ele é entendido como transmissor de conhecimentos. De acordo com o autor, isso só é possível de ser feito quando há o incentivo à pesquisa, como meio capaz de construir o aprendizado, e o respeito aos saberes dos educandos. Freire afirma que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (...) Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

(FREIRE, 2020, p. 32).

Desse modo, a proposta freireana é que se admita como necessários à prática educativa (i) a importância de diálogo entre o que se vê na escola e o que se enfrenta na vida e (ii) a valorização das experiências e saberes de sujeitos outros que não aqueles portadores dos saberes científicos de referência. Esse último elemento implica, é claro, no aprofundamento da crise de uma escola muito pouco centrada no estudante, e na proposta da substituição de seus princípios pela valorização do protagonismo de alunos e alunas.

Essa ideia de protagonismo estudantil vem ganhando muita força nas últimas décadas, profundamente ligada à crise da escola moderna e a propostas que vêm indicando sua necessidade de reinvenção. Muito presente (ao menos em teoria) na apresentação da versão final da BNCC, em 2018, essa discussão já aparecia na proposta de construção do documento e até mesmo na primeira versão, o que demonstra a relação entre a Base e esse contexto de críticas e propostas de mudança da escola. Não é possível compreender essa dimensão, no entanto, sem perceber a polissemia que permeia a própria noção de protagonismo, que vai da pedagogia crítica freireana à captura do conceito pela iniciativa privada, como sinônimo de empreendedorismo e da cultura maker, num contexto

de fortalecimento do Neoliberalismo (KURATKO, 2019 apud DEMO; SILVA, 2010). Há quem fale em centrar os processos em seus sujeitos pensando nas suas capacidades de criar liberdade; mas existem, também, os que dizem que a escola é lugar de reproduzir o “espírito inovador do Vale do Silício e suas startups” (DEMO; SILVA, 2020). No século XXI, não à toa, ouvimos termos como Educação 4.0 circulando por aí, como indicadores de uma educação que deve desenvolver habilidades, por meio do protagonismo, que tornem o indivíduo capaz de atender aos interesses da indústria 4.0, estabelecida num cenário de transformação do mercado e das relações de trabalho. Apesar do fortalecimento dessa visão, ainda hoje há quem demarque posição em favor do protagonismo discente, não justificando-o pelas relações do mercado, mas pela autoralidade do processo de ensino-aprendizagem (MATURANA, 2001; HOFFMAN, 2020 apud DEMO; SILVA, 2020), como aponta, aliás, o próprio Freire. Pedro Demo e Renan Antônio da Silva reforçam que

protagonismo estudantil não dispensa, desqualifica ou desdenha dos docentes. Muito ao contrário. Valoriza-os em sua função mediadora superlativamente, como orientadores e avaliadores, além de parceiros. A atual posição instrucionista, na qual o docente se arvora o causador da aprendizagem do estudante, é alucinada. A aprendizagem se dá na mente do estudante, não na aula, que é mediação, *stricto sensu*. Papel docente é cuidar da autoria do estudante, tal qual os pais cuidam que o filho se torne autônomo, com o tempo. Trata-se de um estilo de cuidado que não sufoca o estudante como vítima de cuidado, mas arma cenários libertadores, nos quais a autoria pode emergir e vingar

(DEMO; SILVA, 2020, p. 73).

É possível, portanto, conceber uma transformação da concepção acerca dos processos de ensino-aprendizagem, baseada não na reprodução tecnicista dos documentos curriculares, mas da compreensão da autonomia e autoralidade de seus sujeitos – educandos, mas também educadores –. Rui Canário (2006) defende, assim, a importância de se valorizar o potencial criativo da escola, dos educandos e dos professores, num cenário de transformação que aponte, cada vez mais, para a escola como um ambiente de trocas de saberes e de transformação positiva da sociedade. Nesse cenário, então, compreende-se que a escola não é um lugar de transferência de saberes, mas da sua construção; urge, portanto, a necessidade de reconhecer sua dinâmica sociocultural e sua especificidade

epistemológica, no que entendemos como conhecimento escolar, definido por Vera Candau como

uma construção específica do contexto educacional, em que o cruzamento entre diferentes saberes, cotidianos e/ou sociais e científicos, referenciados a universos culturais plurais, se dá no dia a dia das escolas em processos de diálogo e confronto, permeados por relações de poder. (...) Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição, recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente

(CANDAU, 2018, p. 18).

Nesse sentido, o conhecimento escolar só pode ser compreendido dentro de seu próprio contexto; não como algo definido externamente a ele, mas que se estabelece nas tramas culturais de sua formação. Esse caráter aparece, também, na definição formulada por Carmen Gabriel à categoria de saber escolar, indicando que trata-se de uma categoria capaz de “nomear e explicar a natureza, estrutura, função e/ou funcionamento dos objetos de ensino e aprendizagem específicos das instituições escolares” (GABRIEL, 2017, p. 7). Gabriel aponta que:

Longe de conceber os saberes como universais, impessoais, sem proprietários, sem traços de sua gênese, a epistemologia social escolar tende a reconhecer a dimensão histórica e política como elemento constituinte da própria noção de saber, afastando-se das perspectivas representacionais do conhecimento/saber e oferecendo a possibilidade de diálogo com as perspectivas construcionistas.

(GABRIEL, 2017, p. 13)

Sob essa perspectiva, portanto, o saber escolar é reconhecido a partir de uma epistemologia social escolar; trata-se de reconhecer, desse modo, que o saber da escola é dotado de diversas particularidades no que diz respeito às suas formas de construção, circulação e legitimação de saberes, o que interfere na forma como entendemos a própria escola nos dias atuais. Nesse cenário, portanto, em que pese a importância do saber científico de referência para os saberes escolares (GABRIEL, 2017), são fundamentais, também, as trocas culturais que se estabelecem entre seus sujeitos, além de diferentes disputas e conflitos de atribuição de sentidos e significados às coisas do mundo.

Nesse sentido, Cinthia Araújo (2018), ao propor uma ecologia de saberes escolares em diálogo com Boaventura de Sousa Santos e Carmen Gabriel, defende a potência da ideia de epistemologia social escolar para que o saber escolar seja

compreendido como “espaço de diálogos interculturais”. Nesse sentido, é importante retomar que a escola é um espaço de confronto e diálogo entre diferentes perspectivas, culturas e sujeitos, cujas construções identitárias, cada vez mais fluidas, e demandas sociais, vêm apresentando desafios muito potentes no campo da escolarização.

Esses elementos abrem novos caminhos nas discussões envolvendo a Didática e o Currículo, e se relacionam diretamente com o direito à diferença e com o multiculturalismo, conceito polissêmico e em disputa num mundo marcado, cada vez mais, pela percepção de diferentes trocas culturais. Entre as diferentes concepções que são atribuídas ao termo, acompanhamos aquela apresentada por Vera Candau (2013), que se baseia na “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” e na ruptura com “uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais”. Trata-se de um movimento, portanto, que considera “as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução”, de modo que as culturas não são dotadas de pureza e que, quando falamos de trocas culturais, estamos pensando na construção de “identidades abertas” (CANDAU, 2013, p. 22). Essa perspectiva é indicada pela autora como intercultural, cujo objetivo é

promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialogicamente incluídas.

(CANDAU, 2013, p. 23)

O desafio colocado não é pequeno: trata-se de assumir outra postura com relação às diferenças culturais, que devem passar a ser entendidas, segundo essa perspectiva, não como empecilhos ao trabalho didático-pedagógico, mas como “vantagens pedagógicas”, visando à superação do “daltonismo cultural” (STOER; CORTESÃO, 1999). O “arco-íris sociocultural” já faz parte da escola, e são as suas demandas que devem ser reconhecidas num processo de construção não apenas do reconhecimento, mas da consideração da cultura como diferença e disso como um elemento absolutamente importante.

A compreensão de que a crise da escola é latente e, portanto, sua

transformação é urgente, vem acompanhada, então, por uma espécie de “compromisso: apostar nos princípios de uma educação crítica e intercultural” (SIMÃO; KOFFMAN, 2018, p.156) na reinvenção da própria didática, o que pode ser, sem dúvidas, realizado não só (mas também) pela percepção da escola como uma ecologia de saberes (ARAÚJO, 2018). Essa proposta, por sua vez, só faz sentido dentro de um contexto em que emerge, dentro e fora da escola, um novo debate sobre que sujeitos, saberes e experiências são reconhecidos; e é nesse ponto, afinal de contas, que se tocam a Nova História Social e a crise da escola. Ambas, por sua vez, não estão soltas no ar, como dados abstraídos da realidade; pelo contrário, se relacionam profundamente com a experiência social e novas demandas que emergem no seio da discussão política, sobretudo no que diz respeito ao aprofundamento da cidadania e da democracia.

Não se trata, portanto, apenas da escola, mas da transformação dos movimentos sociais e das próprias noções de cidadania e democracia (DAGNINO, 1994), pela emergência de uma “ética pluralista” que substitui a retórica da igualdade pela defesa do direito à diferença (BITTAR, 2009). É essa, portanto, a questão: a escola não muda para transformar o mundo a partir de ideias criadas do nada, mas porque a sociedade se transforma e exige, da escola, uma tomada de posição em meio à crise do projeto civilizacional moderno, que é o que a crise da escola, em última instância, representa (COSTA, 2007; BARROSO, 2008).

A escola, tal como a vivenciamos na atualidade, é certamente uma das instituições mais representativas da modernidade. Tem como horizonte de sentido a formação do sujeito moderno, que disponha das habilidades cognitivas e éticas necessárias ao exercício de uma cidadania democrática. Para tal, encara os sujeitos da educação como iguais e chamados a adquirir uma cultura comum, fortemente valorizada para a construção de uma identidade nacional

(CANDAU, 2014, p. 35).

O horizonte de nossa discussão não é, portanto, apenas a crise da escola; se retomarmos Chartier (1994), também não é apenas a renovação Historiográfica; é, mais que isso e especialmente, o colapso de uma tradição moderna homogeneizante à beira da ruína, pelos próprios sujeitos que ela mesma silenciou. E se esse cenário de perturbação impõe a necessidade da mudança (CANÁRIO, 2008; SIMÃO E KOFF, 2018), estamos falando, então, da subversão destes paradigmas na escola, o que implica na defesa de uma proposta intercultural, de

novas perspectivas epistemológicas, da valorização dos saberes discentes e da construção de narrativas históricas outras.

A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.

(CANDAUI, 2014, p. 35).

Estão abertos os caminhos, nas práticas didático-pedagógicas escolares, de novos domínios, diretamente associados à superação da antiga tradição. Por sua vez, se esses elementos se relacionam de forma tão imbricada com a Historiografia, a sua complexidade só pode ser compreendida se entendemos o ensino de história como o que ele, de fato, é: um lugar de fronteira.

2.4.

O ensino de história em fronteira

Em artigo intitulado *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*, publicado em 2011, Ana Maria Monteiro e Fernando Penna argumentaram acerca da potencialidade de se compreender, nas pesquisas que envolvem as narrativas históricas escolares, o ensino de história como *lugar de fronteira*. De acordo com os autores:

De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos ou da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitua-se em *lugar de fronteira* no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão.

(MONTEIRO; PENNA, 2011, p.193).

Assim, de acordo com os autores, a pesquisa em ensino de história deve contemplar saberes, de um lado, historiográficos e teórico-metodológicos da disciplina histórica e, de outro, aqueles que advêm das contribuições de campos como Didática e Currículo. Prescindir de um desses é, necessariamente, renunciar à concepção de que o ensino de história, ele mesmo, se constitui em lugar de fronteira entre a história e a educação, “seja na prática pedagógica, seja como

objeto de pesquisa” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 193). Depende, afinal de contas, de categorias analíticas e pressupostos do saber científico de referência, na mesma medida em que só pode ser compreendido, sobretudo na dimensão da prática, se reconhecemos a especificidade do conhecimento escolar e da epistemologia social escolar, que envolve processos socioculturais diversos. Nos interessa, particularmente, a ideia de que o ensino de história, no que diz respeito ao saber histórico escolar, se estabelece a partir da relação, em fronteira, de saberes de diferentes campos, que se processam dentro de uma dinâmica cultural e epistemológica muito particular. Desse modo,

a proposta de pensar a pesquisa sobre o ensino de história como um lugar de fronteira utiliza uma analogia com um elemento da geopolítica: a questão das fronteiras, que podem ser entendidas no sentido norte-americano de *frontier*, terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém, ou de *border* – “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas” (SANTOS *apud* MONTEIRO, 2007b, p. 76). A fronteira é o lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato.

(MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194)

Mobilizamos a ideia de que o lugar de fronteira entre diferentes saberes e seus contextos culturais e epistêmicos produz, a partir de suas aproximações e distâncias, e por meio de seus sujeitos, um caminho potente para a reflexão sobre a permanente construção do currículo. Trata-se, afinal de contas, de um elemento sempre inacabado, em formulação permanente, que se estabelece na relação entre saberes históricos e pedagógicos, mas também, conforme nos ensinaram Monteiro e Penna, nas pontes entre esses conhecimentos e os saberes docentes e discentes, dentro de sua especificidade epistemológica e cultural.

Nos próximos capítulos, nos dedicaremos a analisar como uma nova concepção de ensino de história marcou, de certa forma, a produção bibliográfica dos autores da 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular e, é claro, a própria primeira versão, a ser discutida no terceiro capítulo. Nesse contexto, nos deparamos com duas concepções de ensino de história em jogo, nas últimas décadas, no Brasil. Em primeiro lugar, aquela que, praticamente unânime até os anos 1990, representa uma tradição moderna sustentada na história quadripartite da civilização, sob uma perspectiva totalizante, masculina e eurocêntrica, que se

consolida, na escola, por meio de narrativas frontais e estratégias didáticas pouco problematizadoras. Em segundo, aquela que, a partir da crítica à primeira, vem buscando criar alternativas didáticas, políticas e epistemológicas à tradição moderna, valorizando sujeitos historicamente invisibilizados e defendendo paradigmas epistemológicos outros.

Esses paradigmas epistemológicos, por sua vez, envolvem diversos elementos distintos, todos eles em jogo na elaboração da BNCC e no debate curricular do Brasil, se assumimos que um documento diretivo não define todo o currículo – se é que se pode falar em “todo o currículo” –, mas condiciona parte dele. Em 1999, Christian Laville nos alertava que:

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder (...) Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes do ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática.

(LAVILLE, 1999, p. 130-137 *apud* CAIMI, 2016)

O intelectual destaca, aqui, algumas questões merecedoras de nossa atenção, e que certamente abrem os caminhos que percorreremos nas próximas páginas desta Dissertação. Em primeiro lugar, indica o grau de preocupação que incide sobre o ensino de história nas mais variadas esferas, destacando sua importância para o poder. Recuperamos que, num cenário de crise da tradição moderna na História e na Educação e, portanto, como lugar de fronteira, também no ensino de história – todo o debate é sobre que narrativas e que formas de conceber a historiografia escolar vêm reforçando determinadas lógicas de poder absolutamente hierarquizantes.

Essa nos parece uma questão central, sobretudo, quando consideramos

dois outros alertas realizados pelo autor nesse mesmo trecho: em primeiro lugar, a importância da história, mas não sua solidão, na construção da memória social coletiva; em segundo lugar, o fato de que o ensino de história deve se preocupar com a formação crítica e autônoma dos indivíduos, por meio do desenvolvimento de determinadas capacidades, tanto no aspecto teórico-intelectual como afetivo. Não se trata, nessa perspectiva, portanto, de disputar que conteúdos têm mais ou menos espaço; isso seria, afinal de contas, entrar numa guerra de narrativas sem vencedores, apenas vencidos. O grande ponto aí é como o ensino de história pode ser um instrumento de positiva transformação social, a partir de uma formação integral de seus sujeitos.

Analisar duas perspectivas de ensino de história em confronto – e suas nuances, uma vez que não estamos falando de elementos “preto no branco” – implica a compreensão de que toda essa discussão não é apenas sobre conteúdos, então, mas sobre que papel é atribuído ao ensino de história e à escola. É a partir dessa negociação de significados e sentidos no seio do currículo, como debateremos no próximo capítulo, que podemos, então, entender qual o papel de se selecionar determinado conteúdo e não outro, de se privilegiar determinado espaço, de se analisar múltiplas temporalidades. Não é falar da mudança pela mudança, mas entender como determinadas propostas transformadoras podem se relacionar com inovações do descentramento da História e, também, da reinvenção e da crise da própria escola, que, por sua vez, enfrentam uma tradição moderna cuja capacidade de resistir a abalos tem se demonstrado impressionante, como a 3ª e aprovada versão da BNCC parece nos provar. Compreender essas questões na construção da Base, da primeira à última versão, só é possível quando a iniciativa parte do reconhecimento dessas diferentes dimensões de transformação e permanência, que estabelecem suas aproximações e diferenças em lugar de fronteira, num pluriverso que leva em conta saberes, culturas e visões de mundo de sujeitos que negociam, afinal de contas, o futuro.

3. Tecendo o documento: narrativas em disputa

Em *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*, publicado em 2000, o antropólogo norueguês Fredrik Barth busca, a partir de uma perspectiva pós-estrutural, reconceitualizar a noção de *cultura*, afastando-a de qualquer lógica essencialista. De acordo com o autor, a cultura deve ser entendida, no lugar de um dado essencial, como uma complexa rede que se estabelece a partir de sua própria construção, no fazer das trocas, negociações e diferenças. Assim é, também, com a 1ª versão – e todas as outras – da BNCC, que é, ao mesmo tempo, uma manifestação e um elemento constitutivo das relações culturais. Para analisar a construção do documento a partir dessa perspectiva, dividimos esse capítulo em 2 partes: *Currículo e O futuro em disputa: a construção da primeira versão da*

BNCC, ambas a seguir.

3.1. Currículo

Como ensinam Vera Maria Candau e Antonio Flavio Moreira, “as diferentes concepções da palavra currículo derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento” (MOREIRA; CANDAU, 2007). Assim, como objeto dotado de historicidade e que se constrói no seio das diferentes disputas estabelecidas na sociedade e, portanto, na educação, o conceito de currículo não assume um significado consensual e fechado entre pesquisadores e educadores da educação básica. Depende, além de sua relação contextual com o tempo e o espaço, de que perspectivas estão em jogo. Assim, a questão fundamental que se coloca quando refletimos acerca do currículo não é a que exige o estabelecimento definitivo de seu significado essencial, mas sim a que se desenha a partir do reconhecimento de que seus sentidos variam a partir das diferentes concepções sobre temáticas como conhecimento, saber, cotidiano, cultura e identidade, entre diversas outras possíveis.

Há que ser observado, ainda, que podemos falar de currículo como uma dimensão particular que envolve a educação e, também, do Currículo, campo de estudos da Educação. Não estamos nos propondo, portanto, a assumir a tarefa impossível e inútil de chegar a uma definição do termo como única e fundamental. No lugar, nos interessa compreender, dentro dos limites deste trabalho, que concepções de currículo e de ensino de história estão em diálogo e negociação na elaboração da BNCC, e como elas se relacionam com perspectivas distintas acerca do que é a própria educação, num cenário de crises e reformulações teóricas e práticas que já discutimos no capítulo anterior. Se reconhecemos que essa temática é profundamente atravessada pelo seu contexto histórico, entendemos a urgência, também, de compreendermos brevemente a sua história até aqui.

O currículo se torna objeto de estudo nos Estados Unidos nos anos 1920, em um modelo baseado na “administração científica” de Taylor que, em pleno contexto de crescimento industrial e econômico, pretendia assimilar a escola a um

sistema de administração fabril baseado na produtividade, no controle do tempo e na racionalização. Emergiram, naquele momento, teorias embebidas na experiência fabril, que praticamente compreendiam os estudantes como “produtos” a serem moldados e estruturados em um processo com objetivos e critérios racionalmente delimitados, sempre sob a sombra do discurso de aprofundamento da eficiência dos processos – da indústria à escola (LOPES; MACEDO, 2011).

O próprio surgimento de um campo especializado dedicado à temática curricular nos EUA do início do século XX pode ser associado à consolidação de uma educação de massas construída em diálogo com demandas de um mundo do trabalho cada vez mais marcado pela lógica industrial moderna. Em 1918, com *The curriculum*, Bobbitt não apenas funda o marco inicial do campo, como busca atender às demandas de um tempo em que a educação das massas era entendida, cada vez mais, sob a lógica da docilização e da geração de força de trabalho qualificada. Bobbitt foi precursor, assim, do eficientismo social, que, em sua concepção utilitarista da educação, entendia a escola como uma instituição cujo papel seria capacitar os estudantes para inseri-lo na sociedade industrial, treinando-os para solucionar problemas de ordem prática (PINAR *et al*, 1996).

Outro nome importante da história do Currículo é John Dewey, uma das principais figuras do progressivismo, que entende o processo de aprendizagem como um ato sempre contínuo e inacabado, e não como uma etapa preparatória para o mercado de trabalho. Em 1916, Dewey publicava *Democracia e Educação*, onde diferencia a educação tradicional e a educação progressiva; o que caracteriza a segunda, para o autor, é a geração de experiências significativas para o educando, não para a vida econômica ativa, mas para a vida ela mesma. A função da escola não seria, desse modo, cumprir uma etapa de preparação, mas propiciar experiências pedagógicas de valor, que se constituiriam como uma ponte entre o espaço escolar e o interesse dos educandos. Além disso, para o autor, a escola e seus processos deveriam estar voltados à “resolução de problemas sociais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23), com os quais os estudantes se deparariam na escola, oportunizando o desenvolvimento da democracia, da solidariedade e da criatividade, por meio de conteúdos relacionados a temáticas como prática cidadã e questões ligadas à saúde individual e coletiva. Desse modo, se diferenciando de

Bobbitt, cuja perspectiva baseava-se nos princípios da Administração Científica de Taylor, Dewey se baseava na cultura e na valorização da experiência significativa como um elemento central de construção e valoração da aprendizagem democrática e cooperativa⁸.

Tais ideias, desenvolvidas em obras como “Democracia e Educação” (1916), “Experiência e Educação” (1938) e “A Escola e a Sociedade” (1899) foram muito difundidas no Brasil, embasando o movimento da Escola Nova no país, que tem entre seus representantes Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Os escolanovistas defendiam a superação da educação tradicional e a consolidação de um modelo alternativo baseado na democracia, na cooperação e na experiência; com base nisso, há pesquisas apontando a relação entre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e as ideias do filósofo progressivista norte-americano⁹.

No ano de 1949, Ralph Tyler publica *Princípios básicos de currículo e ensino*, no qual realiza um esforço de associar contribuições do eficientismo e do progressivismo. No livro, desenvolvido a partir do seminário Educação 360, oferecido na Universidade de Chicago, o autor desenvolve os princípios de Tyler, que se desenham a partir dos seguintes eixos: o estabelecimento dos objetivos educacionais, a definição das experiências pedagógicas adequadas ao cumprimento desses objetivos, a organização racional de tais experiências e a avaliação da aprendizagem. Desse modo, a elaboração curricular, para o autor, deve cumprir essas etapas: estabelecer objetivos, determinar e organizar experiências e, por último, avaliar. Como destacam Alice Lopes e Elizabeth Macedo, ao definir tais etapas, o autor não apenas buscou atender a algumas das principais questões envolvendo a teoria curricular naquele momento, como atribuiu centralidade à questão da avaliação; sua proposta é, portanto, que “a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25). Ainda de acordo com as autoras, apesar das particularidades das contribuições elaboradas por Bobbitt,

⁸ Essa diferença entre as ideias de Dewey e Bobbitt é, justamente, o que coloca o eficientismo social (de Bobbitt) e o progressivismo (de Dewey) em campos distintos da teoria curricular, do significado da escola às seleções feitas nas relações de ensino-aprendizagem. Em *Teorias de currículo* (2018), Alice Lopes e Elizabeth Macedo realizam uma boa síntese dessa discussão.

⁹ Para saber mais: DE SOUZA, Rodrigo Augusto; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. *Revista HISTEDBR*, v. 9, n. 35, p. 160-172, 2009

Dewey e Tyler, todos compreendem o currículo sob uma lógica prescritiva, na qual eventuais insucessos sempre são atribuídos à sua “implementação”, mas jamais à sua “prescrição”, desenhada segundo critérios racionais e científicos.

A partir dos anos 1970, emerge no campo da teoria curricular uma série de críticas a essas abordagens científicas que, além de uma concepção prescritiva acerca do currículo, eram marcadas pela compreensão do ambiente escolar como um instrumento de disciplina social. Influenciadas pelo marxismo e pelo conceito de superestrutura, essas novas leituras compreendem a determinação de diversos campos da sociedade – como a educação, o direito, etc. – é realizada pelas relações de produção, estabelecidas a partir da sociedade de classes. As relações produtivas formariam, assim, uma espécie de superestrutura determinante da infraestrutura, como a educação básica, por exemplo, que seria voltada, em uma sociedade capitalista, para a manutenção de uma lógica de exploração humana a partir da extração de mais-valia no trabalho. Em 1971, Louis Althusser publicava “Aparelhos ideológicos de Estado”, no qual aponta uma série de AIE (Aparelhos ideológicos de Estado), como “o AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas), o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares)” (ALTHUSSER, 1971, p. 44), entre outros. De acordo com o autor, os AIE seriam definidos e diferenciados do Aparelho repressivo de Estado não apenas por seu caráter plural e essencialmente privado, mas sobretudo porque o segundo “funciona pela violência, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam pela ideologia” (ALTHUSSER, 1971, p. 46). No que diz respeito à escola, o autor entende que a instituição colabora para a manutenção da estrutura de dominação de classes na medida em que (i) tem como objetivo a qualificação de mão de obra e (ii) atua de modo a garantir a legitimação ideológica dessa estrutura social desigual, pela qual a escola é externamente determinada.

As ideias de Althusser influenciam, a partir daí, uma série de outros autores e trabalhos que refletem acerca da escola a partir de uma lógica que parte da premissa da superestrutura como uma verdade acerca da instituição escolar. Estão aí inseridos, por exemplo, os trabalhos de Baudelot e Establet (1971), que publicam “A escola capitalista na França” e Bowles e Gintis (1976), com “Escolarização na América capitalista”. No primeiro, os autores constroem um argumento que busca denunciar o papel da escola como uma ferramenta de

hierarquização social; assim, no lugar de ser um espaço de democratização de oportunidades, a escola operaria, na realidade, como um funil produtor de diferenças, à semelhança das relações de produção na sociedade capitalista. Já Bowles e Gintis operam com a ideia de que a escola reproduz, em seu ambiente, a estrutura de produção, garantindo a educação para uma vida social marcada pela hierarquização e pelo controle (LOPES; MACEDO, 2011).

Essas análises, no entanto, pouco levavam em conta a característica do ambiente escolar como produtora, ela mesma, de sentidos, relações e significados outros, desvalorizando as trocas culturais como elementos fundamentais de constituição da escola e do currículo. Em “A reprodução”, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1970) escrevem outra obra de referência entre aquelas que se dedicaram a compreender a dinâmica escolar na década de 1970. De forma um pouco menos determinista que outros autores que compunham esse cenário intelectual, os autores buscavam analisar a complexidade das relações culturais na escola a partir da compreensão de que a instituição serviria como uma ferramenta de aprofundamento das desigualdades sociais. Distribuído de forma desigual, o capital cultural seria uma espécie de recurso diretamente relacionado ao exercício do poder, assim como o capital econômico, o social e o simbólico. Nesse sentido, a escola, no lugar de dirimir desigualdades, as aprofundaria, acolhendo aqueles que detêm capital cultural e excluindo todo o resto .

Essa discussão adentra no campo do currículo, sobretudo, a partir de 1971, com o livro “Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação”, que, organizado por Michael Young (1971), é obra precursora da Nova Sociologia da Educação (NSE) britânica. O movimento propõe que a escola é uma instituição responsável pela diferenciação entre conhecimentos considerados legítimos ou não, o que acaba por legitimar, também, os grupos que dominam os saberes legitimados. São desenhados, assim, novos caminhos no campo, que apontam para a desnaturalização dos conhecimentos escolares e a compreensão de sua historicidade, na medida em que se compreende a seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros, de acordo com interesses bem estabelecidos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29). Desse modo, então, o currículo acaba por reproduzir hierarquias sociais e contribuir para o seu fortalecimento, e torna-se, assim, “um espaço de reprodução simbólica e/ou

material” (LOPES; MACEDO, 2011).

Dentro do campo dos estudos curriculares, um autor de grande fôlego entre os reprodutivistas é Michael Apple, que publica, em 1979, *Ideologia e Currículo*. No livro, o autor defende a importância da análise do cotidiano escolar e da ação docente, além de identificar uma espécie de reprodução e fomento à hegemonia da ideologia de grupos dominantes na sociedade. Apple recupera e reformula, nesse sentido, o conceito de currículo oculto, entendido por ele como as relações de poder que perpassam a dinâmica escolar e de legitimação de conhecimentos e ideologias, alterando a dinâmica curricular, mesmo que não de forma expressa.

Além dos teóricos da reprodução, há outros autores, em diferentes perspectivas, que acusam a fragilidade de currículos concebidos de forma tecnicista. É o caso, para pensarmos num exemplo, da *Pedagogia Crítica* de Paulo Freire, que, embora influenciado pela dialética marxista, que divide a sociedade entre oprimidos e opressores, não pensa a escola apenas sob a lógica da reprodução promovida pela educação bancária, como vimos no capítulo anterior. O educador popular vai além e propõe que a própria educação, que reproduz essa lógica de opressão, pode ser instrumento de libertação e conscientização dos oprimidos, num processo que se dá por concepções de aprendizagem que compreendem suas vivências, anseios e compreensões do mundo.

Influenciado por uma concepção não determinista do marxismo, assim, Freire ultrapassa uma das fraquezas da ortodoxia marxista, uma vez que as teorias da reprodução não dão conta de compreender, embora situadas em seu próprio tempo, a rede complexa que se forma pelos nós das relações escolares, no seio da cultura. Embora importantes na compreensão do caráter político do currículo e da legitimação e seleção dos conhecimentos envolvidos no processo de escolarização, as teorias da reprodução são limitadas na medida em que não levam em conta a ação a contrapelo de grupos envolvidos na dinâmica escolar. Com o advento dos estudos culturais, associados a uma presença cada vez maior da Antropologia e ao afastamento de leituras essencialistas, emergem também novas compreensões que buscam valorizar a agência humana e o papel da experiência na compreensão das relações humanas. Na História, um exemplo marcante é Edward Thompson, que, como um dos precursores do marxismo cultural, critica a noção de superestrutura por compreender que a mesma não dá conta de pensar as

complexidades e contradições que envolvem a ação humana e a construção de identidades a partir de experiências estabelecidas no seio da cultura. Em seus estudos, Thompson valoriza a elaboração dos conceitos de experiência e agência na relação com a cultura.

Em “A miséria da teoria”, Thompson (1981) se contrapõe ao estruturalismo marxista que, sob um viés economicista, compreende classe social como uma categoria que é fruto, num processo de derivação quase mecânico, da posição dos indivíduos nos meios de produção. A essência constitutiva da classe social, para Thompson (1981), é a configuração de uma espécie de identidade coletiva – a consciência de classe – que se constrói a partir do compartilhamento de experiências comuns – o que ele identifica, no Prefácio de *A Formação da Classe Operária Inglesa* (1963), como algo que é fruto do “fazer-se”, ou seja, do processo histórico que marca a autoconstrução identitária. Desse modo, Thompson (1987) concebe essa identidade de classe social como fruto de um processo histórico que, ao depender da experiência, só é possível na medida em que a classe social se faz classe enquanto compartilha experiências históricas comuns. Essa experiência, por sua vez, inserida no processo de existir na história, não é compreendida, em Thompson (1987), fora da própria capacidade de indivíduos e grupos sociais de articulação e ação na sua própria realidade, a partir de determinados interesses e, evidentemente, de seu universo de possibilidades.

Thompson, ainda, além de valorizar esses personagens “de baixo” nas suas narrativas, ao buscar compreendê-los a partir de sua experiência, parte da perspectiva, também, da capacidade individual e coletiva de intervenção humana na história, forjada a partir da identidade. É o que Thompson e muitos autores que se influenciaram por sua contribuição compreenderam como a manifestação da agência, ou seja, a capacidade de ação humana na sociedade em diversas situações possíveis. Esse elemento tem, é claro, implicações fundamentais não apenas para a História, mas para as Ciências Sociais como um todo, que passam a questionar, cada vez mais, análises que entendem o processo histórico-social sob uma perspectiva monolítica. É possível, assim, falar em instrumentos de dominação, desde que levemos em conta, e isso vale também para a escola e, portanto, para o currículo, as estratégias, mobilizações, experiências e formas de resistir daqueles entendidos como dominados.

Na esteira da crítica às limitações do estruturalismo marxista e sua compreensão das relações sociais a partir da relação unilateral entre superestrutura e infraestrutura, se destacam, a partir dos anos 1970 e 1980, as teorias da resistência. Em “Teoria Crítica e resistência: para além das teorias da reprodução”, Henry Giroux (1986) aponta a unilateralidade dessas compreensões, que não entendem a escola como um espaço de frequentes conflitos e negociações e, portanto, onde está desenhada a agência humana nas relações culturais. A crítica realizada por autores da resistência, como o próprio Giroux e Peter McLaren, destaca que a lógica reprodutivista estrangula o sujeito pelas determinações da estrutura. O que Giroux propõe, assim, é a construção de um caminho alternativo, com ênfase na resistência, que só pode ser compreendida a partir da agência humana e que é fundamental para delinear uma espécie de Pedagogia Radical, definida pela prática dialógica e pela improvisação.

A emergência desses novos estudos, que enfatizam a agência humana e as relações culturais, está relacionada com dois elementos que compõem a virada crítica das Ciências Sociais: em primeiro lugar, a construção de uma interdisciplinaridade cada vez maior no campo, com uma valorização crescente da Antropologia e do conceito de cultura; em segundo, o declínio do privilégio macroestruturalista na construção de chaves explicativas para os fenômenos sociais. Ambos, por sua vez, se conectam diretamente aos processos de descentramento do fazer histórico e de crise da escola moderna, amplamente discutidos no capítulo anterior. É a aproximação com outras disciplinas e com a noção de cultura que permite que a História amplie seus leques e perspectivas, descentrando-se de um fazer científico eurocêntrico, masculino e branco. Além disso, é a crise do macroestruturalismo que permite que não só a História enquanto ciência, mas a escola enquanto instituição, revejam seus princípios e caminhos, construindo narrativas e possibilidades outras. Esse movimento é caracterizado pelo fortalecimento dos Estudos Culturais, que, além de se voltarem à dimensão cultural, ressignificaram a noção de cultura, fazendo-a abandonar essencialismos pretensamente universais. Nesse contexto,

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos

elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido

(COSTA *et al.*, 2003, p. 36).

Esse leque de possibilidades se vê ampliado, sobretudo, pela recuperação do papel do indivíduo, da valorização da experiência e da compreensão das relações que se desenvolvem nas brechas das relações de poder que, se são reproduzidas pela escola, também são remodeladas, negociadas e construídas pelos agentes que fazem parte dela. Essa percepção guiou, nas últimas décadas, a consolidação de teorias pós-estruturais acerca da escola e do currículo, desenvolvidas a partir do fim dos anos 1970 no mundo, afetando a produção acadêmica brasileira na segunda metade da década de 1990.

A partir dos anos 1990 e 2000, as teorias pós-críticas ganharam o cenário curricular brasileiro, abrangendo, aí, teorias “pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernas, pós-fundacionais e pós-marxistas” (LOPES, 2013, p; 7). De certa forma, o surgimento dessas diferentes teorias, que, embora diferentes, são todas calcadas na crítica às explicações macroestruturais, reflete as

características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compreensão espaço-temporal

(LOPES, 2013, p. 8)

A virada dos estudos culturais, nos anos 1970, promoveu a ênfase cada vez maior da linguagem nessas análises. O linguistic turn, como ficou conhecido esse giro, passou a privilegiar, nas diferentes áreas das Ciências Sociais, a linguagem como um dispositivo que, no lugar de refletir determinadas realidades culturalmente estabelecidas, constrói, ele mesmo, essas realidades. Essa construção, por sua vez, se dá por meio dos significados e sentidos atribuídos à linguagem: não existem coisas sem que elas sejam nomeadas; a materialidade só tem significado, portanto, se inserida num campo de sentidos que se estabelece por meio e a partir da linguagem (LOPES; MACEDO, 2011). O elemento central das perspectivas pós-

estruturais, desse modo, é a percepção do papel da linguagem na atribuição de sentido ao mundo concreto, que é vazio a menos que seja estabelecido nesse cenário de símbolos linguísticos, sempre em negociação.

Sob essa ótica, também o currículo é entendido, “como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203). A partir da influência de nomes como Foucault, Derrida e Deleuze, essa é a perspectiva sobre currículo que tem vigorado no Brasil desde o início dos anos 2000, e é nela que este trabalho está ancorado. Dessa forma, não há diferença entre currículo prescrito e currículo prático, oculto ou explícito: tudo compõe essa complexa teia de negociações, experiências, mas, sobretudo, atribuição de sentidos que se dão por meio de discursos complexos que compõem o que chamamos currículo escolar.

A BNCC, assim, não reflete negociações: ela é a negociação, ou melhor, uma delas, em um complexo jogo de significantes e significados, atribuições de sentido, escolhas, resistências e relações de poder que se estabelecem no meio da cultura, no currículo e por meio dele. O currículo não pode sequer ser entendido, portanto, numa lógica pós-estrutural, como um conjunto de conhecimentos considerados legítimos; é, por outro lado, feito das práticas discursivas e disputas narrativas que se dão no campo que tensionam as múltiplas possibilidades de atribuir sentidos acerca de si e dos outros.

Essa percepção coaduna com o que vem sendo debatido com mais fôlego pela teoria curricular atual. No entanto, perceber isso implica, também, notar uma intensa distância entre o que se produz no cenário acadêmico e as influências que se revelam, na prática, nos documentos curriculares, tomando como exemplo maior a própria BNCC. Há pesquisas apontando, recentemente, para a relação entre a BNCC e o pensamento curricular no Brasil atual, indicando a forte presença dos princípios norteadores de Tyler na construção na base e na forma como se reflete, no ensino básico brasileiro, acerca do papel da escola e da natureza do conhecimento e dos sentidos partilhados na educação (ZWIRTES; MARTINS, 2020). No texto de apresentação da versão final da BNCC, o então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva

afirmou que

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. (...) Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos

(BRASIL, 2018, p. 5).

O Ministro recupera, assim, princípios norteadores que guiaram a Pedagogia das Competências e a teoria curricular de Tyler, voltada ao efficientismo e ao desenvolvimento de características capazes de atender o mercado sob uma perspectiva prática. Na introdução do documento, a Base define competência como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho

(BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos).

A presença de mundo do trabalho entre os principais pilares que colocam questões desafiadoras à frente dos seres humanos não parece fruto do acaso, mas a construção de um diálogo aberto com uma concepção de educação que compreende a escolarização como um processo de desenvolvimento de competências numa lógica utilitarista. Isso ocorre não apenas quando há ênfase na preparação para a vida economicamente ativa, como pelo estabelecimento de relação direta entre qualidade educacional e avaliação racional. Voltando à apresentação do documento pelo então Ministro da Educação, ele afirmou, à época:

É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastantes preocupantes (...) 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.

(BRASIL, 2018, p. 5)

Em primeiro lugar, chama atenção que o texto constata, por meio de índices estabelecidos em avaliações de larga escala (índices de aprendizagem), questões que tornam a educação nacional deficitária em termos de qualidade. A melhoria desses índices seria, assim, uma espécie de compromisso nacional coletivo (não à toa, algo a ser perseguido pelo “País”). Além disso, o texto menciona a importância de remodelar as matrizes de avaliações do país e os exames nacionais, demonstrando a centralidade que é atribuída, no documento, a esses elementos de avaliação racional dos resultados da implementação do currículo. Além disso, observa-se uma compreensão de “currículo” que o restringe a documentos formais de seleção e organização de conteúdos. Assim, se no cenário acadêmico predominam novas leituras acerca do currículo, que vêm impactando as teorias curriculares e aproximando-as do pós-estruturalismo, a BNCC, sua concepção do que são competências e a valorização da avaliação de desempenhos, se não transpõem o pensamento de Tyler de maneira intocada para os dias de hoje, muito têm de sua influência.

Isso demonstra como o debate sobre currículo no Brasil é dotado de complexidades, uma vez que se relaciona com disputas por sentidos e significados em diversos espaços e sob múltiplas perspectivas. Mais particularmente, dentro desse universo de possibilidades, nos interessa especificamente a discussão sobre currículo no que toca o ensino de história; afinal de contas, é essa a discussão que está em jogo quando pensamos acerca da construção do componente curricular disciplinar na BNCC: o que se considera como conhecimento histórico? quais são as narrativas em disputa? que saberes são legitimados ou excluídos pelos documentos oficiais e quais são as tensões que lhes atravessam? Sem pretender me esgotar nessas questões, me dedicarei a debatê-las a seguir, com o objetivo de, à luz do currículo, mapear os aspectos que atravessaram a construção da 1ª versão da BNCC, buscando compreender: (i) as posições político-acadêmicas de seus

autores, a partir de sua produção bibliográfica; (ii) a percepção de diferentes concepções de ensino de história em confronto e negociação, entendendo sua posição em lugar de fronteira permeado por questões historiográficas e pedagógicas.

3.2

O futuro em disputa: a construção da primeira versão da BNCC

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

(BRASIL, 2020)

O texto acima apresenta, no site da BNCC, a versão final do documento curricular, cuja primeira versão é nosso objeto neste trabalho. No entanto, ao contrário da narrativa contada pelo site – a de um documento construído sem conflitos, quase que destinado à heroica função de aprimorar a educação no Brasil –, o desenho do documento, que envolveu muitos atores e perspectivas desde a sua prospecção, foi um terreno de constantes disputas e negociações.

Aliás, talvez o termo que melhor defina a construção da Base seja, de fato, disputa. A queda de braço começa na decisão pela implementação de uma Base cujo objetivo fundamental seria a orientação das confecções de currículo em todo o país, que apresentariam um denominador comum obrigatório: a construção de percursos educativos para atingir objetivos de aprendizagem propostos em um documento nacional. No Brasil, país de dimensões continentais que tanto se orgulha da diversidade, falar em qualquer criação de uma espécie de consenso nacional não é nada fácil (CAIMI, 2016, p. 87). A situação se complexifica quando pretende-se construir um consenso

nacional em educação. Foi exatamente o que apontaram diversos educadores e pesquisadores da educação, ressaltando a dificuldade de concepção de um documento diretivo para os currículos de todo o país. Essa discussão, no entanto, foi sufocada, em parte pela mobilização de pesquisadores da educação por um documento unificador dos objetivos ligados à aprendizagem formal no Brasil, e em parte pela Realpolitik¹⁰ que envolve a educação no país. A mobilização do Art. 210 da Constituição de 1988, que determinou a garantia de uma formação básica comum no ensino fundamental, bem como uma série de iniciativas estatais anteriores para uniformizar padrões nacionais para a educação brasileira, serviram como fundamento para a construção, considerada apressada por alguns, do documento.

Esse foi, inclusive, um dos grandes temas sensíveis com relação à elaboração da BNCC. Prevista pelo PNE (2014-2024) – Plano Nacional de Educação – como uma das metas que deveriam ser cumpridas até 2020 no país, a Base foi objeto de uma corrida contra o tempo que não se verificou, por exemplo, com relação a outras metas do mesmo plano, como aquelas ligadas a investimento. Iniciou-se, no entanto, uma intensa campanha pela produção do documento, por parte de órgãos como a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – e o CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação –, além de associações movidas por instituições privadas (MORENO, 2016, p. 10). O maior exemplo é, certamente, o Movimento Pela Base, articulado por robustos grupos da educação privada defensores de uma unificação curricular nacional capaz de facilitar a difusão de sistemas de ensino e materiais editoriais e, de acordo com seu discurso, melhorar a qualidade dos níveis de aprendizagem no país. A BNCC já era, assim, antes de sua confecção, tema de discussões importantíssimas que só se complexificaram durante a elaboração do documento. No dia 17 de junho de 2015, a Portaria n. 592 estabeleceu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta de Base Nacional Comum e a primeira versão do documento, disponível para consulta pública, foi lançada em 16 de setembro

¹⁰ Mobilizamos o conceito, aqui, recuperando a ideia de privilégio do pragmatismo no lugar de perspectivas ideológicas idealistas, pensado aqui, especificamente, à luz da perspectiva educacional.

de 2015, com o texto de História publicado duas semanas mais tarde¹¹.

Como destacam Nilton Pereira e Mara Rodrigues, para além das disputas que envolviam as posições em torno da necessidade ou não do estabelecimento de objetivos de aprendizagem unificados nacionalmente, a definição do texto de História também dividiu perspectivas. Afinal de contas, tratava-se de definir que histórias, personagens e abordagens seriam selecionadas, sobre outras, para a base. De acordo com os autores, esse cenário levantou duas questões:

Uma foi a necessidade de que pesquisadores, professores e estudantes, bem como outros setores da sociedade, participassem dessa discussão e procurassem garantir conquistas para os currículos de história em termos do que narrar, o que silenciar e o que recortar, num jogo de novas aparições e novos silenciamentos. A outra diz respeito a esse caráter político das guerras de narrativas, do quanto a escolha de determinado conteúdo – como África Antiga em detrimento de, por exemplo, Grécia Antiga – pode acender disputas muito árduas e até pouco corteses entre jornalistas, defensores do movimento chamado Escola Sem Partido, associações, intelectuais etc.

(PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 3).

Os autores apontam, a partir disso, que “o campo do ensino de história foi, desse modo, o campo mais visado de toda a primeira versão” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 3), sobretudo considerando a imensa polarização política do país naquele momento e o reconhecimento geral da centralidade do ensino de história na construção de identidades individuais e coletivas. Para a escrita da primeira versão da base, foram selecionados professores em exercício e/ou atuação em Secretarias de Educação, indicados pela UNDIME e/ou pelo CONSED, e professores universitários convidados. Todos estão listados na tabela a seguir.

Professores em exercício e/ou atuação em Secretarias de Educação, indicados pela UNDIME e/ou pelo CONSED	
Dra. Claudia Spag Ricci (Assessora)	UFMG

¹¹ Todas essas informações sobre o Histórico da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 26 out. 2020

Prof. Ms. Antônio Daniel Marinho Ribeiro	AL/CONSED
Prof ^a . Dra. Leila Soares de Souza Perussolo	SME/RR
Prof ^a . Maria da Guia de Oliveira Medeiros	RN/UNDIME
Prof ^a . Dra. Marinelma Costa Meireles	MA/CONSED
Prof. Ms. Reginaldo Gomes da Silva	AP/CONSED
Prof ^a . Rilma Suely de Souza Melo	PB/UNDIME
Prof ^a . Tatiana Garíglío Clark Xavier	MG/CONSED
Professores universitários convidados	
Prof. Dr. Giovani Jose da Silva	UNIFAP
Prof. Dr. Itamar Freitas	UNB
Prof. Dr. Leandro Mendes Rocha	UFG
Prof. Dr. Marcos Silva	USP
Prof ^a . Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira	UFRN
Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho	UFPA

Tabela 1: Especialistas da primeira versão do texto de História da BNCC

Nesse sentido, é fundamental compreender que, se o texto da primeira versão de História da BNCC está inserido em seu próprio tempo, ele constrói e reflete, também, as perspectivas políticas, acadêmicas e pedagógicas de seus autores. Há 17 anos, em sua Tese de Doutorado (2003) intitulada “O direito ao passado (Uma discussão necessária à formação do profissional de História)”, Margarida Dias de Oliveira apontava para alguns desafios que parecem permanecer nos debates sobre currículo, ensino de história, formação e prática docente. No trabalho, a importante pesquisadora e professora do campo do ensino de história, destacou duas questões particularmente relevantes acerca da formação inicial (graduação) dos professores de história no Brasil: o privilégio do debate de textos/temas sobre a prática da pesquisa e a insuficiência do diálogo entre a História e as disciplinas pedagógicas, relativas ao campo da Educação. Há desdobramentos dessa reflexão que são importantes não apenas para compreender um processo de renovação epistêmica e política no ensino de história, mas a formulação de novos debates que incidiram diretamente na construção do

documento. Entre elas, chama atenção que, ao discutir os PCN, a autora destaque como muitos dos valores ligados ao ensino de história no documento apareçam quase como conceitos cujos significados fossem absolutos e, portanto, a-históricos. Em suas palavras, no documento, constam como universais termos como

“Cidadania”, “valores democráticos”, “sociedade mais igualitária”, como palavras que, por si só, carregassem significados, desistoricizadas. Os PCN assumem aqui o discurso da conformidade, da globalização como diluição das diferenças. O resultado que se verifica, é o do discurso do suposto consenso, da unicidade, como se fosse o melhor, como se fosse o único possível.

(OLIVEIRA, 2003, p. 247)

Isso é importante não apenas para mapear a importância dos PCNs na emergência de uma nova concepção de ensino de história, em consonância com os valores de um sistema democrático, mas, mais do que isso, um cenário de disputas em torno desses valores, que desnatura a sua universalidade. De certa forma, apontar para a historicidade de elementos como cidadania, democracia e igualdade, valorizando os contextos de produção, significação e circulação desses conceitos, é estabelecer um diálogo com a perda de autoridade da tradição (ARENDR, 2011) e a emergência de debates que buscam radicalizar as noções de democracia e cidadania, em diálogo com as transformações dos movimentos sociais (BITTAR, 2009). Esse processo parte, como demonstra Eduardo Bittar (2009), de um movimento de “ampliação, no interior da cultura do direito, da afirmação de formas de luta por reconhecimento.” (BITTAR, 2009, p. 553).

Essa ampliação, de certa forma, acrescenta um novo escopo aos valores democráticos, que passam a ser construídos (e construir) uma cultura política voltada à percepção das especificidades de determinados grupos minoritários (como mulheres, negros, sem-terra, que são alguns dos exemplos citados) sobre a questão da igualdade e de cidadania baseadas na falsa ideia de um povo comum. Guardemos essa ideia por enquanto, mas não sem ter à vista que essas questões se relacionam com o que a autora aponta acerca dos PCNs e, portanto, com determinados debates que têm dado a tônica ou pelo menos estado fortemente presentes nas reflexões sobre o ensino de história realizadas nas duas últimas décadas.

Essas questões envolvem, é claro, a elaboração de documentos curriculares e a seleção cotidiana do que ensinar e aprender no que diz respeito ao conhecimento histórico. Sobre isso, Oliveira (2003) aponta, ainda em sua tese, que a formação do professor deve ser eficiente para torná-lo capaz de refletir acerca de uma série de questões para construir seus programas. Em termos fundamentais, são elas:

- 1) O que é direito do aluno (cidadão) em processo formativo – referenciais essenciais para apreensão do conhecimento histórico que garantam, ao final da educação básica, a possibilidade de ler o seu mundo, ou seja, ser capaz de, a partir de informações que recebe todos os dias, interpretar sua sociedade e, a partir dessa análise, atuar de forma consciente, posicionando-se e, até mesmo, se eximindo de posicionar-se;
- 2) Como escolher conteúdos históricos – elaborar programas é prerrogativa do professor. Para tal tarefa, ele pode, a partir das suas opções, basear-se nos conhecimentos dos seus alunos, na conjuntura social vivida por ele, por seus alunos, pela escola ou por qualquer outro princípio. Contudo, o que deve estar claro ao professor é que programas são escolhas e não decisões contidas em alguma lei, determinação ou instrumento;
- 3) O conhecimento é construído por etapas que respeitam o desenvolvimento intelectual dos seres humanos – há fases vivenciadas pelos seres humanos que permitem ou não, de forma mais adequada, o aprendizado de informações, competências e habilidades. Isso não quer dizer, em hipótese alguma, a impossibilidade de aprendizados em determinadas fases, mas a adequação da apreensão a cada fase.

(OLIVEIRA, 2003, p. 251)

Existem, aí, algumas questões interessantes para serem analisadas não apenas no que diz respeito ao posicionamento da autora, mas também a temáticas que vêm circulando no debate público sobre o ensino de história. Em primeiro lugar, no item 1, fica claro como Oliveira considerava, já em 2003, que deveria ser um princípio fundamental do ensino de história a construção de “referenciais essenciais para a produção do conhecimento histórico”, que visam à formação integral do estudante, como alguém capaz de ler o mundo e nele intervir. Recupera, de certa forma, o que Paulo Freire identificou como a “consciência do inacabamento”, ou seja, a percepção de que o mundo está permanentemente em construção e, portanto, que somos sujeitos do futuro, forjados na imprevisibilidade do devir histórico. Em *Pedagogia da Autonomia*, publicado originalmente em 1996, o educador afirmou o seguinte:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha

passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade

(FREIRE, 2020, p. 52).

Outras questões interessantes nos princípios elencados como centrais por Oliveira na construção de um programa são: (i) a defesa da autonomia do estudante, na medida em que ele deve tornar-se capaz de escolher posicionar-se ou não, de forma consciente; (ii) a ideia de que o programa é sempre uma escolha inserida na cultura e no ambiente escolar e dependente de diversos elementos complexos e historicamente localizados, tornando-os algo que vai muito além da reprodução de documentos oficiais impostos unilateralmente; (iii) a adequação da complexidade de determinadas temáticas às diferentes fases escolares, respeitando os momentos da vida escolar dos estudantes e seu “desenvolvimento intelectual”. Oliveira ressaltava, assim, já há quase 20 anos, a importância de entendermos o cotidiano escolar para além dos documentos oficiais, considerando seus contextos e atores e a vivência de cada um deles.

Esses posicionamentos vêm influenciando, é claro, o debate curricular acerca do ensino de história no Brasil nos últimos anos/décadas; não se trata, assim, de um movimento isolado, mas de um redirecionamento da produção acadêmica e das perspectivas profissionais do campo, trazendo à tona, cada vez mais, a defesa de uma educação problematizadora em torno de certos referenciais centrais, sobre a mera exposição enciclopédica de conteúdo. A esse respeito, Cláudia Ricci (2019), coordenadora do texto da primeira versão da BNCC, vem sendo uma importante defensora de uma leitura acerca do currículo que ultrapasse uma visão burocratizante e limitada dele, para pensá-lo como o invólucro sempre fluido de um complexo de relações e negociações estabelecidas no seio da cultura escolar; ultrapassa, assim, os limites da mera seleção e aplicação deste ou daquele conteúdo. Nas palavras da autora,

Não existe unanimidade na definição de currículo. Vários pesquisadores, grupos de pesquisa e eventos têm se dedicado a essa temática. Cada definição está, em certa medida, comprometida com contextos, correntes pedagógicas ou teorias de aprendizagem. De forma bastante sintética, é possível associar os pressupostos teóricos sobre a escola com a

concepção de currículo. Ao conceber a escola como local de transmissão e memorização de conhecimentos, onde vigora a racionalização, a burocratização com supremacia das atividades-meio (secretaria, direção, setores administrativos) em relação às atividades-fim (o fazer pedagógico) e a centralização, o currículo é compreendido como instrumento de controle do ensino- aprendizagem, definidor de ordenação e metodologia, facilitador da administração e do controle escolar. Por outro lado, se a escola é concebida como espaço-tempo de problematizações sobre ser e pertencer ao mundo, de aprendizagens e vivências de princípios éticos e morais, do ensino- aprendizagem de conceitos e ferramentas interpretativas, o currículo é percebido como conjunto de experiências, vivências e atividades na escola convergentes para objetivos educacionais

(RICCI, 2019, p. 191)

A autora deixa claro que, em sua visão, o currículo deve ser entendido à luz dos seus objetivos pedagógicos, em detrimento de perspectivas extremamente racionalizantes; além disso, deve estar alinhado ao desenvolvimento de “conceitos e ferramentas interpretativas” que capacitem os sujeitos para se entender enquanto leitores do mundo que a ele pertencem e sobre ele agem. Tal definição, que pensa o currículo como um conjunto de experiências estabelecidas no seio da escola, reflete antes, assim, sobre a capacidade do estudante de operar com determinadas informações e conteúdos factuais que sobre os próprios fatos em si.

No artigo *Historiografia e ensino de história: saberes e fazeres na sala de aula* (2008), Ricci destaca, ainda, a importância de se desenvolver, na educação básica, um ensino de história voltado à investigação e à pesquisa, proporcionando, no lugar da transferência enciclopédica de informações, a construção de saberes, individual e coletivamente. A autora valoriza, assim, a sala de aula como espaço-tempo de construção de saberes e de investigação e estímulo à curiosidade, ao mesmo tempo em que propicia o desenvolvimento, por meio da pesquisa e atravessada por ela, de ferramentas conceituais para as quais o ensino de história, em sua perspectiva, deve se voltar. A abordagem da autora acerca do ensino de história dialoga com o reposicionamento cada vez maior do papel do professor. Conforme discutimos no capítulo anterior, isso constitui parte de um processo de reinvenção, imposto à escola, no contexto de crise do projeto de sociedade moderna no qual a instituição se inseriu historicamente. O docente, assim, passa a ser entendido como um professor- pesquisador: investigador não apenas porque media processos de pesquisa dos educandos, mas na medida em que problematiza

a sua própria prática, a vivência de seus estudantes e suas experiências de aprendizagem.

Isso deve ser capaz de ressignificar a forma como se encara, social e pedagogicamente, a produção historiográfica e o ensino de história, que passa longe, nessa abordagem, da preocupação primordial com os conteúdos factuais e com as informações e se aproxima, em seu lugar, da construção de instrumentos que possibilitem o contato crítico com o mundo.

Nesse sentido, a proposta de Ricci passa, também, por uma proposta de redesenho metodológico do papel do professor, que reavalia sua posição não apenas em seus objetivos, mas nas suas formas de alcançá-lo. Uma possibilidade, por exemplo, é o trabalho por meio de projetos, que “são processos de construção de significados historiográficos e operacionalização de conceitos, superando a mera informação de fatos, sequências conjunturais ou ações de personalidades destacadas” (RICCI, 2008, p. 117). Aqui, fica claro como a autora se posiciona contra o que temos chamado de um ensino de História tradicional, cujo objetivo tem sido construir um sentido geral, por meio dos fatos, sobre o passado de história ocidental. É muito mais sobre como construir determinadas ferramentas conceituais por meio do trabalho com certos conteúdos do que sobre eles em si, grandes sequências explicativas para o passado das sociedades humanas e determinadas figuras, em torno das quais girou o ensino de história estabelecido na tradição moderna.

Outra questão interessante e atual nos debates envolvendo o ensino de história, como exposto no primeiro capítulo, é também o fato de que a modernidade, ao buscar construir modelos gerais explicativos da ação humana, se baseou em um determinado recorte social, racial e espacial como referência da humanidade pretensamente comum. O homem branco europeu, com sexo, raça e território, fez de si mesmo a referência de um suposto universo humano que partilha referências comuns; suposto porque, na prática, esse referencial não só nunca deu conta da complexidade das sociedades, como reforçou diversos mecanismos de dominação político-epistemológicas no mundo. Já discutimos, no primeiro capítulo, como esse *modus operandi* da modernidade está associado, também, à manutenção da colonialidade, ou seja, de uma relação de poder desigual entre colonizados e colonizadores que é fundamentalmente cultural. Trata-se, assim, e disso já sabemos, da prevalência de narrativas brancas,

masculinas e eurocentradas sobre todas as outras histórias, perspectivas e leituras de mundo que também são possíveis.

No ensino de história no Brasil, essas seleções política e culturalmente orientadas afetaram, é claro, a formulação da noção de amplitude e pluralidade da agência histórica e a perpetuação de um modelo de ensino de história que privilegia a narrativa da nação embranquecida, com uma história harmônica e sem conflitos, como também já debatemos. Isso afeta, evidentemente, o reconhecimento da multiplicidade da sociedade brasileira e a formulação de identidades individuais e coletivas que passam, evidentemente, por questões de gênero e etnia, afetando mulheres, LGBTQs, negros e indígenas. De acordo com Giovanni José da Silva, um dos autores da primeira versão da BNCC,

o Brasil é um país de rica diversidade pluricultural e multiétnica, embora muitos ainda tenham dificuldade em reconhecer tal situação, quando não a desconhecem quase que completamente ou a escamoteiam de propósito. A sociedade brasileira tem, em sua composição demográfica, diferentes matrizes étnicas e uma riqueza etnocultural que constituem um patrimônio a ser preservado e respeitado.

(SILVA, 2012, p. 60)

Ao afirmar que a pluralidade étnica brasileira deve ser entendida como “patrimônio a ser preservado e respeitado”, fica claro qual é, para Silva (2012), um dos papéis do ensino de história na contemporaneidade: valorizar e preservar a memória dos diferentes grupos que compuseram, mas, sobretudo, compõem a sociedade brasileira. Nesse mesmo artigo, intitulado *Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena*, o autor explora as dificuldades que permanecem no que diz respeito à abordagem da história indígena na educação básica. Uma questão indicada por ele é, por exemplo, a forma como alguns livros didáticos dão a entender que “as populações indígenas pertencem exclusivamente ao passado do Brasil” e, em muitos casos, num passado representado de forma idílica e idealizada, quando não completamente esquecido. Isso é prejudicial, evidentemente, para o autorreconhecimento da própria sociedade brasileira em sua imensa complexidade, uma vez que, em 2012, o autor afirmou:

Hoje, mais de 180 línguas indígenas são faladas por aproximadamente 240 sociedades diferentes que vivem nos mais distintos pontos do país. Seus territórios, em conjunto, recobrem uma área de pouco mais de 13 % do Brasil. Toda essa

sociodiversidade traduz-se em rituais, cosmologias, tradições, manifestações artísticas e culturais peculiares a cada grupo. A maioria dessas sociedades indígenas concentra-se na Amazônia, embora existam numerosas populações no Centro-Sul e no Nordeste. Entretanto, pouco ainda se conhece sobre tais diferenças, e o senso comum – como muitos materiais didáticos, aliás – insiste em atribuir a essas populações a genérica e colonial categoria de ‘índios’, como se fossem todos iguais: ‘habitantes de ocas’, ‘adoradores de Tupã’, ‘antropófagos’, etc

(SILVA, 2012, p. 60)

É cara, portanto, para Silva, a urgência de que o ensino de história esteja comprometido com a pluralização do debate acerca do passado e do presente do Brasil, mas, mais do que isso, com uma representação indígena que subverta a narrativa colonizadora e homogeneizante acerca dessas populações. De acordo com Maria Regina Celestino de Almeida (2017), a permanência de conceitos que suprimem a diversidade dessas populações demonstra a manutenção de uma história operacionalizada por conceitos coloniais e que mantém, portanto, seus objetivos ligados à castração da pluralidade e da heterogeneidade do “outro”.

Embora determinados desafios permaneçam, avanços importantes já foram realizados. Um marco legal importante, nesse sentido, se construiu nas Leis 0.639/2003 e 11.645/2008, que garantiram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e indígena na educação básica. Forçou, assim, os limites dessa colonialidade que ignora determinadas histórias e culturas como saberes (SANTOS, 2010), e travando uma luta legal e pedagógica para reconhecer sua legitimidade. Sobre a questão do ensino de história com relação à temática indígena, Itamar Freitas, outro autor da primeira versão da Base, pondera que é importante não se restringir apenas à imposição legal para justificar a necessidade da incorporação e da reflexão sobre essa temática na educação básica. O autor argumenta que muitos respondem à questão “Por que abordar a experiência indígena na escolarização básica de crianças e adolescentes?” retomando apenas a questão legal. De acordo com ele,

Elaborada dessa forma, a resposta é aceitável, pois obedecer às leis que regem o Estado brasileiro é uma das práticas constituintes da cidadania. Mas, resumindo-se a esse fator, digo também que será insuficiente. A inclusão da experiência dos indígenas na escolarização básica dos brasileiros ultrapassa o cumprimento desse dever. Ela sinaliza, tanto pelo Estado quanto por parte de quem a cumpre, um compromisso ético com a tolerância: um compromisso com as ideias de “bem viver do

outro” e do “dever de negociar democraticamente a possibilidade de se chegar a um consenso com o outro” (OLIVEIRA, 2001, p. 252). Ela indica a necessidade de compreender e promover aquele que quer “ser” (LÉVI-STRAUSS, 1952, p. 85) e que quer conviver “na diferença”

(SILVA; GRUPIONI, 2004, p. 15).

Recupera-se aí, no argumento, a questão do direito à diferença e sua valorização, que toma o lugar de uma democracia que, antes, vinha baseando-se na universalidade humana, e é substituída pela pauta do reconhecimento do que é diverso e do atendimento às especificidades das minorias. Trata-se, portanto, de construir estratégias coletivas que reconheçam como o sexismo, o racismo e o eurocentrismo produziram e produzem hierarquias que devem ser subvertidas politicamente, processo no qual o ensino de história tem imensa importância. Sobre essa questão, Mauro Cezar Coelho e Wilma Baía Coelho destacam a centralidade da Lei 10.639/2003, cuja demanda a ser atendida não surgiu no seio das instituições educacionais, mas da experiência social. Nas palavras dos autores,

A inclusão das temáticas da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e, conseqüentemente, nos processos de formação docente não se deu de forma aleatória. Ela correspondeu, em larga medida, aos posicionamentos assumidos a partir do fim do regime de exceção estabelecido em 1964 e participa do conjunto de ações em favor da consolidação do regime democrático. Essa dimensão da legislação pode ser percebida quando consideramos a participação da sociedade civil organizada, especialmente por meio dos movimentos negros, nos processos que culminaram na promulgação da lei em 2003. Nesse sentido, a legislação significa uma inversão na orientação das políticas educacionais. Ela não emergiu do interior do sistema educacional, entendido aqui como as instâncias normativas e operacionais (o Ministério e as Secretarias de Educação – estaduais e municipais) e suas instâncias constituintes e legitimadoras, como o discurso acadêmico e os cursos de formação docente. Ela nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o subdimensionamento da participação do Negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformavam a trajetória histórica brasileira

(COELHO; COELHO, 2013, p. 95)

Os autores denunciam, portanto, uma perspectiva hegemônica no ensino de história no Brasil, baseado no silenciamento da população negra, que encontrou

formas de organização social para lutar por uma educação mais inclusiva e por mecanismos legais capazes de garanti-las. Além disso, de acordo com os autores, a emergência dessas pautas ligadas ao direito à diferença e à valorização das particularidades étnico- raciais no Brasil estão ligadas a outras temáticas que urgem como centrais nas discussões envolvendo a escola, a Historiografia e, é claro, o ensino de história. De acordo com eles, a “singularidade e importância” de iniciativas como a lei 10.639/2003 consiste na responsabilidade, carregada por essas medidas, de instituir novos paradigmas para o ensino de história, impondo um desafio ao saber escolar: o de “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (COELHO; COELHO, 2013, p. 96). Os autores afirmam, ainda, que

Ao propor a inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, a política educacional encaminha uma revisão do protagonismo europeu e o abandono do princípio segundo o qual a nossa História é pautada pelos processos promovidos pelo Velho Mundo. Não se trata de mera inclusão de novos conteúdos ao currículo escolar. A inserção desta outra perspectiva exige a consideração dos processos históricos africanos e de outra narrativa sobre a formação da nacionalidade, em substituição àquela consagrada pela tradição. Ela encaminha a formulação de outra trama do processo de formação da nacionalidade, por meio da qual todos os agentes possam identificar-se e orientar-se. Ela projeta, então, uma nova abordagem no trato da trajetória histórica brasileira e, especialmente, dos agentes que a conformam, com o fim último de subverter hierarquias e erradicar preconceitos.

(COELHO; COELHO, 2013, p. 96)

Os autores assumem, assim, uma posição que reconhece e enfatiza a importância do ensino de história na disputa, entre diversos outros estímulos e meios de construção de sentido e aprendizado, pela memória individual e coletiva (CAIMI, 2016). Essa dimensão, por sua vez, depende da percepção do seu papel político, na construção de uma nova sociedade por meio da percepção da agência de diversos grupos e do combate à intolerância, ao preconceito e à injustiça. Isso passa, conforme podemos observar no argumento acima, por desconstruir os elementos que, sob uma perspectiva de mundo colonial e eurocêntrica, estabeleceram, no plano imaginário, a nação brasileira; trata-se de construir outro em seu lugar, muito mais próximo da complexidade de identidades e sujeitos que contemplamos enquanto sociedade.

Reconhecer esses elementos é assumir, é claro, a dimensão política que atravessa os regimes de produção, circulação e legitimação de saberes, envolvendo múltiplas instâncias de negociação que constroem e são construídas por interesses e perspectivas diversas. Nesse sentido, como apontam os autores, é fundamental compreender, nessa nova dinâmica do ensino de história, o cenário que abrange a Historiografia e, conseqüentemente, a formação docente inicial dos professores de História. Para mapear a complexidade que envolve essas questões, os autores mobilizam a ampla reflexão, no campo do ensino de história, sobre o saber histórico escolar, entendendo o saber historiográfico como um elemento central, embora não o único, para a sua conformação. Refletindo acerca da percepção tida pelos instrumentos normativos de Educação, nas últimas décadas, acerca do saber escolar, os autores mobilizam os PCNs, argumentando que os Parâmetros compreendem o saber histórico como algo que parte do saber historiográfico para desenvolver “competências e habilidades engendradas por meio da reflexão e da problematização do passado” (CAIMI, 2016, p. 101). Essa problematização, por sua vez, como argumentamos anteriormente, não se dá por meio da mera transposição de determinados conteúdos pré-estabelecidos academicamente; estamos falando de um saber histórico escolar que depende da Historiografia, mas se constrói na ampla rede de tessituras que compõem e são compostas pelas culturas escolares e por todas as outras.

Marcos Antônio Silva e Selva Guimarães (2010) destacam, nesse sentido, que

A despeito da força e do poder de diretriz dos currículos prescritos, precisamos atentar para o fato de que as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas são produto dos espaços, das culturas escolares e mesmo inclusivas. Os professores têm alguma autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação; assim, podem questionar, criticar, subverter os saberes e as práticas no cotidiano escolar. Perpassando os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes de época, imprensa, textos, filmes, literatura e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados.

(SILVA; GUIMARÃES, 2010, p. 29-30)

Estão inscritas aí, nesse trecho, algumas questões relevantes para continuarmos a compreender em que panorama o ensino de história e, portanto, as discussões que circularam em torno da BNCC, se situam. Em primeiro lugar, reforçamos a consideração, já debatida no capítulo anterior, de que o saber escolar não é visto como mera transposição da disciplina acadêmica, mas fruto de dinâmicas e relações de poder inseridas nas culturas escolares. Isso considera, evidentemente, a agência do professor na mobilização de seus saberes escolares e de seu compromisso político com um determinado modelo de sociedade. Nesse sentido, é fundamental compreender, também, que essas culturas, dotadas de historicidade que são, relacionam-se com determinados contextos temporais e espaciais de produção de sentido sobre a sociedade e, portanto, com demandas da experiência social ligadas a gênero (SILVA; SILVA, 2016, p. 73), etnicidade (ROCHA, 2010), raça e interculturalidade. Estão ligadas, ainda, a determinadas propostas pedagógicas que se aproximam cada vez mais, nesse momento, de um ensino de história comprometido com o desenvolvimento de ferramentas conceituais que habilitem os educandos para ler o mundo em sua complexidade e profundidade.

A partir dos elementos elencados e descritos até aqui, podemos indicar, portanto, algumas questões centrais (e, em diversos casos, comuns) na produção acadêmica dos professores universitários que atuaram na confecção da primeira versão da BNCC: (i) o compromisso com a pesquisa na formação docente inicial nas licenciaturas e também na educação básica; (ii) a proximidade com projetos de educação baseados na problematização da realidade e na colaboração; (iii) a responsabilidade com uma educação intercultural, voltada à garantia do direito à diferença e da compreensão de pluralidades e especificidades temporais e espaciais de sociedades, grupos e indivíduos; (iv) a promoção pedagógica de iniciativas que têm como objetivo a superação do racismo, do etnocentrismo, do sexismo e da heteronormatividade; (v) a superação de uma concepção que pensa um ensino de uma História universal, eurocêntrica e totalizante, numa abordagem enciclopédica e centrada na disseminação de informações encadeadas de forma lógica; (vi) o questionamento à ideia de harmonia na formulação identitária e política da nação brasileira.

Essas são, portanto, alguns dos elementos centrais que norteiam este

trabalho, uma vez que estão presentes na produção dos professores universitários convidados como especialistas para a elaboração da BNCC, na época anterior à confecção de sua primeira versão. De acordo com entrevista cedida a Artur Costa por Cláudia Ricci (2016), assessora no processo de construção do documento, parte dos especialistas foi indicada pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), e o pré-requisito era que fossem professores em atuação “na rede ou nas secretarias de educação, estadual ou municipal, participando de processos de reformulação curricular” (RICCI, 2016, p. 289). Além disso, Ricci teve, como assessora, “a prerrogativa de compor a equipe convidando professores universitários, pesquisadores da área” (RICCI, 2016, p. 290).

A assessora afirma o seguinte:

Fiz vários convites – alguns aceitos, outros não. Convidei os professores Marcos Silva, da USP, pesquisador de Ensino de História e assessor da Proposta Curricular da CENP/SP na década de oitenta, (...) os professores Itamar Freitas da UNB, Mauro Cezar Coelho da UFPA e Margarida Dias da UFRN. O convite foi feito na ANPUH, em julho, em Florianópolis, quando eu e o professor Giovani Silva apresentamos o processo de constituição da equipe e elaboração da BNC. O professor Itamar e a professora Margarida desenvolvem pesquisa sobre propostas curriculares de História para os anos finais do ensino fundamental. (...) E o professor Mauro Coelho, (...) estava assumindo o GT de Ensino de História e Educação da ANPUH e tinha atuado na Editoria da Revista da ANPUH. Pensei que seria um bom diálogo com a própria ANPUH.

(RICCI, 2016, p. 290)

Uma coisa muito clara na fala de Ricci é a sua preocupação em convidar para a equipe de professores universitários que integrariam a fileira de especialistas da confecção da Base, pesquisadores com experiência na área de ensino de história. Uma forma de reconhecer, assim, um profícuo trabalho coletivo de reflexão epistemológica, acadêmica e pedagógica sobre a experiência de ensinar história no ensino básico, a formação e os saberes docentes e, é claro, os debates e teorias curriculares. Essa escolha refletiria, evidentemente, nos elementos privilegiados pela equipe especialista na construção do documento. De acordo com Ricci, o fundamento da Base foi a ideia de que ela deveria percorrer

um sentido de incentivar o raciocínio histórico, que tem como eixo os sujeitos, as temporalidades e o processo histórico. Como um sujeito que, nesse momento, está em uma das escolas

brasileiras, habitando o Brasil, precisa conhecer minimamente quem são os habitantes desse país, as relações e interfaces com outros lugares e em outros tempos, porque não é possível só olhar agora. É a essência do ensino de história ver a ação dos homens através dos tempos. Para que possamos, então, nos conhecer.

(RICCI, 2016, p. 291)

É importante reforçar que essa defesa do incentivo ao “raciocínio histórico”, que valoriza os sujeitos, as temporalidades e o processo histórico, é algo muito mais centrado na leitura do mundo e na compreensão dos educandos como sujeitos, que se compreendem a partir de determinadas categorias conceituais, do que num amontoado de informações sobre o passado. Está em consonância, assim, com o campo do Ensino de História, que, ainda de acordo com Ricci (2016), vem se destacando de forma sólida nas últimas décadas. Ela destaca que

Vários são os recortes das pesquisas, desde análises de livro didático, políticas nacionais e seus usos em sala de aula; consciência histórica, aprendizagem histórica, relação professor/aluno... Ao longo dos anos, os recortes foram mudando, assim como os substratos teóricos também.

(RICCI, 2016, p. 294)

A grande questão aqui, portanto, é mapear e compreender como esses novos substratos teóricos, desse campo vivo e em lugar de fronteira que é o ensino de história, atravessam as escolhas realizadas na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. Nesse ponto, parece importante reforçar que as discussões realizadas neste capítulo coadunam com o que temos afirmado desde antes neste trabalho: não trata-se, apenas, do reflexo de determinadas contribuições da Historiografia, mas também do campo da Educação. Debater os sujeitos privilegiados nas narrativas históricas, a seleção de conteúdos e o sentido, afinal de contas, que norteia documentos desse porte não é, portanto, apenas uma questão historiográfica, mas também e fundamentalmente pedagógica. É evidente, portanto, que esses novos domínios que vêm impactando os debates curriculares sobre ensino de história envolvem, também, novas questões que emergem no seio da escola, e se relacionam com o que se produz na História; porque a sociedade e suas circulações de saberes estão conectadas e não podem, afinal de contas, ser separadas em caixinhas.

O escanteio do debate pedagógico, no entanto, foi uma marca da enxurrada de críticas que tomou conta da primeira versão da BNCC à época de sua publicação. De acordo com Flávia Caimi, todo esse alvoroço se explica pela forte relação da área de História com o passado e com o presente, o que a torna objeto de grande atenção e disputa. Como já destacamos aqui mais de uma vez, construções curriculares incidentes sobre o ensino de História tratam-se, inicialmente, da seleção do que é válido e fundamental de conhecer sobre o passado, considerando, sobretudo, a intervenção individual e coletiva no tempo presente.

Em seu parecer sobre a primeira versão do componente de História na BNCC (2016), a autora teceu algumas críticas à estrutura do documento, sobretudo levando em conta sua organização e a ausência de discussões mais profundas e completas sobre os princípios curriculares que orientaram a construção do texto. Caimi destacou, ainda, que não ficou claro, no documento, a que princípios epistemológicos do ensino de história a Base se filiava naquele momento. A ausência dessa definição talvez possa ter contribuído de alguma maneira, além do tempo curto, para fragilidades, lacunas e incoerências da primeira versão, o que é uma pista lançada para nossa pesquisa, a ser mais explorada no próximo capítulo. No entanto, para a autora, o documento estava em consonância com as pesquisas e contribuições do ensino de História nos últimos trinta anos, sobretudo no que diz respeito à superação de uma História quadripartite, linear e eurocêntrica. Essa parece ser, de fato, quando examinamos a produção de seus autores, uma questão absolutamente central na confecção da Base.

Sabemos que esses valores ameaçam e enfrentam, conforme aponta Jean Carlos Moreno, uma tradição curricular no ensino de História, caracterizado fundamentalmente por uma organização cronológica que, a partir da noção de uma história integrada, se volta à “história da civilização” totalizante que vem ocupando mais espaço, como sabemos, que as trajetórias históricas brasileira e americana (MORENO, 2016, p. 15). Essa noção de história única, destaca o autor, parte do pressuposto de uma sociedade pretensamente universal, cujo referencial de espaço fundante é a Europa. Assim como Caimi, Moreno destaca como mérito da BNC o confronto a essa concepção, na medida em que a Base instituiu o Brasil

como espaço privilegiado para a implementação de objetivos de aprendizagem. Moreno destaca, ainda, a ampliação do espaço, no documento, de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros na história nacional, bem como a ênfase no estudo de História da América (MORENO, 2016, p. 15).

Apesar dos destaques positivos para a proposta, houve quem entendesse a primeira versão da Base como um retrocesso nas demandas apresentadas pela Historiografia e pelo Ensino de História. Foi o caso, por exemplo, de Gilberto Calil (2015), que acusou que a escolha dos especialistas selecionados para redigir a proposta teria sido autoritária, assim como o modelo de consulta pública sobre a versão, realizada por meio de questionários fechados. Não é nosso papel ou pretensão, em nenhum momento deste trabalho, realizar qualquer tipo de juízo moral sobre a confecção da primeira versão da Base ou os apontamentos de seus críticos, mesmo porque a complexidade desse tipo de processo torna uma tarefa como essa impossível; no entanto, é importantíssimo destacar que a escolha dos especialistas só pode ser considerada autoritária ou não a depender do que é privilegiado no processo de seleção. Afinal de contas, e isso parece ficar claro na entrevista da pesquisadora e professora Cláudia Ricci, parece que o critério esteve muito bem definido durante todo o processo de convites: a experiência na pesquisa no campo do ensino de história (que, como destacamos, é um lugar de fronteira entre a História e a Educação) e, também, na análise ou participação de processos de reformulação curricular.

A primeira versão da Base foi criticada, ainda, pelo Grupo de Trabalho de História Antiga (GTHA) da ANPUH, que, em novembro de 2015, publicou um texto intitulado Um Manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade. A primeira crítica presente no texto levanta o privilégio do espaço nacional no documento como uma iniciativa que não acompanha as tendências mais recentes da historiografia, cada vez mais voltada a uma abordagem conectada e global e à superação, portanto, das fronteiras do Estado Nacional como categoria privilegiada na análise histórica. Retomaremos essa crítica mais à frente, no terceiro capítulo, quando discutirmos a questão do “brasilcentrismo”, levantada pelos críticos da 1ª versão da Base.

Voltando ao manifesto do GTHA, da ANPUH, outra crítica se realiza na percepção de que História Antiga e História Medieval não tiveram o espaço

merecido na disposição dos objetivos de aprendizagem dispostos pela BNC, sobretudo considerando esforços dos pesquisadores dessas áreas na crítica ao eurocentrismo. Isso fica claro quando o GTHA afirma que a base:

encontra-se na contramão das políticas de ensino governamentais tanto quanto das atuais abordagens de pesquisa e ensino de História e de História Antiga no Brasil (...) Fica, assim, evidente que o investimento das agências de fomento (CAPES, CNPQ, FAPERJ, FAPESP, dentre outras) em pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em História, sobretudo das pesquisas feitas no âmbito dos programas de níveis 6 e 7 da CAPES, não foram levados em consideração. O “fosso” entre Pesquisa e Ensino não apenas permanece, mas se alargou. (...) Os estudos da pré e proto-histórias, assim como da Antiguidade e do Medieval, hoje pensam as movimentações populacionais entre os continentes, a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China. Portanto, não perpetuam visões eurocêntricas, mas ao contrário, as combatem.

(LIMA; TACLA, 2015)

Em um artigo dedicado à discussão sobre o texto da primeira versão da Base e o eurocentrismo no ensino de História, Astrogildo Júnior discorda do Manifesto, indicando que houve, sim, a presença de objetivos de aprendizagem voltados à comparação. Indicou ainda que, para ele, os conteúdos de Antiga e Medieval são, sim, relevantes; no entanto, estão presentes na base, não apenas de forma manifesta em alguns objetivos do 6º ano, como indiretamente, uma vez que não é possível prescindir dessas realidades históricas para debater o Brasil, a Modernidade e a Contemporaneidade (JÚNIOR, 2016, p. 95-100). Também retomaremos essa discussão no próximo capítulo.

Para muitos autores, como a própria Flávia Caimi, o que parece estar em jogo é, sobretudo, uma disputa entre diferentes campos da área de História para provar a importância de sua contribuição, justificando sua presença em documentos curriculares. Esse tipo de preocupação, entretanto, para a autora, em diversos casos acaba se adequando a uma concepção tradicional de ensino de história, que está mais voltada à compreensão de informações sobre um passado dado do que ao desenvolvimento de habilidades investigativas que torne os estudantes capazes de elaborar e questionar narrativas.

Concordamos com Caimi que uma disputa desse porte em torno dos territórios e sociedades privilegiados só faz sentido dentro de uma perspectiva que

entenda o ensino de história a partir do debate e exposição sobre determinados conteúdos. Não nos parece, no entanto, que seja essa a questão central na primeira versão de História da BNCC, sobretudo se considerarmos a extensa produção de grande parte de seus autores no campo do ensino de história, que, como lugar de fronteira, vem recuperando muito dos debates curriculares e didáticos e, portanto, das propostas de reinvenção da escola a partir da percepção de sua crise. Propor que a narrativa histórica escolar deve ser entendida, por exemplo, à luz da construção do conhecimento histórico, implica no reconhecimento da escola como um espaço de produção de saberes cuja especificidade epistemológica só pode ser compreendida a partir de seus sujeitos e atores.

Quando observamos com mais atenção a produção bibliográfica desses sujeitos, que participaram de forma ativa da 1ª versão da Base, vemos não apenas uma defesa da incorporação de novos sujeitos, territórios e lógicas no ensino de história, coadunando com o próprio descentramento da História enquanto disciplina, mas a compreensão de que são esses sujeitos que constituem o currículo e os saberes escolares. É disso que se trata, afinal de contas, a incorporação da pesquisa, a reafirmação dos saberes discentes e docentes, a valorização da interculturalidade, a defesa da radicalização de conceitos como cidadania e democracia e a subversão, ao menos teórica, de uma tradição moderna e excludente. Nossa preocupação, no capítulo a seguir, será compreender como essas questões atravessam o texto da Base, e que relações ele estabelece com as propostas dos seus autores e com os novos domínios do ensino de História, do descentramento da disciplina à crise e reinvenção da escola. São essas as temáticas sensíveis, afinal de contas, que envolvem os porquês do nosso tempo no ensino de história: por que ensinar? Por que aprender?

4. **A Primeira versão de História da BNCC: tecendo e sendo tecida por novos domínios**

Nos dois capítulos anteriores, nos dedicamos a discutir os processos de descentramento da História no Ocidente e de crise da escola moderna, que atravessam diretamente o ensino de história, como campo de pesquisa e espaço de prática pedagógica. Nesse sentido, buscamos mapear a elaboração da primeira versão da BNCC, compreendendo seus principais agentes de construção, sua produção bibliográfica e as disputas em jogo nessa construção. Neste capítulo, nosso objetivo é analisar de que maneira essas discussões atravessam e são atravessadas pelo texto da primeira versão da Base, e de que forma suas propostas e abordagens se relacionam com esses *novos domínios* do ensino de História que, por sua vez, refletem seu *lugar de fronteira* entre a História e a Educação.

A saber, recuperaremos, nesse capítulo, uma discussão sobre elementos já debatidos nos capítulos anteriores, atravessados tanto pela História como pelos debates da área de Educação. São eles: (i) a crise epistemológica da tradição e da ciência moderna; (ii) a valorização da diferença numa perspectiva intercultural, que reconheça a existência de identidades plurais e fluidas na escola e na sociedade e que busque formar sujeitos que entendam sua própria agência e historicidade, a partir da inclusão de novas narrativas, sujeitos e abordagens no ensino de história, com a mobilização de referenciais da História Cultural; (iii) tensões entre o ensino de História tradicional e uma nova concepção oposta à História quadripartite da civilização e à exposição de conteúdos factuais linearmente ordenados; (iv) a emergência de uma proposta que, a partir do reconhecimento de uma epistemologia social escolar, entende a escola como um espaço de pesquisa e construção do conhecimento histórico, por meio de ferramentas conceituais. Esses serão nossos eixos de análise, mobilizando tanto a

apresentação da área de Ciências Humanas como o componente curricular de História nos anos finais do *Ensino Fundamental* e no *Ensino Médio*.

Embora essas categorias tenham sido divididas, isso não significa, no entanto, que não estejam profundamente relacionadas, todas elas, ao fortalecimento de uma nova perspectiva acerca do ensino de história que se distancia, a passos largos, da tradição. Trata-se, conforme pretendemos demonstrar neste capítulo e aprofundar na conclusão, do fortalecimento de “novos domínios” no ensino de história, atravessado por diversas contribuições que nele interferem.

4.1 Epistemologias outras?

Ao discutir diversas contribuições de autores que versam sobre a crise da escola, Geraldo Barroso afirma que

não deveria ser difícil constatar que se trata, sempre, de uma crise da mesma escola, secular, elitista, seletiva, meritocrática; contestada e desejada, rejeitada e imprevisível. Sempre as mesmas insatisfações e sempre as mesmas crenças sobre a necessidade de transformá-las

(BARROSO, 2008, p. 44).

Entre essas crenças sobre a necessidade de transformação da escola, está, é claro, um movimento que tensiona frontalmente a escola moderna, a partir da emergência de narrativas e leituras alternativas acerca da sociedade e da instituição escolar. Nesse sentido, cresce, sobretudo, um debate acerca da potência epistemológica de saberes outros que não os saberes científicos modernos, que são, evidentemente, referência para o saber escolar. Já recuperamos, em capítulos anteriores, que esse debate epistemológico remonta aos movimentos pós-colonial e decolonial e, mais especificamente, à Pedagogia Decolonial, que parece introduzir um novo modelo pedagógico cujo objetivo é a construção de novos paradigmas epistemológicos na escola.

Não se trata, conforme já colocamos anteriormente, de negar a contribuição da ciência moderna, mas despir-la de um suposto universalismo a

partir da exposição das lógicas de poder na qual ela esteve – e está – historicamente inserida. Nesse sentido, no entanto, embora não a negue, a proposta busca, sim, desnaturalizar a maior legitimidade do saber científico sobre todos os outros, que, em muitos casos, sequer são considerados saberes. Esses sistemas de legitimação, no entanto, estão diretamente relacionados, conforme já discutimos, a complexas redes de exercício do poder ligadas, por sua vez, a dinâmicas geopolíticas coloniais e a mecanismos de hierarquização social, tais como o eurocentrismo, o racismo e o sexismo (MENESES; SANTOS, 2008; QUIJANO, 2005). Ao apresentar a área de Ciências Humanas, o documento da 1ª versão da BNCC afirma o seguinte:

As Ciências Humanas compõem um campo cognitivo dedicado ao estudo 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 as leis, as sociedades nos movimentos de seus diversos grupos, os tempos históricos, os espaços e as relações com a natureza.

(BRASIL, 2015, p. 236).

Fica claro, já nesse trecho, que existe uma questão central para os autores da 1ª versão da BNCC, no que diz respeito ao reconhecimento da pluralidade humana e da historicidade dos conhecimentos, o que é uma questão cara, também, a movimentos que vêm questionando e subvertendo a suposta universalidade do racionalismo moderno. Afinal de contas, o próprio documento afirma que é fundamental, para as Ciências Humanas, que “as relações sociais e de poder”, bem como seus conhecimentos e culturas, sejam problematizados no contexto da educação básica. Problematizar saberes implica compreender que suas construções não podem ser abstraídas de seus contextos de enunciação, de sua autoridade e significado. Isso é, compreender que não há conhecimento que possa ser assimilado como verdade natural, sem que esteja submetido a uma operação crítica de problematização. É claro que desnaturalizar ideias, conceitos e saberes, assumindo sua historicidade e seu caráter profundamente cultural e político, só é possível num contexto em que, uma vez que a modernidade é posta em crise, nenhum saber pode ser visto como capaz de levar o mundo, de forma quase natural, ao progresso. Isso não significa necessariamente, no entanto, uma filiação a movimentos que, como a Pedagogia Decolonial e a Decolonialidade,

num sentido mais amplo, propõem uma subversão epistemológica mais profunda, retirando da ciência o seu monopólio sobre o estatuto de saber legítimo. Ainda na apresentação da área de Ciências Humanas, o documento reforça o seguinte objetivo geral, entre outros, da área na educação básica:

Compreender e aplicar pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam saberes, conhecimentos e experiências que integrem e reflitam o percurso na Educação Básica, observando os preceitos legais referentes a políticas educacionais de inclusão, considerando o trabalho e as diversidades como princípios formativos.

(BRASIL, 2015, p. 238).

Podemos perceber, com a leitura atenta do texto, que é uma característica fundamental da 1ª versão da Base, a reafirmação da primazia do saber de referência – ou seja, a História – na escola. Afinal de contas, é disso que o documento fala quando menciona a importância dos “pressupostos teórico-metodológicos” que seriam a base fundante dos saberes, a ser compreendidos, didatizados e aplicados na educação básica. Nas Ciências Humanas, esses elementos dizem respeito às disciplinas acadêmicas de Geografia, Sociologia, Filosofia e, é claro, História. O mesmo cuidado com o saber científico aparece em outros trechos da 1ª versão da Base; todas as séries, conforme analisaremos com calma mais à frente, são divididas entre quatro eixos analíticos, um deles sendo procedimentos de pesquisa, com a nítida preocupação, em diversos momentos, de letrar historicamente os sujeitos, a partir da recuperação do saber científico de referência. No 7º ano do Ensino Fundamental II, por exemplo, neste eixo, temos objetivos de aprendizagem como:

CHHI7FOA078 Utilizar tecnologias para acesso às fontes históricas (dados, registros, documentos e narrativas) em pesquisas sobre acontecimentos passados, selecionando informações considerando o contexto de sua produção (...)

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 entre os séculos XVI e XXI

(BRASIL, 2015, p. 252)

Parece-nos que a questão fundamental, portanto, ao problematizar os saberes, não é retirar da ciência o seu estatuto privilegiado, inclusive considerando

que determinados elementos fundamentais da História enquanto disciplina, como a interpretação e comunicação de resultados de pesquisa e a operação com fontes, estão aí presentes. Além disso, ao analisar a produção bibliográfica dos autores da Base, no último capítulo, encontramos críticas à forma como a narrativa histórica produziu critérios de deslegitimação de experiências, mas que não vêm acompanhadas, de forma alguma, de uma proposta epistemológica que subverta os padrões atuais.

Pelo contrário, trata-se de criticar a ciência por meio das perguntas, operações e narrativas possibilitadas pela própria renovação do método, que se construiu no mesmo processo de crise do racionalismo em que se forjaram as narrativas pós-coloniais e decoloniais. A História Cultural, mesmo de forma distinta desses movimentos, é outro espaço potente onde se delineiam críticas a narrativas lineares e essencialistas, que são feitas, no entanto, por dentro da História enquanto disciplina. Isso não significa abandonar a crítica que indica para a possibilidade de conhecimentos outros, pelo contrário: caracteriza apenas que compreender a historicidade dos saberes e colocá-los sob problematizações não precisa ser algo realizado no bojo da subversão epistemológica da ciência moderna – ou, ao menos, de seu privilégio –. Isso fica evidente na medida em que a Base afirma como a prática da pesquisa na educação básica, compreendendo e respeitando a especificidade epistemológica da escola, não deve abrir mão

dos padrões da Ciência da História, que está comprometida com valores democráticos e com uma sociedade multi e transcultural.

A pesquisa é um princípio básico dos processos de construção de conhecimentos históricos, articulados aos outros componentes das Ciências Humanas e das demais áreas do conhecimento.

(BRASIL, 2015, p. 242)

Desse modo, o trecho analisado parece nos alertar para uma questão absolutamente fundamental, que consiste no fato de que a compreensão e a admissão da pluralidade de saberes e narrativas acerca do passado – conhecimentos históricos, no plural – não abandona, de forma alguma, a importância da pesquisa. E, se pesquisa pode ser um termo polissêmico, dependente ou não do saber científico, aqui ela toma seu lado ao ser indicada como algo que deve estar em permanente diálogo com a “Ciência da História”.

Mais do que isso, em momento algum o texto parece opor, como fazem os defensores da Pedagogia Decolonial, saber científico e monoculturalidade; pelo contrário, é essa Ciência da História, que nas últimas décadas vem se descentrando e transformando por dentro, que se compromete com o aprofundamento da democracia e de uma sociedade trans e multicultural.

Deixamos lançada, no entanto, a pista de que a Pedagogia Decolonial, assim como as influências da História Cultural no currículo e na escola, possam ser sintomas que, embora distintos, façam parte de um mesmo movimento de subversão, se não da Ciência, da Ciência Histórica como sempre foi. É esse reconhecimento, afinal de contas, que possibilita o questionamento de verdades únicas, da potencialidade epistêmica da escola como um espaço fértil de formulação de conhecimento e da produção de conhecimentos plurais, que dependem de seus sujeitos, perguntas e narrativas. Talvez a questão central, nesse momento, não seja fundamentalmente construir epistemologias do sul (SANTOS, 2008) no ensino de história, referência central para o início dessa pesquisa, mas sim consolidar a percepção de que todo saber parte de um contexto e que não há saber ou ignorância que sejam universais.

A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo. Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância.

(SANTOS, 2008, p. 54).

Ao negar uma unidade de saberes ou de ignorâncias, o autor destaca que há diferentes saberes e ignorâncias, a depender de determinadas dinâmicas sociais específicas. Assim, não há saber que seja necessário ou ignorância que seja prejudicial a todos e todas. Portanto, não existe, nesta perspectiva, um parâmetro de conhecimento universal, mas a necessidade de se partir das próprias sociedades e de seus repertórios de significados e sentidos para compreendê-las.

No entanto, a análise da associação que a 1ª versão da BNCC realiza entre saberes plurais, comprometidos com uma sociedade multicultural, e a Ciência da História, nos faz pensar que a ecologia de saberes dos decoloniais não é a única possibilidade traçada, para o futuro, da negação de unidades de saber. Não há, portanto, nem na produção bibliográfica dos seus autores nem no documento

curricular proposto, adesão expressa a tal proposta epistêmica; no entanto, seus autores partilham com ela a percepção de que há diferentes saberes possíveis e que essas possibilidades e horizontes se desenham a partir de seus sujeitos, histórias e experiências, prévias e/ou partilhadas. O caminho pra isso, no entanto, não seria modificando o lugar da Ciência, mas transformando a própria Ciência, que é o que vem acontecendo na História, pelo menos, desde os anos 1960 (CHARTIER, 1994; BURKE, 2012). É esse descentramento, afinal de contas, que vem abrindo espaço para a compreensão de narrativas e saberes múltiplos dentro dessa História, por meio da História Cultural que marca, de ponta a ponta, o que temos identificado como Nova História Social (DAVIS, 1991). Essa preocupação fica clara na 1ª proposta da BNCC, em diálogo tanto com essa renovação como com a proposta de uma reinvenção escolar, caracterizada pelo compromisso com uma educação e uma sociedade interculturais.

4.2.

Sujeitos outros: interculturalidade e direito à diferença

Em “Apresentação da área de Ciências Humanas”, o documento curricular aqui analisado reforça que:

Os objetivos gerais da área de Ciências Humanas na Educação Básica passam a ser compreendidos como dimensão fundamental da realização dos princípios constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais, entre os quais se destacam a valorização da atividade político-cidadã; a compreensão da importância do trabalho e de seu impacto sobre a vida social; a valorização da pesquisa e da ciência; a facilitação do diálogo com as especificidades das diferentes culturas, segundo critérios de faixa etária, classe social e região; o respeito a diferença, diversidade étnica e liberdades individuais e a utilização racional das tecnologias e das práticas culturais próprias ao mundo contemporâneo

(BRASIL, 2015, p. 237).

A discussão acerca da valorização de diferentes culturas e da sua compreensão como parte da formação nacional brasileira é apresentada como um compromisso fundamental do documento curricular na 1ª versão da Base. Aliás, não apenas reafirma a importância de se compreender e educar, historicamente,

acerca do “acolhimento do outro” (BRASIL, 2015, p. 237), em termos etários, raciais, de classe e de gênero, como constrói uma narrativa de alinhamento entre a defesa da interculturalidade e as Diretrizes Curriculares Nacionais, indicando para uma trajetória mais ampla, no currículo, de ressignificação das noções de cidadania e democracia a partir de seu alinhamento a um projeto intercultural. O documento afirma que

As Ciências Humanas, em diálogo com outras áreas e seus respectivos componentes, potencializam a formação integral no desenvolvimento do sentido de pertencimento em grupos sociais, nas percepções de tempos, de temporalidades, de espaços e espacialidades, cultivando nos sujeitos da educação as corresponsabilidades quanto ao acolhimento do outro e ao mútuo reconhecimento. Favorecem, ainda, a capacidade de ultrapassar limites da informação, concebendo o conhecimento como herança cultural e como produção histórico-social, diante das demandas que compõem o quadro de conflitos políticos, sociais, religiosos e culturais do mundo contemporâneo, considerando a imprevisibilidade dos fenômenos e fatos.

(BRASIL, 2015, p. 237)

Alguns valores importantes, que parecem nortear a primeira versão do documento curricular na área de Ciências Humanas, no que diz respeito à interculturalidade e à emergência de novos sujeitos e abordagens nas narrativas históricas escolares, aparecem aí com algum destaque. Em primeiro lugar, chama atenção o papel de protagonismo atribuído a duas dimensões do fazer pedagógico: a importância da formulação de pertencimento social e a valorização da construção de ferramentais conceituais (tais como temporalidades, espacialidades e alteridades, que serão exploradas mais à frente) na formação do indivíduo. A dimensão do pertencimento, assim como a menção à questão da alteridade, recupera grande parte de uma preocupação da Antropologia que vem afetando, cada vez mais numa lógica antiessencialista, os debates que circulam no campo da Educação: a questão da identidade e da cultura e sua centralidade quando refletimos acerca da escola e suas práticas sociais.

Trata-se, antes do mais, de um reflexo das transformações envolvendo a própria noção de cultura, que envolve uma crítica a quaisquer concepções universalistas, que de universais, como temos discutido, não têm absolutamente nada. Seus padrões, por sua vez, são tensionados por cada brecha deixada por um projeto de sociedade e de escola monoculturais, em favor de uma proposta

abertamente intercultural e disposta, antes do mais, a problematizar as culturas, suas construções e as concepções acerca de si e do outro na historiografia escolar. Dois objetivos gerais da área de Ciências Humanas na Educação Básica são os seguintes:

- Conhecer princípios éticos, políticos, culturais, sociais e afetivos, sob a égide da solidariedade, atentando para a diversidade, a exclusão, avaliando e assumindo ações possíveis para o cuidado de si mesmo, da vida em sociedade, do meio ambiente e das próximas gerações.
- Analisar processos e fenômenos naturais, sociais, filosóficos, sociológicos, históricos, religiosos e geográficos, problematizando-os em diferentes linguagens, adotando condutas de investigação e de autoria em práticas escolares e sociais voltadas para a promoção de conhecimentos, de sustentabilidade ambiental, da interculturalidade e da vida

(BRASIL, 2015, P. 238).

Nesses dois objetivos (de um total de quatro), a Base, novamente, recupera a importância da educação para uma solidariedade ligada à diversidade e, mais do que isso, capaz de analisar diferentes processos com um olhar problematizados e comprometido com a promoção da interculturalidade e do direito à diferença, desnaturalizando preconceitos e violências. O que se reafirma, assim, é uma proposta pedagógica que dialoga, claramente, com a crítica à ideia de civilização una, com a valorização da investigação e da promoção da diferença – valores presentes em diversos movimentos de renovação teórica da História e da Educação.

Como aponta Simão e Koff (2018), o compromisso intercultural da reinvenção da escola num contexto de crise é, também, a reafirmação do seu papel na proposição do modelo de sociedade que queremos - argumento reforçado por Araújo (2018), que reitera o quanto temos entendido, cada vez mais, a escola como um ambiente politizado. Trata-se de compreender, portanto, a escola como participante ativa em um projeto político-cultural de sociedade, que pode servir, como serviu a instituição moderna, ao seu silenciamento, ou à sua valorização, a partir da compreensão de sua imensa potencialidade pedagógica. Trata-se de uma proposta que carrega uma concepção de identidade, portanto, baseada no direito à diferença, conforme postulada pela perspectiva intercultural. Uma noção de pertencimento que não passa pelo silenciamento do outro na criação de uma

ficção do homem universal, mas no reconhecimento de que na escola e fora dela, confrontam-se e estão em negociação diferentes concepções, visões de mundo e identidades abertas que são permanentemente refeitas por essas trocas. A 1ª versão da BNCC reforça, novamente, esse compromisso, ao indicar, entre os objetivos gerais da área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental:

- (Re)conhecer identidades e organizações na vida em sociedade em diferentes tempos e espaços, percebendo e acolhendo semelhanças e diferenças
- Relacionar vivências e experiências às situações cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, valorizando características específicas e cotidianas constitutivas de uma determinada cultura, em diferentes temporalidades e espacialidades.

(BRASIL, 2015, p. 239).

Merece destaque, nesse trecho, o reconhecimento de que identidades são plurais e, mais do que isso, estão situadas historicamente de acordo com seus diversos contextos temporais e espaciais. A percepção da alteridade com diferentes grupos sociais, no entanto, não deve implicar na criação de estereótipos, preconceitos, silenciamentos ou negação, mas no exercício de perceber semelhanças e diferenças, sendo capazes de acolhê-las, em consonância com um ensino de história alinhado à vida em comum e à pluralidade como um de seus princípios centrais. Além disso, ao perceber, em ambos os objetivos, a cultura como um elemento dotado de historicidade, esses objetivos trazem a necessidade de debater esse aspecto no ensino básico, desnaturalizando concepções deterministas ou essencialistas da cultura, em favor de uma perspectiva problematizadora.

Nesse sentido, o próprio documento traz uma determinada concepção acerca da ideia de cultura, que, como conceito historicizado, depende de uma série de variáveis sociais, políticas e históricas e vem se aproximando, cada vez mais, de uma perspectiva que se oponha a definições macroestruturais e essencialistas (O'DONNELL; PEREIRA, 2016). Numa perspectiva funcionalista, por exemplo, em que o papel da escola se concentraria na socialização dos indivíduos, cultura é entendida como a ação humana no ambiente, com a construção de símbolos cuja partilha social seria formulada no ambiente escolar (LOPES; MACEDO, 2018, p. 184). Outra noção de cultura que se relaciona de forma direta com a discussão

educacional e curricular é aquela que a compreende como um “repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros” (LOPES; MACEDO 2018, p. 184). Isso formula, por sua vez, a noção de uma espécie de “cultura geral” cuja existência dependeria do reconhecimento de algumas práticas como parte da cultura, em detrimento de outras; são esses mecanismos de exclusão, no entanto, que vêm sendo questionados nas últimas décadas de forma cada vez mais incisiva.

As mudanças tecnológicas aproximando os sujeitos no espaço e no tempo, a globalização econômica, o fim da Guerra Fria, os fluxos migratórios são alguns dos ingredientes que criam uma atmosfera favorável ao maior fluxo de pessoas entre culturas. Os movimentos sociais diversos – étnicos, de gênero, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros), religiosos – se juntam às críticas marxistas denunciando a exclusão de suas culturas dessa tal cultura geral. Essa cultura, de caráter universal, é posta em questão por sociedades que se mostram, a cada dia, mais multiculturais.

(2018, p. 185)

O que a primeira versão da BNCC chama atenção, portanto, é justamente para o fato de que não há uma cultura geral; pelo contrário, há culturas que, em processos de troca, conflito e negociação, produzem significados por meio de intervenções no mundo através da linguagem. Trata-se de um diálogo, é claro, que recupera a própria aproximação da História com a Antropologia, marca da História Cultural (BURKE, 2012) que caracteriza, inclusive, todo o debate curricular do ensino de história no Brasil desde os PCN’s e sua crítica, nos anos 1990, à ideia de História da Civilização (BITTENCOURT, 2018). O reconhecimento de sujeitos diversos na escola só é possível a partir da percepção de que todas as identidades, a nossa e a dos outros, não pode ser definida culturalmente por quaisquer aspectos que digam respeito à qualquer coisa que não às vivências e elaborações, por meio da experiência, dessas identidades (THOMPSON, 1981). Também no Ensino Médio, essas preocupações estão presentes, por exemplo, no seguintes objetivo:

Realizar experiências de socialização e de vida em coletividade, em diferentes espaços, tempos e interações conscientes, sendo nessas experiências contempladas, sobretudo, as individualidades e as diversidades culturais presentes.

(BRASIL, 2015, p. 241)

Nesses objetivos, percebe-se novamente a valorização da construção das subjetividades humanas e da percepção das diversidades inseridas nessa construção, reafirmando um valor afirmado anteriormente em diversos outros trechos do documento, já destacados aqui. Essa questão aparece, ainda, em diversos objetivos de aprendizagem nos dois segmentos, como:

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.

(BRASIL, 2015, p. 252).

Nesse objetivo, que consta no 7º ano do Ensino Fundamental, é reforçada a importância de se compreender, por meio da crítica documental de fontes de diversas naturezas, diversos sujeitos e processos que impactaram na formação da sociedade brasileira. Se a Base, em diversos outros momentos, reconhece que o “povo brasileiro” inclui diferentes culturas e grupos sociais, muitas vezes historicamente obliterados das narrativas históricas, entendemos que esses grupos também compõem parte desses sujeitos; essa conclusão se torna possível, sobretudo, por conta de dois fatores: em primeiro lugar, as “listas de imigrantes” como um documento importante entre os listados e, em segundo, a abertura da possibilidade da análise de outras fontes além daquelas fornecidas pelo Estado. São mobilizadas, portanto, como fontes, “documentos pessoais” e mesmo “narrativas orais”, que podem expressar perspectivas, sociabilidades e culturas outras além daquelas privilegiadas em documentos oficiais, o que abre um caminho potente no sentido de reconhecer a diversidade cultural que marca o Brasil hoje a partir das diversas leituras que construíam sociabilidades em outros cenários. Nesse sentido, as fontes podem ser entendidas, potencialmente, como objetos que, a depender da problematização realizada em sala de aula, pode revelar diferentes perspectivas de existência e de expressão, inclusive inserindo determinadas construções culturais em lógicas de poder que, afinal de contas, são indissociáveis destas.

CHHI7FOA091 Conhecer e discutir, considerando as categorias etnocentrismo e alteridade, obras literárias, hipertextuais e iconográficas, produzidas entre os séculos XVI e XXI, sobre a formação do povo brasileiro, remetendo aos seus contextos de sua produção.

CHHI7FOA092 Reconhecer e discutir princípios dos direitos humanos e civis dos brasileiros, posicionando-se sobre modos de tratamento, estereótipos, preconceitos e atitudes discriminatórias em diferentes temporalidades.

(BRASIL, 2015, p. 253-254)

No primeiro objetivo, ao mencionar etnocentrismo e alteridade como categorias fundamentais na análise de diversas manifestações culturais entre os séculos XVI e XXI, especificamente sobre o Brasil, reforça-se o quando essas produções podem revelar determinadas formas, historicamente localizadas, de entender o outro. Formas essas que, em outro momento, não só podem ter produzido, como produziram e legitimaram, violências as mais diversas. É o combate a esse tipo de hierarquização e violação do outro que norteia o objetivo que sucede o outro, na medida em que situa o debate sobre direitos humanos e civis no Brasil num contexto de luta contra “estereótipos, preconceitos e atitudes discriminatórias”. Mais do que isso, aliás, esses elementos são debatidos em diferentes contextos espaciais; recupera-se, portanto, a potência do passado para se refletir acerca do presente, reafirmando o compromisso com a interculturalidade e a valorização à diferença, pactuando com um projeto de sociedade onde os conceitos de alteridade e identidade são pensados, sobretudo, visando ao acolhimento de diferentes grupos, existências e manifestações. Isso também se reflete, é claro, na percepção de formas de exclusão e suas motivações, da compreensão de diferentes leituras e valores em culturas distintas e, é claro, do reconhecimento de que a sociedade harmoniosa da nação brasileira, que silencia os seus, só existe mesmo no papel (SCHWARCZ, 2018). No 7º ano do Ensino Fundamental, a crítica a perspectivas preconceituosas e a problematização dessas hierarquizações, que ainda persistem como desafios para a sociedade como um todo, aparecem nos seguintes objetivos:

CHHI7FOA093 Reconhecer diferentes concepções e condições de vida de povos indígenas, colonizadores e migrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, relacionando-os às diversas formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e necessidades de cada grupo, desnaturalizando

preconceitos e estereótipos.

CHHI7FOA094 Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da exclusão social de migrantes de diferentes procedências, povos indígenas e afro-brasileiros, no tempo presente.

(BRASIL, 2015, p. 254)

Esse último objetivo, aliás, se relaciona de forma direta com o combate a preconceitos e invalidações do “outro” no tempo presente, considerando a potencialidade de desnaturalizar, por meio da problematização histórica, essas leituras, revelando-as como parte de conflitos e violências que marcam a formação de uma nação que se fundou sob o signo da exclusão. É esse o tipo de problematização que o documento propõe quando reforça, no 9º ano, que um dos objetivos de aprendizagem deve ser:

CHHI9FOA124 Reconhecer conflitos e tensões sociais como dimensões inerentes da vida social, resultado da diversidade de interesses e visões de mundo.

(BRASIL, 2015, p. 257)

O reconhecimento da pluralidade da formação social brasileira e de formas de existir e ler o mundo, que marcam essa diversidade de perspectivas, também aparece com muita força em objetivos do Ensino Médio, dotados, em alguns casos, por uma complexidade ainda maior, considerando a progressão de séries e segmento. Procura-se reconhecer as diferentes matrizes culturais que compuseram e compõem o Brasil, além de promover o respeito a essas diferentes culturas, no passado e no presente. Alguns objetivos deixam isso claro, como:

CHHI1MOA002 Realizar pesquisas sobre as diferentes matrizes culturais envolvidas na formação da população brasileira, sistematizando conhecimentos históricos sobre o tema a partir da utilização de diferentes recursos tecnológicos.

CHHI3MOA053 Reconhecer as presenças europeia e asiática nas histórias locais, valorizando-as e promovendo o respeito a essas diferenças.

(BRASIL, 2015, p. 259-265)

Nesses dois objetivos, que são, respectivamente, do 1º e do 3º ano do Ensino Médio, há referências claras à valorização de diferentes presenças culturais na sociedade brasileira; no primeiro, mobiliza-se a importância de realizar

pesquisas sobre essas “matrizes culturais” e, no segundo, reconhecer a participação, por exemplo, de influências asiáticas e europeias nas trajetórias locais. Além disso, essas culturas são compreendidas longe de quaisquer essencialismos, mas entendidas como processos que se estabelecem dentro de determinados contextos e que se relacionam com múltiplos significados, linguagens e formas de expressão. Essas questões atravessam, por exemplo, os objetivos abaixo, do 1º e do 2º ano do Ensino Médio:

CHHI1MOA016 Respeitar e promover o respeito às culturas africanas, afro-americanas (povos negros das Américas Central e do Sul) e afro-brasileiras, percebendo os diferentes sentidos, significados e representações de ser africano e de ser afro-brasileiro.

CHHI2MOA026 Analisar os processos culturais (mestiçagens, hibridismos, miscigenações, crioulizações e diásporas) e identitárias nas Américas, relacionando-os às migrações, deslocamentos forçados e presenças ameríndias nas histórias locais.

(BRASIL, 2015, p. 259-262)

São reforçados, portanto, diferentes processos e contextos de construção identitária e trocas culturais, potentes no sentido de nos fazer compreender diferentes realidades a partir da lógica da valorização da diferença como elemento fundamental constituinte das identidades. Ao reforçar tanto a importância de diferentes culturas na formação da sociedade brasileira, a Base não parece estar buscando nenhum tipo de DNA social de quem nós somos, mas formas de reconhecermos que não somos um só, mas vários; e que somos o que somos por conta dessas diferenças em conflito, negociação e trocas. Essa pluralidade é reforçada, também, na medida em que são valorizadas, em diferentes séries do Ensino Médio, análises sociais que levem em conta a identificação e compreensão de diferentes perspectivas históricas e cosmológicas em sociedades diversas no tempo e no espaço. Observa-se, por exemplo, o mesmo objetivo de aprendizagem, nas três séries, modificado apenas pela sociedade em questão:

CHHI1MOA008 Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos africanos, europeus e indígenas relacionadas a memórias, mitologias, tradições orais e a outras formas de conhecimento e de transmissão do conhecimento.

CHHI2MOA024 Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas das sociedades ameríndias relacionadas a memórias, mitologias, tradições orais e outras formas de construção e transmissão de conhecimentos, tais como as cosmogonias Inca, Maia, Tupi e Jê.

CHHI3MOA042 Identificar e analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos asiáticos e europeus, relacionadas a memórias, mitologias, tradições orais e a outras formas de conhecimento e de transmissão do conhecimento.

(BRASIL, 2015, p. 259-264)

Nesses trechos, a Base parece propor uma virada epistemológica no sentido de buscar uma abordagem, na educação básica, que discuta diferentes perspectivas de sociedade, valores e construção de saberes que se constituem sob múltiplos referenciais, e que podem circular de formas diversas, como, por exemplo, pela tradição oral. Mais à frente, quando discutirmos os conceitos operacionais fundamentais que são trazidos no documento, veremos como essa perspectiva plural atravessa toda a constituição da Base, inclusive na constituição dos seus eixos analíticos, possibilitando a compreensão de que existem diversas leituras históricas possíveis a depender das sociedades, suas culturas e seus referenciais culturais. Além disso, há objetivos que também apontam para uma outra característica fundamental do documento e da proposta apresentada pelos seus autores, como apresentado nos objetivos gerais das Ciências Humanas no Ensino Médio:

- Entender a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente.
- Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do espaço ocupado por homens e mulheres, entendidos também como produtos do mesmo processo.

(BRASIL, 2015, p. 241)

Os objetivos acima deixam claro um aspecto fundante não apenas da 1ª versão da Base, como das próprias discussões que circulam em torno do ensino de história e que já foram recuperadas nesta dissertação, nos dois capítulos anteriores. Afinal de contas, ao apontar para a importância de compreender a sociedade como algo que é consequência da ação humana, o que faz com que essa sociedade seja dotada de historicidade, os autores indicam a importância de se

educar os sujeitos, no ensino básico, para a percepção de um mundo que é passível da intervenção deles mesmos. São eles, afinal de contas, os indivíduos que compõem a sociedade que se relaciona com a natureza e transforma o espaço. Anteriormente, no primeiro parágrafo de apresentação da área de Ciências Humanas, o documento da 1ª versão da Base afirma que a área

reúne estudos de ações, de relações e de experiências coletivas e individuais que refletem conhecimentos sobre a própria pessoa e sobre o mundo em diferentes manifestações naturais e sociais. Ainda que sujeita a diferentes correntes e vertentes teóricas, o pressuposto fundamental da área considera o ser humano como protagonista de sua existência.

A identificação e caracterização da área das Ciências Humanas ocorrem a partir da compreensão das especificidades dos pensamentos filosóficos, históricos, geográficos, sociológicos e antropológicos.

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.

(BRASIL, 2015, p. 236)

Ao enfatizar o protagonismo do ser humano na sua própria existência nas Ciências Humanas, colocando sobre estas disciplinas, no ensino básico, a responsabilidade sobre a formação de indivíduos conscientes de que o mundo é fruto da ação humana e, portanto, das suas próprias ações. Mais do que isso, essas ações devem, de acordo com a Base, estar em consonância com valores como o respeito aos direitos humanos e a valorização do meio ambiente, partindo sempre da compreensão de que os indivíduos devem refletir sobre sua experiência para se entenderem, então, como sujeitos históricos.

Nesse sentido, é importante recuperarmos, novamente, contribuições que acompanharam, na Historiografia e na Educação, o processo de desessencialização da noção de cultura; estamos falando, fundamentalmente, de conceitos como agência e experiência, contribuição fundamental do marxismo cultural e de Edward P. Thompson. Em primeiro lugar, Thompson (1981) realiza uma profunda crítica à ortodoxia marxista e, mais especialmente, ao estruturalismo althusseriano, ao indicar que a classe social só se faz como tal no compartilhamento de experiências comuns, que marca sua autoconstrução identitária. A experiência, por sua vez, inserida no processo de existir na história,

não é compreendida, em Thompson (1981), fora da própria capacidade de indivíduos e grupos sociais de articulação e ação nas suas próprias realidades, a partir de determinados interesses e, evidentemente, de seu universo de possibilidades.

Essa capacidade individual e coletiva de intervenção humana na história, forjada a partir da identidade e da experiência, é identificada por Thompson como a agência humana, ou seja, a capacidade de ação humana sobre a sociedade em diversas circunstâncias. Essa discussão aparece, também, na Educação, quando autores da teoria curricular se propõem, por exemplo, a criticar o reprodutivismo, indicando que a sala de aula é muito mais potente do que se imagina no sentido de ressignificar culturas e moldar realidades para além das imposições (LOPES; MACEDO, 2011).

No documento aqui analisado, um dos objetivos gerais da área de Ciências Humanas é o seguinte:

Problematizar o papel e a função de instituições sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas, questionando os enfrentamentos entre grupos e sociedades, bem como as práticas de atores sociais em relação ao exercício da cidadania, nos desdobramentos de poder e na relação dinâmica entre natureza e sociedade, em diferentes temporalidades e espacialidades.

(BRASIL, 2015, p. 238)

A percepção do educando de sua própria agência, enquanto capacidade de intervenção na história é vista, desse modo, não apenas como um valor central do ensino de Ciências Humanas, como um elemento fundante da prática cidadã, que parte da compreensão do dinamismo das relações entre natureza e sociedade, que não se estabelece como um dado abstrato, mas fruto da ação de homens e mulheres comuns. A escola e o ensino de disciplinas como História e Geografia, desde o Ensino Fundamental, e Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio, pretendem fazer com que o indivíduo possa

Conhecer e desenvolver procedimentos de estudo e de investigação, usando múltiplas linguagens para expressar saberes, sentimentos, crenças e dúvidas na descoberta de si mesmo e na relação com outras pessoas nas sociedades.

(BRASIL, 2015, p. 239)

Essa descoberta de si mesmo, que é expressa nos objetivos da área no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, aparece também na apresentação do componente curricular da disciplina, onde os autores afirmam que o saber histórico oportuniza a possibilidade de “introduzir, desenvolver e problematizar uma visão curiosa e inquieta em relação ao mundo, às conjunturas sociais e às balizas econômicas, políticas, culturais e sociais”. (BRASIL, 2015, p. 242). Esse objetivo parece nortear diferentes objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental II, como por exemplo:

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.

CHHI9FOA0140 Conceituar historicamente as relações de trabalho no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas e conquistas dos movimentos trabalhistas ao longo do século XX.

(BRASIL, 2015, p. 250-259)

Em diversas séries dos anos finais do Ensino Fundamental aparecem objetivos que, como o primeiro entre os dois listados acima, envolvem a comunicação de pesquisas diversas; já discutimos, anteriormente, como isso concebe a pesquisa como um elemento central do ensino-aprendizagem de História. Mais do que isso, no entanto, reforçar a comunicação dos resultados desses estudos é reiterar, também, o papel de cada educando como sujeito de sua própria realidade, que nela intervém a partir de saberes sistematizados em sala de aula, individualmente e em grupo. Além disso, objetivos como o segundo, em diversos eixos, também são comuns, reforçando que diversas dinâmicas no passado do Brasil são tributárias da ação social de diversos personagens muitas vezes obliterados da narrativa história, como os trabalhadores, por exemplo. Cláudia Ricci, assessora da 1ª versão da Base, afirma que o ensino de história deve caminhar:

em um sentido de incentivar o raciocínio histórico, que tem como eixo os sujeitos, as temporalidades e o processo histórico. Como um sujeito que, nesse momento, está em uma das escolas brasileiras, habitando o Brasil, precisa conhecer minimamente quem são os habitantes deste país, as relações e interfaces com outros lugares e em outros tempos, porque não é possível só olhar agora. É a essência do ensino de história ver a ação dos

homens através dos tempos. Para que possamos, então, nos conhecer. Eu acredito que esse é o eixo central

(RICCI, 2016, p. 292)

Giovani José da Silva, outro autor da 1ª versão da Base, reforça a importância dessa compreensão desde a formação inicial de professores, ao destacar que:

Um dos maiores desafios enfrentados por todos aqueles que se dedicam a formar professores de História é, sem dúvida, obter sucesso em fazer com que os acadêmicos (futuros docentes) se percebam como agentes históricos, que fazem parte de uma trajetória histórica, e que essa trajetória precisa ser mais bem conhecida, reconhecida e valorizada. Afinal, os mesmos irão para as salas de aula não apenas transmitir conteúdos históricos escolares, mas também realizar as tarefas que se espera de todo professor de História realmente comprometido com a Educação do país: mediar a relação entre alunos e conhecimento histórico/historiográfico, auxiliando-os a aprender a pensar historicamente, a obter e praticar ações de cidadania, além de adquirir autonomia de pensamentos e ações.

(SILVA, 2016, p. 123)

Conhecer a ação humana em outros tempos para que, então, nos entendamos enquanto sujeitos capazes. E agentes têm implicações fundamentais para a História enquanto disciplina acadêmica e também para a história ensinada, valor partilhado entre os autores da BNCC, como podemos perceber não só pelo documento, mas por sua produção bibliográfica. Nesse sentido, é importante recuperar que esse debate, desde Thompson, permite o confronto de uma tradição que, da Academia às salas de aula, privilegiou a ação de determinados grupos, tratando diversos outros como espectadores submissos. O que o conceito de agência cria é a possibilidade de, ao compreender a agência humana mesmo em situações de violência e desigualdade (como, por exemplo, os movimentos trabalhistas no Brasil e sua influência nas dinâmicas de trabalho do país), abrindo espaço à humanização de seres que foram violentados de formas as mais diversas. Ainda assim, nas brechas dessas imposições é que se inventam possibilidades a contrapelo de projetos de país que não se propõem a ouvir seus sujeitos. Reconhecer isso impede que uma nova violência, agora mobilizando o discurso como instrumento fundamental, ignore a capacidade de determinados indivíduos de refletir racionalmente sobre as suas condições materiais e, portanto, atue para modificá-la, pensando em si e no outro.

Na escola, essa tradição de supressão da agência, sobretudo no Brasil, se constituiu como elemento fundante de uma narrativa que ignorou a participação ativa de indígenas, negros, mulheres e trabalhadores nas relações sociais que se constituíram em diferentes tempos e espaços no país (FONSECA, 2007). Quando esses personagens não foram completamente subtraídos dos materiais didáticos, em muitos casos apareceram com um papel de passividade frente ao avanço europeu/masculino/branco, que, mesmo demarcando o grau de violência desse avanço, suprimiu a complexidade desses processos. A consequência disso, se concordamos com Ricci que o ensino de história serve para constituir consciência sobre a própria existência do estudante, é absolutamente séria. A história ensinada deve mobilizar e inspirar estudantes a raciocinar sobre suas realidades e compreender suas possibilidades de intervenção social. No entanto, se não há nenhuma compreensão de agentes sociais com os quais esses estudantes podem criar vínculos identitários – por serem como eles, em processos distintos de identificação –, como eles entenderão a si mesmos como algo mais que espectadores e/ou vítimas da ação histórica do outro, como se a história a ser construída no futuro não dependesse deles?

A 1ª versão da BNCC parece assumir, de fato, a urgência da superação dessa narrativa. Essa necessidade se faz clara quando concordamos que a complexificação da compreensão de processos do passado tem a potencialidade de ampliar o leque de possibilidades de ação social no presente, objetivo manifesto do ensino de história hoje. Construir outras práticas pedagógicas no ensino de história, que subverta o que a tradição costumou entender como agentes únicos do processo histórico passam por descentrar a historiografia escolar, no sentido do descentramento da História que já discutimos no 1º capítulo. O desafio posto, portanto, é o de integrar a atuação histórica de grupos cujas histórias foram sistematicamente silenciadas e, ainda, problematizar esses silenciamentos, refletindo acerca da historicidade de relações de poder e categorias sociais marcadoras de diferença, tais como gênero, raça e território. Essa iniciativa vem ganhando força nos debates curriculares envolvendo a história na educação básica. Ainda de acordo com Giovani José da Silva,

Nos últimos anos, assistimos ao surgimento de novas disciplinas acadêmicas nas universidades e faculdades do Brasil, dentre elas, destacamos aquelas relacionadas ao ensino

de História da África e História Indígena. Tal inovação foi regulamentada em 2008 pela Lei nº. 11.645, que tornou obrigatório o ensino de histórias e culturas indígenas na Educação básica brasileira, resultado, por sua vez, de uma alteração de parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

(SILVA, 2018, p. 5)

Como já destacamos aqui, a BNCC não pode ser entendida como um esforço isolado de inclusão de novas narrativas no ensino de história; pelo contrário, é parte de um movimento que, desde os anos 1990, coloca em xeque na escola o ensino de História da “Civilização” una, abrindo espaço para suas tensões e pluralidades (BITTENCOURT, 2018). Isso envolve a pressão exercida pelos movimentos sociais e parte (ainda que localizada) da academia. Transformações legais, como os PCNs e as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, são reflexo das demandas de atores sociais que não estão só fora da escola, mas primordialmente dentro dela, subvertendo seus padrões hegemônicos. Esses elementos aparecem já na apresentação da área de Ciências Humanas no Ensino Médio, com o documento reafirmando que:

Essa etapa de formação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, deve contemplar temáticas relativas às manifestações culturais regionais, à história e às culturas afrodescendentes (Lei nº. 10.639/03) e indígenas brasileiras (Lei nº. 11.645/08), como elementos fundamentais para o convívio com a diversidade. (...) A heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o exercício da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade nas produções escolares. Esses exercícios devem resultar em ganhos éticos com valores de liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

(BRASIL, 2015, p. 240)

Desse modo, então, os autores do documento parecem reconhecer não apenas a importância de atender a essas prerrogativas legais no ensino de Ciências Humanas, como enxergar nelas um imenso potencial no que diz respeito ao compromisso escolar com a interculturalidade. Reconhece que a percepção da participação de populações negras e indígenas, por exemplo, na formação da sociedade brasileira, contribui para a formação de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e que fazem parte, portanto, de uma educação que coadune com a liberdade e com a justiça social, nos termos usados no próprio texto. Isso

aparece, ainda, na apresentação do componente curricular de História:

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.

(BRASIL, 2015, p. 241)

Nesse trecho, fica claro como a Base entende e reforça a valorização da diferença, a partir da compreensão da participação de diversos sujeitos na história, como um elemento que integra centralmente os desafios atuais da cidadania e da democracia no Brasil. Reafirma a escola, portanto, como uma instituição central nesse cenário, de modo a atender às demandas de uma democracia que não pode se constituir se não incluir, também, grupos como mulheres, negros e trabalhadores; uma escola, assim, comprometida com o avanço e o aprofundamento dessa cidadania, assumindo seu papel político (ARAÚJO, 2018). Nos conteúdos da base, essa preocupação com a ênfase nesses sujeitos parece guiar diversos conteúdos organizados em objetivos de aprendizagem, como por exemplo:

CHHI7FOA083 Inferir, a partir de fontes diversas, o protagonismo de sujeitos em processos históricos no Brasil expressos em movimentos tais como a Confederação dos Tamoios (1556-1567), a Cabanagem (1835- 1840) e a Balaiada (1838-1841).

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 Manaó (século XVIII).

CHHI7FOA089 Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações do movimento abolicionista no Brasil (século XIX), verificando-se motivações e consequências do 13 de maio para a população negra e a formação do movimento negro.

CHHI7FOA090 Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações dos movimentos indígenas no Brasil (séc. XX)

(BRASIL, 2015, p. 253)

Esses objetivos, por exemplo, enfatizam movimentos protagonizados por negros e indígenas em diferentes contextos históricos, enfatizando sua agência e contribuindo, inclusive, para demarcar a importância de certos conteúdos até então extremamente desprivilegiados nas narrativas escolares (FONSECA, 2007), como é o caso, por exemplo, da Confederação dos Tamoios e da Revolta dos Manaó. Para além disso, essa agência é tratada como objeto a ser problematizado nas aulas de História, analisando seus “sentidos, significados e representações”, em diversos aspectos. Outro objetivo interessante é o CHHI7FOA089, que busca reforçar a importância do estudo do movimento abolicionista no Brasil, que também deve ser problematizado de diferentes maneiras, conforme proposto. O objetivo, por sua vez, claramente se posiciona com relação à construção de uma narrativa alternativa à oficial acerca da Abolição da Escravidão (SCHWARCZ, 2018), assumindo o papel do ensino de história na construção de uma memória social coletiva que é profundamente política (CAIMI, 2016). Além disso, reforça que tal processo, de Abolição, deve ser estudado abordando, também, os impactos vividos pela população negra no Brasil a partir do 13 de maio de 1888, incluindo, aí, a emergência do movimento negro, movimento social importantíssimo no passado e no presente do Brasil. Aliás, não é a única vez que um movimento social tem espaço pra aparecer no conteúdo escolar; afinal de contas, o outro objetivo trata, justamente, de movimentos indígenas no século XX. Em outras séries, itens semelhantes também aparecem, mobilizando de forma direta a história africana e a herança indígena. No Ensino Fundamental II, essa expressão é um pouco mais sutil e ainda muito restrita a paradigmas eurocêntricos:

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-XX).

CHHI7FOA84 Reconhecer os diferentes processos de escravidão ocorridos no Brasil – Escravidão de africanos e Escravidão de indígenas
– relacionando-os à formação política, econômica, cultural e social das diferentes regiões do Brasil.

CHHI7FOA086 Conhecer o papel da Escravidão de africanos e indígenas no Estado do Grão-Pará e Maranhão, relacionando-os às formas de exploração econômica e às relações políticas construídas, por meio do estudo da economia extrativa, entre os

séculos XVII e XVIII.

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.

CHHI8FOA102 Conhecer e compreender a colonização portuguesa na América como um processo de disputas, tensões, conflitos e negociações, por meio do estudo das relações entre a metrópole e as colônias, das relações mantidas pelos colonos com os povos africanos e povos indígenas e das relações entre as diversas colônias do território americano, tais como as colônias de São Vicente, Salvador, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão.

CHHI8FOA109 Compreender o comércio de escravos africanos como construção do tempo, relacionando-o aos interesses das elites africanas, americanas e portuguesas.

(BRASIL, 2015, p. 252-255)

Com exceção dos objetivos já analisados neste trabalho, estes são todos os outros em que são citados, no Ensino Fundamental II, “África” ou “africanos”, e todos esses têm uma coisa em comum: estão logicamente inseridos ou na dinâmica da Conquista ou da Escravidão. Não há qualquer tipo de menção à África ou aos africanos, entre esses objetivos, que não se insira diretamente, portanto, na lógica moderna do Escravismo e do processo de Conquista liderado pelos europeus; mesmo o objetivo CHHI8FOA100, que propõe um estudo da África, busca analisá-la “às vésperas da Conquista”. É claro que isso não invalida todo o esforço feito pelo documento por uma perspectiva mais pluralista, especialmente se considerarmos, por exemplo, a 1ª série do Ensino Médio, toda dedicada aos Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros, o que subverte toda a lógica de um ensino tradicional voltado à Europa e ao Brasil dentro de um quadro geral da “Civilização” referenciada nesse mesmo continente. Pelo contrário, a reflexão sobre currículo é complexa justamente porque envolve seus inúmeros contextos de produção e significado. Construir uma escola e um ensino de história mais justos, inclusive do ponto de vista epistemológico e social, não é tarefa sequer próxima de ser resolvida, mas talvez o maior feito da 1ª versão da

BNCC tenha sido a tentativa de somar, ajudando a abrir esse caminho árduo, mesmo com a manutenção de determinados traços que invocam a força da tradição na categorização desses conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Uma outra esfera onde essa limitação fica muito clara diz respeito, também, às questões de gênero e aos movimentos sociais de mulheres como parte central dos processos históricos. Embora, entre os objetivos gerais de Ciências Humanas no Ensino Médio, conste a agência de “homens e mulheres” como elemento fundamental a ser compreendido na educação básica (BRASIL, 2015, p. 240), a palavra “mulheres” só aparece duas vezes, em objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental II. São eles:

CHHI8FOA119 Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado pelas mulheres na sociedade brasileira, a partir da consideração da condição feminina no Brasil do século XIX e em outros espaços e a sua condição na contemporaneidade.

CHHI9FOA139 Conhecer e compreender a Constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estatuto do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação de direitos de crianças e adolescentes.

(BRASIL, 2015, p. 256-259)

Em ambos os casos, a agência feminina é demarcada, sendo as mulheres entendidas como agentes da sociedade que modificaram, em diferentes tempos e espaços, suas condições de vida por meio da sua movimentação político-social, como é o caso, por exemplo, do segundo objetivo, que se restringe, mais especificamente, à Constituinte de 1988. A palavra “gênero”, por exemplo, surge em Sociologia, mas não em História; é claro que não apenas o papel das mulheres, mas também o gênero enquanto categoria analítica e dotada de historicidade, é fundamental não apenas para o desenvolvimento de uma História comprometida com as mulheres (SCOTT, 1995), como também na história ensinada.

Isso não parece, no entanto, um movimento isolado na trajetória curricular recente no Brasil. Como Rachel Pulcino e Raquel Pinho (2015) demonstraram, também nos PCNs, apesar da reafirmação da necessidade da consolidação de um ambiente plural na escola, a temática de gênero e sexualidade foi invisibilizada enquanto objetos de problematização no ensino básico. Se concordamos com Joan Scott quando ela afirma que “(1) o gênero é um elemento constitutivo das relações

sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma fonte primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86), então essa questão não deveria ser tratada como menor, sobretudo num documento em que se reafirma, em diversos momentos, o compromisso com a interculturalidade. O ensino de história não é, também e fundamentalmente, como fala a própria Base, sobre desnaturalizar conhecimentos e visões de mundo que produzam e reafirmem hierarquias? Nesse sentido, a potência da problematização de um conceito como esse não pode ou deve ser ignorada; não para atacarmos, como juízes, autores de um documento que sequer está em vigor hoje no Brasil, mas para não perdermos de vista o quanto essa questão é urgente para todos nós, educadores e educadoras do Brasil, que pretendem educar para o pensamento histórico e para a diferença. Não aparecem, ainda, no componente curricular de História, termos como “sexualidade”, “LGBT”, “feminismo” ou “feminista” e, nos objetivos que falam sobre os movimentos de mulheres no Ensino Fundamental II, já expostos acima, não há qualquer questão a categorias como raça e classe tensionadas em relação ao gênero (DAVIS, 2016).

Lacunas como essas parecem revelar, em primeiro lugar, a dificuldade de se introduzir, nos debates curriculares no Brasil, as temáticas de gênero e sexualidades para além do guarda-chuva do discurso pluralista (PULCINO; PINHO, 2015); essa lacuna pode revelar escolhas subjetivas dos autores, inclusive no que diz respeito à expectativa com relação à recepção dessa temática em um Brasil tão polarizado, à época (LIMA, 2019). Talvez não haja, no entanto, apenas uma razão para isso, sobretudo considerando que a elaboração do documento apresentou alguma fraqueza imposta, também, pelas circunstâncias, como o tempo curto para a elaboração da Base (CAIMI, 2016). Nesse sentido, concordamos os defensores da Base que afirmam que, se o documento tem falhas amplamente assumidas pelos seus autores, talvez não tenham vindo desses problemas a grande atmosfera de críticas que cercou o documento a partir de sua publicação, mas sim de seu maior mérito (CAIMI, 2016).

4.3. A História da “Civilização” em declínio

De acordo com Flávia Caimi (2016),

Não obstante essas naturais dificuldades, a proposta então apresentada mostrava avanços 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; ao propor a análise histórica a partir de diferentes pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; 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.

(CAIMI, 2016, p. 90)

A autora destaca, aí, dois elementos muito marcantes da proposta de História da 1ª versão da Base: em primeiro lugar, a forma como ela rompe com a organização tradicional dos conteúdos históricos, que costumavam ser dispostos de Antiguidade (Oriental e Clássica), no 6º ano, até temas relativos ao mundo contemporâneo, no 9º ano. É assim, inclusive, que a 3ª versão da Base, aprovada e hoje em vigor no Brasil, dispõe os conteúdos factuais, que tomaram conta do que se identifica, no documento atual, como habilidades. Na 1ª versão, no entanto, a coisa não é bem assim; é substancialmente diferente daquilo que ocupava tradicionalmente o ensino de história até aquele momento. Trata-se de uma proposta temática de ensino de história, na qual os conteúdos factuais serviriam apenas como elementos constituintes de objetivos de aprendizagem ligados aos eixos estruturantes de cada série, também organizados de forma temática.

Cada ano escolar apresenta um enfoque predominante, mas não exclusivo, traduzido em títulos para facilitar a identificação de tal foco:

Ensino Fundamental

1º Ano – Sujeitos e Grupos Sociais.

2º Ano – Grupos Sociais e Comunidades.

3º Ano – Comunidades e outros lugares de vivências.

4º Ano – Lugares de vivências e relações sociais.

5º Ano – Mundos brasileiros.

6º Ano – Representações, sentidos e significados do tempo histórico.

7º Ano – Processos e Sujeitos.

8º Ano – Análise de processos históricos.

9º Ano – Análise de processos históricos.

Ensino Médio

1º Ano – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros.

2º Ano – Mundos americanos.

3º Ano – Mundos europeus e asiáticos.

É importante destacar que as repetições que se observam em alguns títulos – como nos títulos dos quatro primeiros anos e nos dois últimos do Ensino Fundamental – objetivam apontar para a recursividade que caracteriza a progressão no processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento do estudante.

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

(BRASIL, 2015, p. 243-244)

Como podemos perceber, assim, os conteúdos são divididos em objetivos de aprendizagem, cada um disposto em um dos quatro eixos, que existem em todas as séries; essas séries, por sua vez, recebem um título que denotam o que predomina naquele ano. Em diversos casos, identificam muito mais operações do que processos específicos, como é o caso, por exemplo, do título do 6º ano, “Representações, sentidos e significados do tempo histórico”. O texto subverte, portanto, toda a organização disciplinar de uma História da “Civilização”, até então estruturada de forma quadripartite e organizada de maneira linear, conforme demonstrado e argumentado por Caimi (2016).

Tomemos como exemplo os objetivos de “representações do tempo” do 6º ano do Ensino Fundamental II:

CHHI6FOA066 Conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem e de registro do tempo – calendários e outras formas consagradas –, dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas brasileiros, entre outros, discutindo usos e adequações.

CHHI6FOA067 Compreender as diferentes medidas de tempo comumente utilizadas – década, século, milênio, era – e as formas de realizar as medições em outras culturas.

CHHI6FOA68 Dimensionar a duração de períodos históricos, tendo como referência materiais que possibilitem concretizar as relações de grandeza entre anos, séculos, milênios e eras

(BRASIL, 2015, p. 251).

Como podemos perceber que astecas, maias, egípcios e os povos indígenas brasileiros não são abordados como tópicos de conteúdos distintos, mas partes de um mesmo objetivo de aprendizagem ligado à percepção de diferentes experiências sociais ligadas à temporalidade em sociedades e culturas distintas. Trata-se, portanto, da reafirmação da importância, no saber histórico escolar, da percepção da dimensão histórica do tempo. Isso aparece, novamente, no segundo objetivo destacado acima, ao reforçar a importância da compreensão das medidas de tempo, mas também do reconhecimento de distintas formas de percebê-lo. Por último, aparece aí, ainda, um reforço da importância de desenvolver, nos sujeitos, a dimensão temporal sobre os períodos e processos históricos, fundamental para a compreensão desses processos e das relações estabelecidas entre eles e deles com o tempo. Outros elementos interessantes e frutíferos para a discussão com relação ao desgaste de uma História quadripartite da “Civilização” aparecem, ainda no 6º ano, no eixo dimensão político-cidadã, onde estão dispostos os seguintes objetivos:

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.

CHHI6F076 Identificar e problematizar semelhanças e diferenças, avanços e recuos, na construção de direitos civis, internalizando-os como valores.

CHHI6FOA7 Reconhecer-se como cidadão brasileiro e conhecer as diferentes definições de cidadania em outros tempos e lugares

(BRASIL, 2015, p. 252).

Aqui, valoriza-se a historicidade do conceito de cidadania, sobretudo no terceiro objetivo, que implica reconhecer suas diferentes manifestações em sociedades e contextos socioespaciais distintos. Chama atenção, por exemplo, o fato de que não há qualquer menção direta, neste eixo, às experiências de democracia e cidadania da Antiguidade Clássica; isso não significa que este conteúdo perde todo o espaço no 6º ano, mas deixaria de ser o foco central do tema, abrindo espaço para discussões mais amplas. Tal amplitude busca fortalecer, como é evidente, uma abordagem diacrônica na historiografia escolar, uma vez

que o primeiro objeto deste eixo no Ensino Fundamental II faz menção direta à Constituição Cidadã, marca da redemocratização brasileira e da ressignificação da noção de cidadania na arena democrática nacional.

Uma questão interessante sobre a Constituição, aí, é que o objetivo determina a importância não apenas dos sujeitos conhecerem os direitos civis, políticos e sociais definidos na Carta, mas de compreenderem o próprio contexto social e histórico em que o documento foi desenhado. Isso implicaria, é claro, uma brusca ruptura com a forma como estávamos – e, francamente, estamos – acostumados a ver o ensino de história operar Brasil a fora: a CF88 e a redemocratização do Brasil não chegariam às discussões das salas de aula apenas no nono ano do Ensino Fundamental, mas no sexto, no início deste segmento dos anos finais. Isso implicaria em uma profunda transformação na abordagem didática dos professores e da construção dos currículos, que precisariam abandonar a ideia de que a História se desenvolve num todo lógico e coeso. Isso abriria espaço a conflitos, divergências, narrativas múltiplas e, portanto, abandonaria um ensino tradicional que, na prática, limita o desenvolvimento do saber histórico escolar em sala, em benefício da mesma dinâmica expositiva de sempre. Isso não significa, no entanto, conforme já apontamos, o abandono completo de algumas diretrizes que marcaram o ensino de história baseado na tradição, mesmo quando narrativas a contrapelo são incluídas. No eixo categorias, noções e conceitos, um dos objetivos de aprendizagem é o seguinte:

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

(BRASIL, 2015, p. 251).

Embora esse objetivo valorize a problematização e compreensão das diferentes periodizações históricas, o padrão de referência (mesmo que aberto ao debate crítico em sala) permanece o modelo quadripartite francês, sobretudo na preocupação de inserção do Brasil nesse modelo, o que é totalmente compreensível considerando a tradição historiográfica e escolar da História no país. Reconhecer novas perspectivas não se trata, portanto, de negar totalmente a forma como a historiografia escolar vem sendo desenvolvida até agora, mas

entender como esses padrões consolidados se relacionam com nosso contexto hoje e como mesmo essas categorias podem ser objeto de uma construção de saberes potencialmente frutífera, sem a necessidade de negá-las por inteiro. Ainda no eixo de categorias, noções e conceitos no 6º ano, há objetivos pertinentes no que diz respeito às temáticas privilegiadas no início do Ensino Fundamental II. São alguns deles:

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.

CHHI6FOA73 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 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)

(BRASIL, 2015, p. 251).

Novamente, aparece a divisão quadripartite da História, a partir do reforço de se compreender diversos elementos das diferentes idades. Chama atenção, aqui, o fato de que o objetivo talvez seja considerado um pouco vago: quais são os critérios definidores de quais pessoas, instituições, acontecimentos e ideias serão selecionados em cada um dos quatro períodos? Sabemos que a BNCC é apenas um documento diretivo para as elaborações do currículo e, aqui, jogaremos uma pergunta que não queremos ou conseguiríamos responder: que currículos seriam elaborados a partir de uma base que coloca como elementos fundamentais, de modo tão aberto, diversos elementos concernentes aos diferentes momentos da periodização tradicional europeia? Até que ponto essa falta de consistência e aprofundamento não acabaria levando à reprodução de um ensino de história muito próximo de um modelo tradicional, linear e conteudista?

É difícil arriscar o quanto, mas as pistas ficam lançadas, sobretudo, para que lembremos que currículo é muito mais do que um documento diretivo nacional, e envolve diversas disputas e, sobretudo, agentes e grupos sociais,

muitos deles pouco interessados, por razões diversas, em determinadas mudanças consideradas exageradas ou radicais.

Aliás, essa foi uma crítica comum à primeira versão da Base, sobretudo porque a reformulação da orientação curricular de distribuição dos objetivos de aprendizagem deixou de privilegiar alguns conteúdos factuais em detrimento de todos. O currículo é sempre uma seleção feita de escolhas; para que alguma coisa entre, outras tantas saem, e, como discutido no capítulo anterior, diversos pesquisadores ligados às áreas de História Antiga e Medieval, entre outros, consideraram tais períodos menosprezados no documento (GTHA, 2015). Retomemos, rapidamente, a crítica realizada pelo Grupo de Trabalho de História Antiga (GTHA), da ANPUH, no seu Manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade, que afirmou:

Em 2016 realizaremos a reunião do GTHA na UFF com a temática "Novas Fronteiras de Pesquisa em Antiguidade no Brasil", entretanto a proposta de currículo de História da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra-se na contramão das políticas de ensino governamentais tanto quanto das atuais abordagens de pesquisa e ensino de História e de História Antiga no Brasil e no mundo. Hoje, o governo federal possui programas de incentivo à internacionalização do ensino (a exemplo dos programas Ciência sem fronteiras do CNPq e Escola de Altos Estudos da CAPES, para só citarmos dois dos mais famosos) e na academia falamos de História Global e Transnacional, que renovou a reflexão acerca das fronteiras nacionais (como colocam Curthoys e Lake em "Connected Worlds History in Transnational Perspective" de 2005). Nesse cenário, a BNCC vem propor uma história nacionalista e que não pensa a integração do Brasil ao restante do globo. Como explicar à sociedade brasileira, aos pais e alunos essa incoerência em termos de programas e políticas nacionais de ensino e pesquisa?

(TACLA; LIMA, 2015)

Nos deteremos, primeiro, à reafirmação das pesquisas realizadas em diversas instâncias acadêmicas mundo afora; quase como se, porque determinados temas têm pesquisas profícuas e importantes – e isso não é questionado em momento algum – isso devesse refletir com uma adequação desses saberes, acadêmicos, à escola. Isso nos parece claro quando o GTHA questiona como justificar, frente à sociedade brasileira, que a BNCC vá por um caminho que não é, para o GTHA, coerente com relação às pesquisas no Brasil. Curiosamente, o

Manifesto sequer menciona a palavra “educação”; ensino de história só aparece para dizer que a BNCC estava na contramão do ensino de História no Brasil e no mundo. Parece ignorar, por exemplo, que grande parte dos autores da primeira versão da BNCC são pesquisadores e intelectuais importantes do campo que se constituiu sobre ensino de história no país. Ao analisar o Manifesto, no entanto, não nos parece que a preocupação primordial de seus autores eram, de fato, as inúmeras contribuições do campo do ensino de história, mas sim 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). As atuais abordagens na área de História do Brasil são ignoradas, e até mesmo se mantém uma visão ultrapassada da organização da economia brasileira nos períodos colonial e imperial, para citarmos apenas um exemplo. Fica, assim, evidente que o investimento das agências de fomento (CAPES, CNPq, FAPERJ e FAPESP, dentre outras) em pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em História, sobretudo das pesquisas feitas no âmbito dos programas de níveis 6 e 7 na avaliação da CAPES, não foram levados em consideração. O 'fosso' entre Pesquisa e Ensino não apenas permanece, mas se alargou. Isso é extremamente grave, pois estamos lidando aqui com investimentos públicos para a produção de conhecimento, que deveria ser empregado na formação de nossos jovens.

(TACLA; LIMA, 2015).

Não só apenas a área de História é citada – como se diversos trabalhos no campo de ensino de história não saíssem de Programas de Pós-Graduação em Educação –, como parece que a BNCC teria a responsabilidade de referendar a produção acadêmica da área de História, para então direcioná-la ao ensino básico. Diante disso, a pergunta que paira no ar é: o que deve a escola à Academia? Compreendê-la como um saber importante de referência, junto a diversos outros fatores que caracterizam a epistemologia social escolar, ou como uma instituição que dita que normas seguir e de que maneira para que ela mesma prove sua legitimidade? A segunda opção, por si só, ignora as especificidades epistemológicas do saber escolar e, mais do que isso, as demandas de seus sujeitos, espaços e perspectivas. No entanto, parece que muitos partem da concepção de que a escola serviria para dar algum tipo de sentido complementar – se é que isso existiria – a todo esse trabalho de pesquisa que tem seus próprios caminhos de construção, legitimidade e revisão.

Nos parece, no entanto, que mesmo a discussão entre que conteúdos deveriam ou não aparecer na Base partem, ela mesma, de um determinado lugar e concepção acerca do ensino de história, que privilegia seus conteúdos factuais refletindo, a partir deles, quais deles estariam mais ou menos presente na formação histórica dos alunos brasileiros (PEREIRA; RODRIGUES, 2018). Uma “guerra de narrativas”, assim, dedicada a selecionar conteúdos mais ou menos importantes a serem trabalhados ao longo de todo o currículo escolar, tendo como referência, é claro, a disciplina de História, quase à revelia do lugar de fronteira onde o ensino de história se encontra, enquanto campo de pesquisas, mas também de prática (MONTEIRO; PENNA, 2011). Nesse sentido, temos analisado aqui, em diversos momentos, iniciativas que demonstram a disposição dos autores da BNCC em romper com um ensino de História que, como manda a tradição, sempre foi orientado pelos conteúdos nele dispostos. É com essa lógica que o documento rompe, assim como com a falsária pretensão de linearidade na História quadripartite da “Civilização” quando, por exemplo, assume como eixos centrais o acolhimento do outro, o desenvolvimento de arcabouços conceituais históricos, como falaremos mais à frente, e uma organização temática (CAIMI, 2016).

Os conteúdos, assim, são vistos como elementos constitutivos de uma forma, ali proposta, de desenvolver um olhar crítico com relação ao passado, inclusive com percepções de aproximação e de estranhamento, diferença (PEREIRA; RODRIGUES, 2018). Essa é, sem dúvidas, uma potência imensa do ensino de história (PINHA, 2018); David Lowenthal afirmava que o passado é um país estrangeiro (1985). Provoca, portanto, estranhamentos que podem colaborar na autopercepção histórica de si e do outro, não apenas daqueles que estão no passado, mas, sobretudo, no presente. Mas será que é essa a questão sendo explorada quando debatemos qual das sociedades passadas contribuiu mais para nosso direito, economia ou formação política? Mais do que isso: que critérios estamos adotando para hierarquizar os elementos constitutivos de nossa identidade, para realizar tal operação? De que ensino de história se trata este, senão daquele que quase parece tentado a olhar pra trás e dizer “olha, ali estávamos nós, nascendo, como todo o Ocidente”? Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues destacam:

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. A pergunta predominante (e subjacente) aos debates foi: quais dessas heranças se constituem como mais relevantes para a história do Brasil? Sob esta ótica, não nos afastamos muito da operação historiográfica instituída no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) em meados do século XIX, quando se perguntava “como se deve escrever a história do Brasil?”.

(2018, p. 6).

Outra crítica importante realizada pelo GTHA apontou para uma escolha relevante dos autores da BNCC, uma vez que o documento enfatizava a História do Brasil como referencial espacial fundamental na organização e estruturação dos objetivos de aprendizagem. De acordo com eles,

A opção pela ênfase na História do Brasil sustenta-se em quatro fundamentos. Em primeiro lugar, para 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 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.

(BRASIL, 2015, p. 243).

A grande disputa entre os autores da BNCC e parte de seus críticos se desenhou, portanto, em torno dessa ênfase que o documento atribuiu à História do Brasil; para os primeiros, potente no que diz respeito à aprendizagem significativa; para os segundos, um “brasilcentrismo” comprometido com uma

História nacionalista e patriótica (CALIL, 2015), ignorando as críticas historiográficas recentes ao Estado-Nação como categoria privilegiada da análise histórica. A escolha do documento por enfatizar a História do Brasil foi vista como tentativa de consolidar, na historiografia escolar, “uma história para o conformismo e a exaltação patriótica”, subordinada aos “nexos” e “vínculos” com a História nacional (CALIL, 2015, p. 42).

Não pretendemos, aqui, realizar uma espécie de juízo sobre a centralidade da História do Brasil na Base e seus significados, mas é importante ressaltar que, se o privilégio do Brasil como categoria espacial de análise foi criticado pela suposta exaltação patriótica à nação harmônica, não parece ter sido esse o objetivo dos autores. Afinal de contas, eles mesmos demonstram interesse em propiciar a problematização do Brasil enquanto nação, o que joga luz sobre seus conflitos. Além disso, a opção pelo acolhimento da diferença e por uma educação problematizadora, voltada à construção do saber histórico, parece jogar contra quaisquer tentativas de manter uma narrativa de defesa da primazia do Estado-Nação. Aliás, é afirmado, no próprio documento, que a História brasileira deve dialogar com perspectivas espaciais diversas, entre elas a regional, local e global. Se o fio condutor fosse apenas a nação, parece difícil essas articulações propostas, inclusive porque contribuições como a História local e a História Global buscam subverter os limites e a hegemonia dos Estados-Nação. Em diversos objetivos, a História do Brasil é, sim, mobilizada como central, mas sempre em cotejo com diversos processos em outras temporalidades e espacialidades. Isso aparece em diversos objetivos nas 4 séries do segmento, como:

CHHI8FOA111 Reconhecer os nexos entre o processo de Independência e as transformações ocorridas na Europa, por meio do estudo da Revolução Francesa e seus desdobramentos no campo político;

CHHI8FOA112 Reconhecer os nexos entre o processo de Independência e as demais independências ocorridas na América, em especial as da América Espanhola, destacando similitudes e diferenças;

CHHI9FOA133 Conhecer e compreender a emergência da atividade industrial e agropecuária no Brasil contemporâneo, relacionando-os às relações mantidas com outras economias, especialmente no período entre as duas grandes guerras, no momento subsequente à Segunda Guerra Mundial e no último quartel do século XX, por meio do estudo da inserção do Brasil

no comércio mundial dos períodos supracitados

(BRASIL, 2015, p. 256-258)

Assim, a proposta da conexão acontece de fato, não apenas na apresentação da área e do Componente de História, mas nos objetivos distribuídos entre as séries; isso não significa, no entanto, que esse ponto não é passível de problematização. Afinal de contas, como documento diretivo, a BNCC não seria – como a aprovada não é – o único fator determinante na elaboração de currículos Brasil afora. Como esses objetivos se refletiriam em outros aspectos constitutivos e constituídos pelo currículo e que tensões estariam estabelecidas a partir disso, sobretudo levando em conta a pressão de empresas ligadas a materiais didáticos homogeneizantes, resta como uma questão em aberto. O que sabemos, no entanto, é que não parecia ser essa a intenção dos seus autores, mas sim a proposição do exercício da identidade e da alteridade com contextos temporais e espaciais distintos, não para estabelecer vínculos artificiais, mas partir de alguma realidade conhecida – a brasileira – na construção do conhecimento histórico.

O maior problema é que esses “nexos” de outras realidades com a História do Brasil muitas vezes são apresentados de forma vaga, assim como outros elementos da Base, que dão espaço pra muitos caminhos diversos possíveis. Dentro do próprio debate sobre a dificuldade de elaborar um documento diretivo nacional em um país extenso e complexo como o Brasil, isso talvez se compreenda pela tentativa de abrir espaço às próprias dinâmicas locais de construção de documentos curriculares oficiais. No entanto, esses elementos podem ser apontados, também, como inconsistências, uma vez que falta uma explicação mais profunda sobre o porquê de algumas escolhas, além de existirem lacunas importantes com relação a conceitos históricos absolutamente fundamentais na educação básica. Falta, por exemplo, a menção direta a alguns sistemas socioeconômicos, como Capitalismo, Feudalismo e Mercantilismo (CALIL, 2015).

No entanto, esses conteúdos parecem atravessar determinados objetivos ao longo das séries do Ensino Fundamental II, que, aliás, se aprofundam e complexificam, como coloca a própria Base, do ponto de vista factual e conceitual, tornando-se cada vez mais específicos até o nono ano do segmento. No 8º ano da série, por exemplo, há o seguinte objetivo no eixo procedimentos de

pesquisa:

CHHI9FOA123 Identificar fontes bibliográficas e documentais que expressem vínculos que relacionam processos históricos vividos no Brasil, relativos à Economia e à Política no século XX, a processos históricos ocorridos em outros espaços e períodos, por meio do estabelecimento de nexos que denotem continuidades, permanências e rupturas

(BRASIL, 2015, p. 257)

Parece difícil pensar, por exemplo, que é possível compreender, por meio de fontes bibliográficas e documentais, que conectam o Brasil e outros processos no século XX, sem refletir sobre o Capitalismo e, no que diz respeito à Política, sobre determinadas relações de poder com hierarquias herdadas tanto do Mercantilismo como da Segunda Escravidão. Em outros objetivos, muitos deles já descritos aqui, temas como África são atravessados, por exemplo, pela Conquista e pela Escravidão; permeados, no entanto, por objetivos de aprendizagem baseados em operações históricas, como é o caso dos objetivos CHHI7FOA84, CHHI8FOA100 e CHHI8FOA099, que já analisamos.

Isso pode revelar, no entanto, mais do que as fraquezas ou possibilidades de mudança da BNCC, amplamente assumida como possíveis por seus autores (CAIMI, 2016), uma resistência maior à própria forma como se concebe o ensino de história no documento curricular. Uma forma que, afinal de contas, dialoga com os novos domínios do ensino de história e, em diálogo com a crise da tradição moderna e o reposicionamento da historiografia escolar, gera um certo desconforto com relação a determinados padrões que vigoravam, até então, sem maiores abalos (FONSECA, 2012). Gilberto Calil, por exemplo, ao criticar a organização dos objetos de aprendizagem em eixos, afirmou que:

Não há justificativa para a definição destes eixos e é realmente difícil compreender o que os autores imaginaram ao propor um eixo como “representações do tempo” para uma área que tem o tempo (e não suas “representações”) como elemento constitutivo. A distribuição dos conteúdos entre os eixos parece muitas vezes aleatória, sem elementos que permitam compreender a conexão entre conteúdo e eixo.

(CALIL, 2015, p. 42)

O autor critica fortemente a noção de “representações do tempo”, presente como eixo articulador dos objetivos de aprendizagem nas séries; afinal de contas,

o “tempo” como tal seria elemento central na análise histórica, e não representações dele. Esse não parece, entretanto, ser um consenso absoluto entre os historiadores e/ou pesquisadores da área de ensino de história, conforme debateremos a seguir.

Em “Teoria & História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro”, no primeiro capítulo, intitulado O tempo histórico como representação, José Carlos Reis (2012) apresenta algumas questões fundamentais sobre as concepções de tempo em jogo na Historiografia. “O tempo é objetivo e está na natureza ou é subjetivo e está na consciência? Ele é qualitativo ou quantitativo? (...) Ele é singular ou plural, universal ou múltiplo? (...) O que pensam os historiadores sobre a dimensão histórica do tempo?” (REIS, 2012, p.107).

Ao enfatizar a historicidade da própria categoria de tempo histórico, o autor indica que ele é, simultaneamente, uma representação intelectual e cultural. Intelectual porque não há a reprodução dos fatos tal como aconteceram e cultural porque o historiador, ele mesmo, é dotado de historicidade; e cada sociedade, em tempos, linguagens e espaços distintos se organizam de acordo com diferentes “representações culturais” do tempo e da temporalidade. Assim, essas representações se relacionam de forma direta com o comportamento cultural das sociedades e seus diferentes grupos e classes sociais, direcionando o rumo das experiências e, portanto, da consciência social (GOUREVITCH, 1978 *apud* REIS, 2012). Se Hartog (2013) desenvolveu o conceito de regimes de historicidade, numa discussão profundamente antropológica acerca da forma como as sociedades lidam com o passado, Reis destaca que “esta noção pode ser um instrumento para comparar tempos históricos diferentes, lançar luz sobre formas singulares de experiência do tempo”. Isso significa que, ao levarmos em conta a historicidade do tempo e sua existência por meio da linguagem e por diferentes enunciados de significação, então representações do tempo talvez seja uma categoria mais interessante para refletirmos sobre a pluralidade da experiência humana na escola, no lugar do tempo em si, como categoria abstrata, dada e universal.

Enquanto escrevemos esse trabalho, cinco anos depois da elaboração da primeira versão da BNCC, o rapper e intelectual Emicida acaba de lançar o

documentário “Amarelo – É Tudo pra Ontem”, que é aberto e encerrado com o mesmo oriki iorubá: “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”. O que é este oriki, senão a indicação de concepções de tempo outras além da linear, caracteristicamente moderna, tradicionalmente indicada como a única temporalidade possível? Nesse sentido, indo do documentário de Emicida à primeira versão da Base, passando pelas discussões acerca do(s) tempo(s) na historiografia, nos parece que, se a tradição moderna resiste, ela também é tensionada pela percepção do poder da linguagem, da historicidade e, sobretudo, de discussões que, claramente, já não se restringem à escola, se é que já estiveram por ela limitadas. O pluriverso substitui o tempo como categoria em si pela compreensão das representações do tempo, assim mesmo, no plural, como a experiência humana deve ser percebida da escola à academia. Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues afirmam que é

assim que a proposição da primeira versão da BNCC se torna elemento basilar no debate, uma vez que, em boa medida, preencheu os anseios de grande parte daqueles que defendem um ensino de história renovado, voltado a temas, sujeitos e objetos até então invisibilizados e silenciados pelos currículos, além de repensar a temporalidade eurocêntrica que tem sido marco naturalizado do pensamento histórico

(PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 5).

O eurocentrismo é, portanto, repensado, não só no que diz respeito à compreensão de múltiplas temporalidades, mas na própria seleção dos conteúdos. Retomamos, aqui, a segunda crítica feita por Calil, que apontou, na sua perspectiva, a falta de lógica e coerência na distribuição dos conteúdos e na sua relação com os eixos. É claro que, como assumiram seus autores, o documento apresentava “lacunas e inconsistências” (CAIMI, 2016, p. 90). No entanto, é importante que reflitamos se o incômodo provocado por esse formato, no que diz respeito ao sentido do conteúdo, é motivado pelo desejo de aprofundar e complexificar uma nova proposta de currículo escolar de História, ou pelo desconforto causado pela ausência daquela linearidade tradicional típica do ensino de História da tal “Civilização”.

O sentido desde sempre atribuído aos conteúdos na historiografia escolar sempre foi o dessa História quadripartite, onde a própria temporalidade era tida como uma constante natural entre diferentes processos e acontecimentos que se

encadeavam logicamente em narrativas prontas e absolutamente superficiais. Que sentido tem essa escolha epistemológica para todos os sujeitos obliterados dessas histórias, ou para todos os processos históricos tradicionalmente simplificados em narrativas lineares que nos fazem desviar da ideia de que história é contradição, conflito, negociação e agência? Mais do que isso: como ensinar uma História que, tradicionalmente, já vinha pronta, sem transformar os sujeitos da escola em protagonistas de sua construção? Isso é capaz de promover aprendizagem significativa ou apenas de manter as ilusões que sustentam a ficção moderna na escola e na narrativa histórica escolar?

4.4.

A sala de aula como espaço-tempo de construção de saberes

Os autores da 1ª versão da BNCC apontam que:

A área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, relaciona e articula vivências dos/as estudantes às situações cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento de suas identidades e de suas participações em diferentes grupos sociais, a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade humana e cultural.

(BRASIL, 2015, p. 238)

Neste trecho, fica claro um compromisso dos autores da 1ª versão da Base que demonstra, assim como outras premissas aqui analisadas, como esse documento partilha de determinadas contribuições e visões acerca do ensino de história que demonstram a crise da tradição moderna e a emergência de perspectivas outras a partir do diálogo, num lugar de fronteira, entre a História e a Educação. Ao mencionarem a vivência dos estudantes como elemento fundamental a ser articulado aos seus cotidianos em diversos aspectos, de modo a promover saberes, os autores estão partindo do pressuposto de que a escola, em si mesma, é um ambiente fértil na construção, sistematização, significação e circulação de conhecimentos. No primeiro capítulo, discutimos como essa compreensão parte da ideia de que o ambiente escolar é dotado de uma cultura

própria e que, portanto, nesta cultura circulam diferentes agentes e se negociam diferentes atores na produção de saberes, que só pode ser compreendida a partir de seus sujeitos, histórias e vivências. Na escola, esses elementos, historicamente situados, variam, uma vez que se relacionam diretamente com a cultura escolar, definida por Dominique Julia como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e culturas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)

(1995, p. 10).

O reconhecimento de uma cultura escolar da qual dependem os saberes construídos na escola (e sobre a qual eles exercem, também, participação, já que não há unilateralidades nessa relação) nos permite recuperar dois conceitos, já discutidos nos capítulos anteriores, que vêm circulando com muita força nos debates da Educação e, mais especificamente, do ensino de história: saber escolar e saber histórico escolar. Recuperando a contribuição de Carmen Gabriel (2017), que entende o saber escolar a partir da sua capacidade de nomear uma categoria que diz respeito às operações de elaboração e circulação de saber a partir das especificidades epistemológicas de seus sujeitos, Cinthia Araújo (2018) destaca a potência de refletirmos acerca de uma epistemologia social escolar. Esse elemento apresenta algumas potencialidades, tais como: (i) o reconhecimento do papel político-social da escola, no enfrentamento por um projeto de sociedade intercultural e epistemologicamente justo; (ii) a compreensão de que a vivência dos estudantes, suas experiências prévias e sua agência na cultura escolar são fundamentais na construção do aprendizado; (iii) a noção de que o conhecimento histórico não é transmitido na escola, em exposições lógicas e cheias de sentido, mas construído num processo capaz de ensinar os educandos a pensar historicamente.

No que diz respeito à primeira destas questões, Araújo (2018) destaca que a relevância de se pensar a especificidade da categoria de saber escolar é, sobretudo, a compreensão de que, mesmo num contexto de aceleração da informação e mudança do papel da escola, a instituição ainda é um espaço privilegiado no qual se socializam e sistematizam saberes. Nesse sentido, se a

escola vive uma crise que é, antes do mais, fundada pelo declínio de um projeto de sociedade moderno incapaz de conviver com a diversidade e de valorizá-la, seria seu papel assumir de que lado está para, então, contribuir para uma sociedade intercultural e epistemologicamente justa. Essa percepção depende, é claro, de um consenso que parece vir se firmando, nas últimas décadas, que valoriza os educandos como protagonistas de seu próprio saber, conforme apresentamos, no 1º capítulo, nas discussões acerca do protagonismo estudantil. Paulo Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento” (2020, p. 47) e justifica sua afirmação explicando que suas considerações, em *Pedagogia da Autonomia*, são:

desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos na sua razão de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser testemunhado, vivido

(FREIRE, 2020, p. 47).

Podemos dizer, então, que o processo de ensino-aprendizagem, em qualquer contexto, não se apresenta como uma exposição linear de informações a serem adquiridas pelos educandos; pelo contrário, os conhecimentos, entre eles os conhecimentos históricos, são elaborados, na cultura escolar, pelos seus sujeitos, em uma dinâmica social e epistemológica particular. O saber histórico escolar diz respeito, portanto, ao fato de que o conhecimento histórico, na escola, não assume um papel de reprodução do seu saber acadêmico de referência, mas de construção a partir, também, de outros referenciais, que envolvem, inclusive, demandas colocadas no seio da experiência social (MONTEIRO; PENNA; 2011). A 1ª versão da BNCC parece enfrentar bem essa questão e defender essa posição ao afirmar que:

A articulação dos componentes da área de Ciências Humanas no Ensino Médio demanda intensificar ações interdisciplinares e transversais que incorporem os conhecimentos prévios e as expectativas dos educandos. Tendo em conta que a área estuda

questões por vezes muito próximas aos interesses dos jovens e adultos, é possível pensar em dinâmicas que mobilizem os/as estudantes como protagonistas sociais. Práticas que potencializam esse protagonismo e, desejavelmente, um orgânico envolvimento entre estudante e escola, apostando em interrogações que reconheçam o/a estudante como interlocutor/a legítimo/a podem ser, por exemplo, priorizar a pesquisa e mobilizar recursos didáticos e pedagógicos que explorem diferentes linguagens (textuais, imagéticas, gestuais, digitais) em leituras, registros, trabalhos de campo e estudos em grupo

(BRASIL, 2015, p. 240).

Nesse trecho, a BNCC traz não apenas uma relação entre a formação integral dos sujeitos e sua compreensão como agentes históricos, a prática da pesquisa e o protagonismo estudantil, como apresenta, também, diversas formas pelas quais pode ser criado, na escola, um ambiente propício aos saberes e experiências dos educandos. Dialoga, portanto, com uma proposta de “reinvenção da escola” (CANÁRIO, 2008) que passa pelo reposicionamento dos papéis docente e discente a partir da percepção de que aulas e saberes são construídos, dia a dia, pelos seus agentes. Aliás, embora o documento toque muito pouco em questões metodológicas, é nesse ponto em que as poucas propostas mais aparecem.

Com práticas contextualizadas, interdisciplinares, transversalizadas e integradoras, a Geografia, a História e o Ensino Religioso estabelecem diálogo com as áreas de Linguagens, da Matemática e das Ciências da Natureza. Por meio do planejamento, da realização e da avaliação dessas múltiplas práticas didático-pedagógicas, destacam-se como típicas ações da área: trabalhos de campo; entrevistas; observação; sequências didáticas; pesquisas; projetos; oficinas pedagógicas; círculos de leituras; rodas de conversas; painéis temáticos; exposições dialogadas, mediadas pelas diversas linguagens – escrita, corporal, imagética, midiática, digitais, sensoriais, plásticas, cartográfica – e com ajuda de diferentes dispositivos didáticos; visitas guiadas a instituições de preservação e de pesquisa sobre práticas artísticas e culturais (museus, arquivos, bibliotecas, etc)

(BRASIL, 2015, p. 239).

Se o documento não menciona tantas vezes aspectos de caráter metodológico, quando o faz, é de forma assertiva, em consonância com o declínio do projeto de educação frontal, marcado pelo protagonismo docente e pela unilateralidade que sempre caracterizou a escola moderna (CANDAU, 2018). Em todas essas propostas (mesmo na exposição dialogada, justamente por ser

dialogada), a intervenção dos educandos é entendida como um aspecto absolutamente central da construção de saberes no espaço-tempo epistemologicamente potente que é a escola. Para pensarmos num exemplo, a oficina pedagógica, uma das propostas pedagógicas realizadas no trecho acima, é definida por Cubelles Gonzalez como “o lugar do exercício de um ofício. Este, por sua vez, é entendido como uma ocupação manual que supõe certo grau de habilidade, destreza ou aptidão (GONZALEZ *apud* CANDAU, *et al*, 2013). Tal exercício acompanha, no entanto, a teorização acerca de si mesmo, realizada no seio da prática. As oficinas são, assim, ambientes de trabalho e ensino-aprendizagem, que se caracterizam pelo trabalho coletivo e pela complementação entre teoria e prática. De acordo com Marcelo Andrade e Maria Lucinda, “A oficina é o local da “manufatura” e da “mentefatura”, ou seja, mente e mãos trabalham juntas, articuladas, nunca justapostas ou hierarquizadas” (ANDRADE; LUCINDA, 2011, p. 258). Os membros da oficina, assim, aprendem fazendo e aprendem um com o outro. Trata-se, portanto, de uma proposta, entre diversas outras com a mesma tônica no documento curricular analisado, que concebe a educação como um espaço de promoção e defesa da colaboração e do diálogo.

É no sentido de garantir a construção do conhecimento histórico, portanto, que os autores da BNCC realizam diversas escolhas para afirmar que a educação básica garanta, aos indivíduos, a capacidade de pensar historicamente e, a partir disso, reconhecer-se como sujeito histórico, conforme discutimos anteriormente neste capítulo. Afinal de contas,

A percepção da historicidade presente em questões do cotidiano favorece a compreensão do passado de pessoas, individual e coletivamente, em suas dimensões política, econômica, cultural e social. Nesse sentido, aos anos iniciais cabe a construção das noções fundamentais do saber histórico (por meio do estudo com fontes e documentos, noções de tempo, sujeitos, permanências e mudanças) e o trato inicial com processos históricos

(BRASIL, 2015, p. 242).

Essa preocupação manifesta ajuda a explicar as razões de determinadas escolhas feitas no documento, como, por exemplo, o privilégio de eixos como procedimentos de pesquisa e representações do tempo e até mesmo a distribuição dos temas predominantes em cada série. A ideia é, portanto, que o indivíduo seja

capaz de analisar a sua e outras realidades historicamente, reflexão para o qual ele é educado, de acordo com os autores da 1ª versão da BNCC, por meio da crítica documental, do estudo sobre temporalidades e da compreensão de sujeitos e de mecanismos como continuidades e rupturas nos processos históricos. Isso marca, evidentemente, uma concepção que entende ensinar e aprender história como uma prática de construção do conhecimento histórico em pleno diálogo com a cultura escolar, daí toda a discussão sobre o uso de fontes em sala de aula, o confronto de narrativas e a primazia da pesquisa como um elemento central no ensino de história.

A ideia de colocar em confronto diferentes concepções acerca do passado e da historicidade das representações não poderia existir sem a compreensão de que a escola, ela mesma, é um terreno de construção e circulação de saberes e, portanto, de uma epistemologia própria. O documento curricular reconhece esses pressupostos ao afirmar que

A pesquisa é um princípio básico dos processos de construção de conhecimentos históricos, articulados aos outros componentes das Ciências Humanas e das demais áreas do 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.

(BRASIL, 2015, p. 242)

Um ponto interessante desse trecho é a reafirmação da importância de se exercer a “crítica documental”, capaz de articular a construção de diferentes saberes nessa epistemologia social escolar que se estabelece na educação básica. Essa vem sendo uma discussão importante no ensino de história, pois traz à tona a centralidade do trabalho com fontes na educação básica, absolutamente central numa concepção curricular que valoriza a escola como um espaço-tempo fértil na elaboração de saberes. De acordo com Verena Alberti,

O trabalho com fontes é tão importante para as aulas de história quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia. De um lado, porque (i) ele permite ampliar o conhecimento sobre o passado e, de outro, porque (ii) possibilita que alunos e alunas percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico.

(ALBERTI, 2018)

Em diversos objetivos de aprendizagem da Base, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, essa potencialidade se reafirma, como ocorre, por exemplo, em:

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.

(BRASIL, 2015, p. 250).

Todos esses objetivos constam no eixo procedimentos de pesquisa, do 6º ano do Ensino Fundamental II, e evidenciam traços que parecem caros aos primeiros autores da Base, sobretudo se considerarmos suas produções bibliográficas, debatidas no capítulo anterior. No primeiro objeto, por exemplo, é indicada a importância de se mobilizar tecnologia para acessar fontes históricas, considerando-as, portanto, fundamentais para o trabalho em sala de aula. Os outros dois objetivos, aliás, ampliam essas fontes, reforçando a importância de reconhecermos, na escola, não apenas documentos pessoais, como fotografias, narrativas orais e iconografias, mobilizadas como referências e indagadas para serem, então, mobilizadas em narrativas diversas; esse é o tom, também, do terceiro objetivo, que destaca a importância de se coletar informações em diferentes suportes, compreendendo o protagonismo de sujeitos históricos os mais diversos e suas formas de expressão.

Reitera-se, portanto, a ideia de que o conhecimento histórico e que, indo mais além, conhecimento algum é transferido, mas construído num processo

dialógico mediado pelo professor (FREIRE, 2020). Assim, não há propriamente a transferência de saberes por meio da informação, mas a sua criação, a partir de referenciais múltiplos (entre eles, a Historiografia), numa condição epistemológica específica da escola, que cerca e forma o saber histórico escolar. Esse saber, no entanto, se não reproduz as condições da História enquanto disciplina acadêmica, opera com diversas de suas categorias centrais, como as próprias fontes e a narrativa. Enfatizar a crítica documental, assim, é valorizar esse trabalho, capaz de ensinar os estudantes não determinados dados abstratos sobre o passado, mas a fazer perguntas e, mais do que isso, a entender que toda narrativa depende de como interrogamos nossas fontes e que problemas estabelecemos a partir disso, em fontes as mais diferentes, como exposto nos objetivos acima. Tal diversidade aparece, ainda, em outros objetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, tais como:

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)

(BRASIL, 2015, p. 252-253).

Se a História-Problema da Escola dos Annales, desde os anos 1930, consolidou na Historiografia uma perspectiva acerca do conhecimento histórico no qual este depende não apenas das fontes, mas de como elas são tratadas e da historicidade de seus sujeitos, essa preocupação era suprimida, na escola, em favor de informações transmitidas. A narrativa estava pronta e era apresentada aos estudantes, não construída por eles. É claro que o ensino de história não precisa reproduzir integralmente o saber científico; aliás, nem deveria, pois, as disciplinas acadêmicas são um saber de referência dentre tantos outros fatores que envolvem o conhecimento escolar. No entanto, é no mínimo sintomático que, por muito tempo, como já discutimos em capítulos anteriores, o ensino de história enquanto prática pedagógica tenha prescindido dessas discussões – e até mesmo de outras mais recentes, inauguradas com a Nova História Social, o retorno da cultura e do indivíduo –, em favor de uma educação que pouco problematiza a realidade. É essa problematização, no entanto, que a 1ª versão da BNCC busca estimular, e por isso consideramos que o documento apresenta uma perspectiva diversa à de um ensino de história tradicional e expositivo, em favor de uma historiografia escolar

que mobilize seus sujeitos na construção desses saberes.

Essa preocupação aparece também em objetivos já discutidos aqui, na própria centralidade que o tempo ganha na discussão desse documento. Não à toa, o título do 6º ano do Ensino Fundamental é, justamente, Representações, sentidos e significados do tempo histórico, um dos eixos é representações do tempo e, além disso, essa discussão aparece em diversos objetivos de aprendizagem, como CHHI6FOA066, CHHI6FOA067 e CHHI6FOA068, todos já discutidos aqui, inclusive problematizando periodizações, como no CHHI6FOA071, que também já analisamos. A mesma discussão aparece com maior complexidade, também, no Ensino Médio, como, por exemplo, no seguinte objetivo:

CHHI1MA004 Aprofundar as noções de diferentes temporalidades em sociedades africanas e ameríndias, relacionando diversas formas de percepção e de contagem do tempo, especialmente em relação às europeias.

(BRASIL, 2015, p. 260)

O documento reafirma, assim, uma premissa já apontada por Circe Bittencourt (2018) acerca do ensino de história: sua relação com o desenvolvimento, no pensar historicamente, das categorias fundamentais de tempo e espaço. Nesse sentido, também a preocupação com a conceituação e análise de diferentes conceitos e contextos ligados a diferentes espaços aparecem nesta versão da Base. A palavra “espaço” aparece em diferentes objetivos nos anos finais do Ensino Fundamental, tais como:

CHHI8FOA098 Comunicar, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos nexos que vinculam processos históricos vividos no Brasil a outros espaços e períodos.

CHHI8FOA118 Reconhecer mudanças e permanências na conformação dos direitos civis, considerando a noção de cidadania vivida no Brasil do século XIX e em outros espaços e a presente na sociedade brasileira contemporânea.

Não só nos objetivos listados acima, como em outros já enunciados aqui (como o CHHI9FOA123), no entanto, o espaço vem sempre como categoria mobilizada para comparar o Brasil a outros contextos temporais e espaciais. No Ensino Fundamental II, portanto, a mobilização da noção de espaço é muito mais utilizada como categoria de operação e delimitação histórica do que problematização. Isso muda, no entanto, no Ensino Médio, respeitando a própria

ideia da Base de sustentar uma espécie de progressividade entre as séries e segmentos, conforme já mostramos aqui, complexificando as discussões e conceitos. No Ensino Médio, há objetivos como:

CHHI1MOA007 Reconhecer a África como o espaço de origem dos deslocamentos de populações que vieram a constituir uma das matrizes de formação da sociedade brasileira, interpretando essa formação como um processo ocorrido ao longo dos séculos XVI a XIX.

CHHI1MOA011 Conceituar a Afro-América e/ou o espaço Afro- Atlântico, compreendendo sua formação a partir do século XVI, relacionando-o à colonização europeia.

CHHI2MOA021 Analisar a organização de diferentes povos existentes em território americano, no final do século XV, relacionando-o com as distintas formas de ocupação do espaço em tempos passados, como nos casos do Império Inca e dos deslocamentos dos povos Tupi em busca da Terra sem Mal.

(BRASIL, 2015, p. 260-261)

Nesses, o espaço aparece como categoria que é, centralmente, um objeto de problematização, dotado de historicidade e analisado em diferentes perspectivas e lógicas, assim como a temporalidade, demonstrando não só a importância desses dois eixos, mas, sobretudo, do ato de ensinar a pensar historicamente, para os autores da 1ª versão da BNCC. Além dos privilégios dessas categorias de análise histórica, os próprios títulos das séries revelam essa importância: no 6º ano, as Representações, sentidos e significados do tempo histórico, no 7º ano, os Processos e Sujeitos e, no 8º e 9º ano, a articulação desses elementos na Análise de processos históricos, que leva em conta, conforme já discutimos em outros momentos deste capítulo, relações entre diferentes contextos temporais e espaciais – envolvendo, sobretudo, o Brasil.

Isso permite que o documento proponha uma análise complexa de processos históricos ao longo da educação básica, sobretudo nas séries finais do Ensino Fundamental II e especialmente no Ensino Médio. O ensino de história temático, a subversão da ordem quadripartite, a incorporação de novos sujeitos e do reconhecimento da epistemologia social escolar todos parecem se tocar, afinal de contas, para contribuir com o desenvolvimento de um pensamento histórico mais complexo e crítico por parte dos educandos, permitindo uma análise profunda de processos e conexões a partir da operação com categorias diversas.

Alguns objetivos exemplificam essa preocupação nas diferentes séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio:

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 proporcionadas pelo Renascimento europeu, por meio do estudo das inflexões ocorridas nos campos das Artes e da Ciência.

CHHI9FOA143 Conceituar historicamente a economia brasileira contemporânea, estabelecendo nexos com a economia mundial ao longo do século XX.

CHHI1MOA009 Contextualizar processos históricos de surgimento das diversas sociedades étnicas nos continentes africano e americano, em reinos, impérios, confederações e civilizações, nas Áfricas e nas Américas, reconhecendo relações de convivência, conflitos e interações com o meio dessas sociedades.

CHHI2MOA022 Reconhecer e problematizar conflitos armados nas Américas no século XIX, tais como a Guerra de Secessão (1861-1869), a Guerra do Paraguai (1864-1870) e a Guerra do Pacífico (1879-1883), compreendendo-os como resultado de tensões sociais, geopolíticas e nacionais.

(BRASIL, 2015, p. 254-262).

No documento, há diversos outros objetivos como esses, que buscam propor um olhar mais atento e profundo aos processos históricos, o que só é possível numa lógica que privilegie o aluno como protagonista de seus saberes, o compromisso com a interculturalidade como um valor social e um ensino de História que, ao romper com a tradição moderna, construa perspectivas outras, cada vez mais voltadas à pesquisa e à colaboração.

4.5. Novas práticas e premissas em lugar de fronteira?

Neste capítulo, buscamos analisar o texto da 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular, dialogando, quando necessário, com a produção bibliográfica de seus autores, analisada no 2º capítulo, e também com a emergência de novos

atores sociais, problemas e abordagens na Historiografia, na Educação e, também, no ensino de história como conjunto de pesquisas e também de práticas didático-pedagógicas. Aqui, nossa abordagem enfatizou quatro aspectos centrais que envolvem todos esses debates recentes no campo do ensino de história: a emergência de novas propostas epistemológicas, a crise de uma História quadripartite da “Civilização”, a incorporação de novos atores sociais e abordagens numa perspectiva intercultural e, ainda, o reconhecimento das especificidades epistemológicas da escola.

Embora tenhamos dividido esses eixos de análise para fins didáticos e de organização da escrita, consideramos importante reforçar, no entanto, que, assim como na História não podemos separar “Política” e “Cultura” (BURKE, 2012), aqui também não podemos dissociar, uns dos outros, valores como: (i) o direito à diferença; (ii) a percepção do indivíduo enquanto sujeito histórico; (iii) o protagonismo estudantil; (iv) a emergência de novas concepções teórico-metodológicas acerca da escola e dos papéis discente e docente; (v) a crise do Eurocentrismo e de hierarquias sociais como o sexismo e o racismo, entre outros. Pelo contrário: todos eles partilham, de uma certa forma, uma proposta em lugar de fronteira que, incorporando contribuições da História e da Educação, mas, sobretudo, demandas de seus próprios atores e dos movimentos sociais, vem ressignificando o ensino de história e propondo caminhos alternativos à tradição moderna.

Observamos, na 1ª versão da BNCC, uma preocupação ímpar com um movimento de transformações, que se reflete e constitui através de novas abordagens curriculares, que tem - como discutimos neste capítulo - seus traços de continuidade, muito embora sejam as rupturas que tenham nos interessado. A questão que norteou o debate acerca da elaboração da BNCC em 2015, em 2018, em 2020 e daqui pra frente seguirá a mesma: por que ensinar e aprender história? Para que os educandos tenham acesso à narrativa histórica da “Civilização”, para que conheçam os “grandes heróis” da nação brasileira, dominem todas as causas dos principais choques políticos do mundo contemporâneo e consigam listar diversos processos com causa, consequência e características como se fossem verdadeiras equações? Ou para que promovamos uma sociedade e uma escola comprometidas com os novos valores da democracia e do direito à diferença, para

que os estudantes exerçam seu protagonismo, para fomentar a aprendizagem significativa e a formação de indivíduos conscientes de si e do outro a partir de operações epistemológicas complexas?

A resposta ainda está se construindo, não apenas na construção de documentos diretivos, mas nas escolas de todo o país, com professores e professoras. Se não pretendemos, no entanto, bater martelos sobre nada, nos parece importante reforçar que a primeira versão da BNCC tomou seu lado: o lado da pesquisa, da mediação e do combate às narrativas lineares eurocêntricas. Aliás, se estamos falando aqui que não podemos separar a História em caixinhas, tampouco é possível fazê-lo com a história do ensino de história. Experiência social, sala de aula, professores, alunos e contribuições acadêmicas nas áreas da História e da Educação se conjugam no lugar de fronteira que é o ensino de história, onde se desenham novos domínios. São esses novos domínios do ensino de história que vêm permitindo, a partir de um movimento de reinvenção da escola, da Didática, do Currículo e das nossas concepções acerca do saber histórico escolar, a abertura da possibilidade e do espaço para narrativas dissidentes àquela reproduzida por um ensino unilateral e universal. São caminhos abertos para o pluriverso.

Esse terceiro capítulo parece terminar de forma quase otimista demais, considerando que grande parte dos avanços da 1ª versão da BNCC se perdeu entre 2015 e 2018; a Base aprovada, hoje em vigor, em pouco se parece com o documento analisado (CAIMI, 2018). Isso significa muito, é verdade, acerca do jogo de disputas e relações de poder que envolvem a História enquanto disciplina acadêmica, a memória social e o saber histórico escolar, conforme buscamos demonstrar. Mas as tentativas de barrar um ensino de história articulado com a pesquisa, com a compreensão da epistemologia social escolar e com narrativas que integrem sujeitos diversos numa lógica intercultural não terminaram; esse caminho, ao que tudo indica, está só começando, na Academia e na sala de aula, porque quem exige é a sociedade da qual essas instituições fazem parte. O futuro, como diria Freire, tem uma imprevisibilidade implacável, passível de problematização e, como tentamos mostrar enquanto ensinamos história, da nossa agência profundamente humana e comprometida com a transformação.

5. Considerações finais

Em *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (2020), a educadora e intelectual Bell Hooks afirma o seguinte:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidades e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora

(HOOKS, 2020, p. 63).

No texto, a autora aponta uma característica fundamental acerca da educação dos nossos tempos, que cremos ser estruturante da argumentação desenvolvida nesta Dissertação: a forma como a emergência de uma ética multicultural na sociedade e, portanto, na escola, impõe à instituição e a seus agentes uma transformação. Mais do que isso, conforme destacamos, esses personagens envolvidos na dinâmica escolar são os responsáveis, afinal de contas, pela emergência dessa necessidade de transformação, elaborada a partir da ação humana e de conflitos e negociações culturais (CANDAUI, 2018).

Essa esfera de disputa marca, é claro, os próprios debates curriculares, como é o caso da elaboração da Base Nacional Comum Curricular e das

discussões envolvendo a sua 1ª versão, no que diz respeito ao componente curricular de História. Assim, demonstramos, a partir de uma análise do texto de História da primeira versão da BNCC, quais as concepções de ensino de história que estão em jogo hoje, no Brasil, e como elas refletem projetos distintos de sociedade e educação (ARAÚJO, 2018).

Defendemos, assim, que a elaboração do documento curricular foi marcada pela disputa entre duas perspectivas que concebem de forma diversa a historiografia escolar: (i) uma tradicional, baseada na História quadripartite da Civilização e em narrativas lineares, discutidas em abordagens expositivas e (ii) aquela que marca o que identificamos como novos domínios (CARDOSO; VAINFAS, 2011) do ensino de história, ligados ao descentramento da História, à crise da escola e às demandas da experiência social, elementos ligados ao colapso de um projeto civilizacional e educacional moderno.

Argumentamos, assim, que esses novos domínios devem ser entendidos a partir da percepção do ensino de história em lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011), mobilizando contribuições acadêmicas tanto da História como da Educação, além dos conflitos e negociações que envolvem o ambiente escolar, sua cultura e epistemologia social própria. Nessa fronteira, espaço de trocas e disputas, o ensino de história vem se remodelando nas últimas décadas, enquanto campo de pesquisa e conjunto de práticas pedagógicas que não pode ser compreendido, portanto, a despeito da cultura escolar (JULIA, 2001) e de suas especificidades epistemológicas (GABRIEL, 2017). Essas são questões, portanto, que envolvem o currículo, que é atravessado por diferentes interesses políticos, acadêmicos e profissionais em jogo e que nos ajudam a compreender os debates que cercaram a 1ª versão da Base e a sua completa desfiguração logo nas propostas seguintes do documento: uma verdadeira guerra de narrativas (CAIMI, 2016), afinal de contas.

Essa guerra foi marcada, como apresentamos, por uma atmosfera de crise da tradição moderna, que faz circular, no debate público acadêmico, pedagógico e social, temáticas como o multiculturalismo e o direito à diferença, a pluralidade da agência humana, o declínio epistemológico da modernidade e a reinvenção dos papéis desempenhados por professores e alunos. No entanto, novas propostas não emergem, no que diz respeito à escola, à Academia, à sociedade e mesmo ao

currículo, sem provocar tensões e desconfortos causados pela energia da disrupção. O ensino de história centrado nos conteúdos, em sua organização linear, no predomínio de uma ideia de Civilização baseada na Europa e no protagonismo docente tem, conforme analisamos, raízes bem arraigadas no país.

Não é, no entanto, a força da tradição em se reinventar que nos interessou, mas o seu desgaste nas pesquisas e práticas no ensino de história, cujos exemplos consistem, entre outros, nas contribuições dos próprios especialistas que foram convidados a elaborar a BNCC na primeira versão, pesquisadores da área. O reconhecimento da pesquisa como princípio pedagógico na construção do saber escolar, a radicalização dos conceitos de democracia e cidadania, a compreensão da sala de aula como um espaço fértil de construção de saberes e não de sua transferência, bem como um ensino de história marcado pela subversão política e narrativa de relações de poder, são elementos presentes na produção bibliográfica destes autores.

É desse lugar de fala acadêmico e social, marcadamente disruptivo, que parte o documento analisado nesta pesquisa. Conforme examinamos, a 1ª versão da BNCC consiste numa iniciativa que buscou apresentar, na prática curricular, caminhos possíveis para novas formas de aprender e ensinar história, ousando entender a escola como um espaço de construção coletiva de saberes, de novas narrativas e de aprendizagens significativas.

Embora a proposta não tenha vigorado no que a Base, enquanto documento diretivo, estabelece hoje para as construções de currículo em todo o país, isso não significa, como defendemos, que tal concepção esteja derrotada. Pelo contrário, a 1ª versão da BNCC representou um marco de emergência e fortalecimento de uma perspectiva alternativa à modernidade no ensino de história, abrindo espaço para novos sujeitos e questionando, assim, uma tradição socialmente excludente, e acreditamos que isso pode se fortalecer a partir da relação entre a escola e a sociedade.

Os próximos passos na pesquisa sobre o tema também nos parecem promissores; nos ocupamos em analisar algumas questões específicas, mas entendendo que o campo do currículo e os debates sobre a BNCC ainda têm o que florescer. Algumas possibilidades são: (i) comparações entre as três versões da Base, sob diversas categorias analíticas possíveis; (ii) a análise de outras

disciplinas de Ciências Humanas, com relação à História; (iii) o impacto do documento aprovado e finalizado no mercado editorial brasileiro. Nós, por enquanto, seguiremos, para as próximas etapas, nos dedicando ao currículo e a debates que pensam novos desenhos epistemológicos para o futuro, numa pesquisa que se ocupará de refletir acerca da interculturalidade, dos saberes docentes e da produção e circulação de saberes na cultura digital. Para onde tudo isso caminhará, é da conta do futuro, que pertence aos sujeitos que estão construindo-o, diariamente, nas salas de aula, na pesquisa e, sobretudo, nas ruas do Brasil.

6. Referências Bibliográficas

AMARELO: É Tudo pra Ontem. Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Laboratório Fantasma. São Paulo: Netflix, 2020 (89 min).

ABREU, Rachel Luiza Pulcino de; SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PCNs: uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino**, v. 28, n. 1, 2015.

ALBERTI, Verena. Fontes Histórias. In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA; Margarida Maria Dias (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, n. 75, 2017.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

AMADO, Jorge. **Tenda dos Milagres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação. Oficinas Pedagógicas em Direitos Humanos: uma aposta na formação de política com grupos populares. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em tempos difíceis: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 253 – 271, 2011.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2008.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Reconhecimento e direito à diferença:

teoria crítica, diversidade e a cultura dos Direitos Humanos. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 104, p. 551-565, 2009.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2018.

BHABHA, Homi K. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: _____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 239-379, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 1ª versão**, setembro de 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2021.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. Unesp, 2002.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 4, 2016.

CALIL, Gilberto. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/história. **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 2, n. 4, p. 39-46, 2016.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

_____. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

_____. **Escola da Ponte**: Defender a Escola Pública. Porto: Profedições, 2004.

CANDAU, Vera. (Org.) **Didática**: tecendo/reinventando saberes e práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

_____. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

_____. *et al.* Oficinas pedagógicas em Direitos Humanos: espaço e tempo de formação. In: MONTEIRO, Aida; PIMENTA, Selma Garrido.

Educação em direitos humanos e formação de professores. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2013.

_____: OLIVEIRA, Luiz. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história.** São Paulo: Elsevier, 2012.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Revista Estudos Históricos,** v. 7, n. 13, p. 97-114, 1994.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. **Territórios e Fronteiras,** v. 6, n. 1, p. 92-107, 2013.

COSTA, Carlos Eduardo de Souza; GABRIEL, Carmen Teresa. RPG, saber histórico escolar e consciência histórica: um diálogo necessário. **Revista Transversos,** Rio de Janeiro, v.04, n. 04. P.148-160, abr.-set. 2015.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____.; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação,** n. 23, p. 36-61, 2003.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. **Anos,** v. 90, p. 103-115, 1994.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DAVIS, Natalie. Decentering History: Local stories and cultural crossing in a global world. **History and Theory,** n. 50, p.190, mai 2011.

_____. Las formas de la Historia Social. In : **Historia Social,** n. 10, p. 177-82, 1991.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan. Protagonismo estudantil. **Organizações e democracia,** Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, jan.-jun., 2020.

ENQUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incerto.** Madri: Ediciones Morata, 2009.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Itamar. **A experiência indígena e o ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e abusos do conceito de transposição didática—considerações a partir do campo disciplinar de História. **Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História**, 2001.

_____. GABRIEL, Carmen Teresa. O Processo de Produção dos Saberes Escolares no Âmbito da Disciplina de História: tensões e perspectivas. **Educação Básica Revista**, v.3, n. 2, p. 5-36, 2017.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação para além das teorias de reprodução**. São Paulo: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2012.

LEDA, Manuela Corrêa. **Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade**. 2014. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.

_____.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Marcelo de S. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, v. 1, p. 168-164.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Terri-**

toriality and Colonization. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287- 324, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan-jun. 2016.

MOTA NETO, João Colares. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, n. 48, p. 3-13, 2018.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira; MACHADO, Humberto. **O Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. 2003. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

PEREIRA, Nilton; RODRIGUES, Mara. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, v. 16, n. 107, p. 1-22, 2018.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História (São Paulo)**, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PINHA, Daniel. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, v. 9, n. 20, p. 99-129, 2017.

PINAR, William. et al. **Understanding curriculum**. Nova Iorque: Peter Lang, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

REIS, José Carlos. **Teoria & História: tempo histórico, história do**

pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

RICCI, Cláudia. Política curricular. In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA; Margarida Maria Dias (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

_____. Historiografia e ensino de história: saberes e fazeres na sala de aula. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal, RN, EdUFRN, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno; NEVES, Beatriz Affonso. **Poderes instáveis em educação**. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Afonso Carlos Marques. Nação e história: Jules Michelet e o paradigma nacional na historiografia do século XIX. **Revista de história**, n. 144, p. 151-180, 2001.

SANTOS, Artur Nogueira et al. Ensino de História e currículo: entrevista com Cláudia Sapag Ricci. **Revista História & Perspectivas**, v. 29, n. 54, 2016.

SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARCZ, Lília. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS Revista Científica**, n. 41, p. 91-106, 2016.

SILVA, Giovani José da. Objetos biográficos de memória: reconhecendo-se como agentes históricos a partir de aulas de prática de ensino de história. **Textos FCC**, v. 50, p. 123-147, 2016.

_____.; DA COSTA, Anna Maria Ribeiro F.M. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. São Paulo: Autêntica, 2018.

_____. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 59-79, 2012.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

SOUZA, Rodrigo Augusto; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR**, v. 9, n. 35, p. 160-172, 2009.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luísa. **Levantando a pedra: da pedagogia inter-multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Curitiba: Appris, 1999.

THIESSE, Anne-Marie. A Europa das Nações. In: CUNHA, Carlos Manuel F. Da. **Escrever a nação: literatura e nacionalidade (uma antologia)**. Guimarães: Opera Omnia, p. 69-75, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TACLA; Adriene; LIMA, Alexandre. Um Manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade. **Associação Nacional de História - ANPUH**, 29 nov. 2015. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>>. Acesso em: 10 jan 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica Em Ciências Agrícolas**, v. 3, n. 6, p. 25-42, 2012.

ZWIRTES, Polyana; MARTINS, Maridelma Laperuta. A BNCC em evidência: Aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a Pedagogia das Competências. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 3, 2020.