

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Fabiana Rodrigues de Almeida

**A ANATOMIA DE UMA INTERDIÇÃO: NARRATIVAS, APAGAMENTOS E  
SILENCIAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA**

Juiz de Fora

2021

Fabiana Rodrigues de Almeida

**A ANATOMIA DE UMA INTERDIÇÃO: NARRATIVAS, APAGAMENTOS E  
SILENCIAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA**

Tese apresentada como parte das exigências  
para a obtenção do título de doutora em  
Educação da Universidade Federal de Juiz de  
Fora.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sonia Regina Miranda

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Almeida, Fabiana Rodrigues de.

A ANATOMIA DE UMA INTERDIÇÃO: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História / Fabiana

Rodrigues de Almeida. -- 2021.

328 p. : il.

Orientadora: Sonia Regina Miranda

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. BNCC. 2. Ensino de História. 3. Memória. I. Miranda, Sonia Regina, orient. II. Título.

**Fabiana Rodrigues de Almeida**

**A anatomia de uma interdição:** narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 25 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



---

Dra. Sonia Regina Miranda – Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

P/ Dra. Andreia Rezende Garcia Reis  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

P/ Dr. André Silva Martins  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

P/ Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec  
Universidade Federal do Rio de Janeiro



---

P/ Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina

Àqueles e aquelas que comigo lutam, sonham, resistem e inventam caminhos possíveis para uma educação inclusiva, sensível, afetiva, potente e aberta aos desafios do tempo presente.

## AGRADECIMENTOS

“A plataforma dessa estação/ É a vida desse meu lugar”! Estive por quatro anos nessa estação poeticamente narrada por Milton Nascimento e Fernando Brant. É sobre encontros e despedidas que se fez essa tese!

Dos encontros, agradeço à chegada daqueles e daquela que fizeram meu coração descobrir que existe outros compassos mais alegres, mais leves e mais abertos à novidade da vida: Pedro, Bento e Carolina! Ao Pedro, fica especialmente o pedido de desculpas pelas ausências que às vezes foram reclamadas e o desejo profundo de compensá-las.

Agradeço sempre e tanto às orações e zelo do meu avô José Carlos, ao apoio carinhoso das minhas irmãs, Juliana e Tatiana e do meu primo Guilherme, com quem divido o desejo de lutar por um mundo com lugar para todos e todas. Ao meu amor, Ramalho, que me ensinou que o amor se constrói na parceria!

Agradeço à Soninha Miranda, que nunca soltou a minha mão! Obrigada por entender os dias que precisava ir e os dias que precisava ficar no movimento da estação. Ao encontro delicioso de uma amizade que seguirá para vida, meu presente do doutorado, Toninho Dutra. Ao grupo Cronos, Ludmilla Savry, Mariângela Matos e Emerson Fernandes por suas leituras e contribuições e de maneira singular ao Felipe Dias, que recebeu o enorme desafio de interlocução e se tornou tão importante na construção dessa tese!

Agradeço às parcerias profissionais construídas especialmente para esta tese. À Luanne Nunes e sua transcrição atenta das entrevistas. E à Adriana Miranda, que conheci ainda menina e hoje ocupa um lugar tão importante na minha vida! Obrigada pela dedicação na leitura desta tese, que se colocou para além das demandas gramaticais, foram dias pensando comigo o melhor formato para títulos e textos, sem perder a carga de sentidos que gostaria imprimir, pelo contrário sem valorizando-as! Sua sensibilidade é única, espero tê-la sempre na vida como amiga e agora parceira profissional!

Agradeço aos sujeitos narradores dessa pesquisa, os professores Marcos Silva, Arnaldo Pinto Júnior, Giovani Silva e as professoras Cláudia Ricci e Margarida Dias,

por dividirem comigo suas experiências tão singulares e tão complexas no processo de construção da BNCC. Espero ter produzido uma tese que fizesse jus a potência de suas contribuições no campo do Ensino de História.

Agradeço à banca, através das professoras Carmen Gabriel, Sandra Oliveira, Andreia Rezende, pelas orientações fundamentais na qualificação e por seguirem comigo na defesa mesmo diante dos desafios postos pela pandemia. Agradeço especialmente ao professor André Martins que teceu importantes contribuições ao formato final da tese.

Agradeço também ao Colégio João XXIII/UFJF, que chegou durante essa estação e onde minha docência fará morada nas próximas décadas! Obrigada por apostar na qualificação profissional e permitir que me dedicasse exclusivamente à pesquisa. Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF por resistir aos ataques à ciência e defender caminhos democráticos, inclusivos e plurais à educação brasileira.

Por fim, o trem da partida levou de mim à minha maior incentivadora, o meu colo de repouso seguro, o olhar cuidadoso sobre meus passos, a voz que acalmava as tempestades do meu coração... Mãe, sei que de onde estiver estará com o sorriso aberto por essa conquista! É nossa, como você sempre nos ensinou! Foi a força do seu amor que me ajudou a seguir, e continuará me guiando! Por tudo que foi e por tudo que é, minha maior gratidão!

“O passado não é livre. Nenhuma sociedade o deixa à mercê da própria sorte. Ele é regido, gerido, preservado, explicado, contato, comemorado ou odiado. Quer seja celebrado ou ocultado, permanece uma questão fundamental do presente. Por esse passado, normalmente distante, mais ou menos imaginário, estamos prontos para lutar, para estripar o vizinho em nome da experiência anterior de seus ancestrais. Embora surja uma nova conjuntura, um novo horizonte de expectativa, uma nova sede de fundação, nós o apagamos, esquecemos, remetemos à frente de outros episódios, voltamos, reescrevemos a história, inventamos, em função das exigências do momento e das antigas lendas.”

Régine Robin



## RESUMO

A palavra anatomia, que trago para o título desta tese, deriva etimologicamente da junção de origem grega *ana* (acima) e *tomáo* (cortar), e significa cortar em partes. A Base Nacional Comum Curricular, objeto central dessa tese, só poderá ser entendida neste e nos tempos futuros se olharmos para sua espinha dorsal e compreendermos suas partes ausentes. Isso implica olhar para as mutilações decorrentes de uma política de memória que insiste em apagar, silenciar, interditar sujeitos, narrativas e saberes. Este foi o cenário vivido pela área de História no processo de construção de uma proposta curricular para a educação brasileira no século XXI, um tempo marcado por muitos desafios para a ciência e para pesquisadores e professores.

Como resultado das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), que estabeleceu diversas metas a serem cumpridas até 2020, a Base Nacional Comum Curricular deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem capazes de unificar 60% dos conteúdos escolares a nível nacional, enquanto os 40% restantes respeitariam a autonomia e diversidade local. A primeira proposta pensada para a base, entre os anos de 2013 e 2014, apostava nessa construção capaz de garantir a autoria das escolas e dos professores, mas não chegou a ganhar o debate público e foi sumariamente interdita pelo Ministério da Educação. Em 2015, uma nova versão foi publicada e mobilizou um enorme debate público em torno da BNCC. Dentro desse debate, a área de História reuniu a maior parte dos holofotes projetados nessa querela pública, sofrendo fortes ataques à sua produção e desqualificação da sua equipe elaboradora, que propunha a superação de uma narrativa histórica quadripartite – tradicionalmente organizada em história antiga, medieval, moderna e contemporânea – e trazia para o centro do debate questões socialmente vivas, como aquelas atinentes à lei 11.645/2008, que introduz a obrigatoriedade da história Afro-brasileira e indígenas nos currículos escolares.

Diante de um cenário de rejeição mobilizado por setores conservadores do meio acadêmico e da sociedade civil, bem como capitaneado por interesses privados na educação e, por fim, pelo próprio Ministério da Educação, aquela versão considerada incômoda será interdita em nome de uma outra versão realizada por

sujeitos externo ao campo do Ensino de História. Eles foram capazes de trazer de volta um código disciplinar canônico, desconsiderando nesse sentido os investimentos em pesquisa realizados nas últimas três décadas pela comunidade disciplinar do Ensino de História.

Narrar essa história torna-se assim um dever de memória. Partindo desse princípio, busquei nessa tese entender **como se deram os processos de construção das primeiras versões da BNCC, propostas por sujeitos atuantes no campo do Ensino de História?** E a partir deste ponto, buscar compreender **quais as razões que levaram à interdição de ambas as versões?**

Entre os referenciais teóricos que me ajudaram a ler esse cenário, destaco especialmente Ivor Goodson e seu entendimento de currículo como “tradições inventadas”, construídas socialmente e por uma comunidade disciplinar. Para a definição de currículo como política de memória, anoro esta pesquisa nas discussões desenvolvidas por Paul Ricoeur e Michael Pollak. Por fim, para compreender o que significa discutir currículo em tempos de barbárie, busquei inspiração em Walter Benjamin e sua clareza sobre os efeitos nefastos do progresso sobre a História e sobre os sujeitos históricos.

Contrariando a tentativa de apagamento gerado no processo de construção da BNCC, minha opção metodológica foi ouvir aqueles e aquelas que tiveram suas propostas interdidas. Nesse sentido, as narrativas de alguns dos autores e autoras das primeiras versões de História assumiram protagonismo e apontaram a complexidade que envolveu a construção curricular de História na base, marcada por defesas de *territórios*, potentes *invenções*, disputadas de *fronteiras*, batalhas *enfrentadas* e *silêncios* que atravessaram as decisões políticas impostas à educação brasileira.

**PALAVRAS CHAVES:** Currículo; BNCC; Ensino de História

## ABSTRACT

The word anatomy, which is part of the title of this dissertation, derives etymologically from two Greek words, *ana* (up) and *tomáo* (to cut), therefore, it means cutting into parts. The Common National Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular - BNCC), the main object of this dissertation, can only be understood in our and in future times if we look at its backbone and understand its missing parts. This implies looking at the mutilation stemming from memory policies that insist on erasing, silencing and interdicting subjects, narratives and knowledge. This was the experienced by the history section of the Curriculum in the process of building a proposal for a core curriculum for Brazilian education in the 21st century, a time marked by many challenges for science and for researchers and teachers.

As a result of the National Education Plan (Plano Nacional de Educação-PNE/2014), which established several goals to be fulfilled until 2020, The Common National Curricular Base should outline the rights and learning objectives that would unify 60% of the contents to be studied nationally, while the remaining 40% would respect the local diversity and autonomy. The first proposal for the base, written between 2013 and 2014, focused on granting authorship to the schools and teachers, yet it was never publicly discussed since it was arbitrarily dissolved by the Ministry of Education. In 2015, a new version was published, and it mobilized an enormous public debate about the BNCC. Within this debate, the History section received most of the attention in this public dispute, which led to attacks to its development and to the team that wrote, it, since it proposed actions to overcome a quadripartite historical narrative and it brought socially relevant issues to the center of the debates, such as discussions about Law No. 11.645/2008, which made the presence of African-Brazilian and Indigenous history obligatory in school curricula.

While facing rejection mobilized by conservative sectors of both academia and civil Society, which was also supported by private interests and by the Ministry of Education itself, that inadequate version will be dissolved in the name of another version made by actors outside of the field of History Teaching. They were able to reinstate a canonic organization of subjects, thus ignoring the research investments made through three decades by the disciplinary community of History Teaching.

Narrating this story thus becomes a duty of memory. From that standpoint, in this dissertation I sought to understand: **how did the processes of creation of the first versions of the BNCC, proposed by members of the field of History Teaching take place?** And from there, understanding: **which reasons led to the interdiction of both versions?**

Among the theoretical references that allowed me to understand this scenario, I highlight Ivor Goodson and his understanding of curriculum as “invented traditions”, built socially by a disciplinary community. In order to define the curriculum as a memory policy, I sought out the discussions led by Paul Ricoeur and Michael Pollak. Finally, in order to understand what it means to discuss the curriculum in times of barbarism, I found the inspiration in Walter Benjamin and his clarity about the nefarious effects of progress over History and historical subjects.

Against the attempted erasure in the creation of the BNCC, my methodological option was to hear those who had their proposals interdicted. In that sense, the narratives of some of the authors of the first versions for History became the protagonists and showed the complexity that the curricular construction of History in the base involved, often marked by the defense of *territories*, by potent *inventions*, by disputes over *borders*, by battles *fought* and by *silences*, which crossed the political decisions that were imposed to Brazilian education.

**KEYWORDS:** Curriculum; BNCC; History Teaching

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO: CURRÍCULO EM TEMPOS DE BARBÁRIE</b> -----	<b>16</b>
<b>2- CAPÍTULO 1: SOBRE RAÍZES: SUBTERRÂNEOS, TEMPORALIDADES E COMPOSIÇÕES NA TECEDURA DE OBJETO DE PESQUISA</b> -----	<b>36</b>
2.1- O currículo como operações de <b>silêncio</b> : <i>ah dytokorêh Puri</i> -----	36
2.2- O currículo como <b>fronteira</b> : <i>conhecendo os limites e as tensões em um cenário local</i> _____	45
2.3- O currículo como espaço da <b>invenção</b> : <i>construindo possibilidades pedagógicas</i> _____	51
2.4- O currículo como <b>batalha</b> : <i>enfrentamentos e desafios pedagógicos</i> -----	61
2.5- O currículo como <b>território</b> : <i>conhecendo os limites e as tensões em um cenário nacional</i> _____	66
<b>3- CAPÍTULO 2: A BNCC DE HISTÓRIA – CAMINHOS E DESCAMINHOS EM UMA HISTÓRIA DE (DES)CONSTRUÇÕES</b> -----	<b>72</b>
3.1- O currículo como política de memória -----	72
3.2- O currículo de História no Brasil e seus processos de invisibilização e barbárie_____	81
3.3- <i>Novas políticas de memória: sobre a urgência de um currículo único</i> -----	88
3.4- <i>Caminhos e desvios mobilizados nas diferentes versões da BNCC</i> -----	99
3.5- <i>As disputas de memória na BNCC: a História como cenário singular</i> -----	134
<b>4- CAPÍTULO 3: A BNCC DE HISTÓRIA VISTA POR SEUS SUJEITOS NARRADORES: SOBRE TERRITÓRIOS E INVENÇÕES</b> -----	<b>148</b>
4.1- <i>Caminhos metodológicos e o encontro com uma comunidade disciplinar</i>	148
4.2- <i>A genealogia da BNCC de História através das narrativas dos autores e autoras das versões interditas</i> _____	166
4.3- <i>Territórios na BNCC</i> _____	170
4.4- <i>Invenções na BNCC</i> _____	189
<b>5- CAPÍTULO 4: A BNCC DE HISTÓRIA ENTRE GOLPES: SOBRE FRONTEIRAS, BATALHAS E SILÊNCIOS</b> -----	<b>203</b>

5.1- Fronteiras na BNCC	- 209
5.2- Batalhas na BNCC	231
5.3- Silêncios na BNCC	253
<b>6- CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>268</b>
<b>7- FONTES</b>	<b>290</b>
<b>8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>294</b>
<b>9- APÊNDICE</b>	<b>310</b>
9.1- Quadro	
<b>10-ANEXOS</b>	<b>323</b>
10.1- Termo de consentimento	



## INTRODUÇÃO: CURRÍCULO EM TEMPOS DE BARBÁRIE

*Existe um tipo de experiência vital – experiências de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como ‘modernidade’. Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, ‘tudo o que é sólido desmancha no ar.*

Marshall Berman, 1986

O que significa pensar sobre Currículo em um tempo marcado por contradições e fluidez, como apresentado na epígrafe que abre essa tese? Avançamos na produção do conhecimento científico, mas ao mesmo tempo uma parte da sociedade insiste em apostar na sua negação. Avançamos academicamente no desenho compreensivo do valor das diversas áreas de conhecimento e de suas imbricações para o processo de escolarização e de fomento a relações ativas com o saber por parte dos estudantes, mas uma parte da sociedade – e também dos educadores – insiste na afirmação dos códigos curriculares canônicos e tributários daquilo que deu origem às disciplinas escolares comumente conhecidas.

É no interior deste cenário peculiar e paradoxal que essa pesquisa se desenvolveu. Essa pesquisa buscou lançar um foco detalhado sobre o processo de produção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, uma elaboração que atravessou os dramas do tempo presente, sendo exposta à diferentes ataques e usos políticos e que se apresenta para o tempo futuro como uma espécie de



panaceia, um suposto remédio para a solução dos males da Educação. Essa promessa de uma varinha mágica para a Educação nacional é comumente evocada enquanto tal por um amplo espectro de sujeitos oriundos de diferentes colorações políticas e, especialmente, enquanto diretriz para a formulação de um conjunto de políticas públicas que seguem apostando no suposto milagre da prescrição como modo viável para padronizar, enquadrar, medir. Esta é, portanto, uma tese de Doutorado que se dedicou a compreender o complexo contexto de elaboração da BNCC de História, buscando delinear suas contradições, seus contornos políticos, ideológicos e acadêmicos. Ela se dedicou a compreender a abrangência e complexidade do trabalho técnico e acadêmico em torno da construção e dissolução da BNCC de História, bem como buscou delinear o sentido do debate político em torno de qual História deve-se oferecer às crianças e aos jovens. Essa tarefa, em ambos os casos, sempre foi amplificada por interesses nada inocentes da grande mídia nacional, postos num contexto político singular na história brasileira recente.

Esse processo de produção particularmente tem uma marca profunda e singular que tem nos tocado e ainda ressoará em nós enquanto sociedade por muitos e muitos anos. Por isso, não posso me furtar, sobretudo como historiadora, de localizar minha pesquisa no seu tempo. Ela nasce em um mundo pré-pandemia e tem seu último ano atropelado pelo surto mundial de um novo tipo de coronavírus, Sars-CoV-2, causador da Covid-19, que até o momento já contabilizou quase três milhões de mortos no mundo. Dentre esses números, o Brasil vem ocupando o segundo lugar em número de vítimas, atrás somente dos EUA. A modernidade que por um lado encurtou distâncias e permitiu trocas de pessoas, bens e serviços em tempos antes inimagináveis também mostrou sua faceta catastrófica ao se deparar com a propagação desenfreada de um vírus. Saímos da euforia do carnaval e numa manhã de março fomos orientados ao isolamento social. Organizar a vida moderna dentro de casa se tornou um enorme desafio, circulação limitada, abraços adiados, tudo passou a ser mediado pelos meios digitais. Uma nova vida, uma nova forma de trabalho e não diferentemente, uma nova forma de produzir pesquisa.

São traços de uma experiência humana que não podem, nem devem, ser ignorados, sobretudo em um país que vem a cada dia caminhando rumo ao

enfraquecimento das instituições democráticas e se abrindo à formação de uma sociedade totalitária. São sintomáticos os sinais dessa minha afirmação, na medida em que em um ano de pandemia, contamos com a troca de quatro ministros da saúde e vários desencontros de gestão em meio a um caos sanitário que colocou o Brasil como epicentro da pandemia. O mesmo vale para a educação, cujas trocas de ministro deixaram quase 50 milhões de estudantes completamente à deriva durante a pandemia, sobretudo em um momento em que produzimos muitas perguntas e projetamos possíveis futuros.

Se paramos para pensar sobre os desafios postos nestes tempos de travessia, o que iremos lembrar e o que cairá em um esquecimento profundo? Que vozes e narrativas se construirão e quais serão silenciadas? O que será narrado como história oficial e quais buscarão outros caminhos possíveis de resistência? São perguntas abertas em direção a um futuro indeterminado, mas algumas ações do tempo presente podem lançar luz sobre aquilo que se impõe no agora.

Há um movimento crescente, mundialmente falando, que dá força às narrativas negacionistas e elas atravessam o campo das ciências de maneira difusa, com contornos políticos variáveis. É neste cenário de uso político e público do passado, engolido pelas produções de verdades ficcionais da história, que a Base Nacional Comum Curricular de História nasce – com todos os atravessamentos dessa face de uma modernidade potencializada por *fake news* – e junto com ela os embates em torno de quais histórias são realmente válidas no processo educativo e sobre quem tem o poder de tomar tais decisões.

Quando sinalizei sobre a situação atual da pandemia no mundo, cujos maiores índices de vítimas fatais concentravam-se nos EUA e Brasil, respectivamente 555 mil e 340 mil atingidos no mês de encerramento da escrita dessa tese, tal ocorrência vai em direção ao movimento anticiência adotado pelas lideranças políticas dos referentes países. Enquanto a ONU, apoiada em relatórios científicos, alertava os países para a gravidade do vírus e orientava isolamentos como medidas eficazes de combate, Trump e Bolsonaro desconsideravam tais riscos, amenizavam as falas oficiais da OMS e contrariavam suas indicações. Em face ao descaso político brasileiro, que não apenas recusou as orientações mundiais

de enfrentamento ao coronavírus, como também demitiu o ministro da Saúde que buscava um alinhamento às pautas defendidas pelos comitês científicos internacionais, os governantes dos estados não tiveram outra alternativa que não assumirem para si a responsabilidade sobre seus cidadãos. No fim de março de 2020, quando o coronavírus ainda despontava no Brasil, os governantes do Nordeste criaram um comitê científico do Consórcio Nordeste, que reunia um grupo de pesquisadores de referência e era coordenado pelo médico Miguel Nicoletis, um dos principais neurocientistas do Brasil e professor da Faculdade de Medicina da Universidade Duke, nos Estados Unidos. O próprio pesquisador via com espanto medidas paralelas terem de ser tomadas diante da negação da pandemia pelo presidente e, conseqüentemente, por muitos de seus eleitores. Falas do tipo “é só uma gripezinha”, “não preciso me preocupar devido ao meu histórico de atleta”, “o risco é somente para idoso” colocaram a grande massa diante de um grande impasse: ouvir a OMS ou o presidente da república? Depois do Brasil contabilizar 10 mil mortos, o presidente resolveu apostar em uma cura milagrosa, a cloroquina, um remédio utilizado no tratamento da malária e do lúpus sistêmico, mas sem nenhuma comprovação científica no que diz respeito ao coronavírus. O remédio sumiu das prateleiras em poucas semanas, deixando desabastecido quem realmente necessitava dele para tratamento contínuo. O governo então mobilizou o laboratório do exército, produzindo mais de 1,2 milhão de comprimidos. São exemplos reais que tem impactos não somente nas políticas públicas, como também na sociedade. Em tempos de crises sanitárias, tais exemplos são a ponta visível de algo mais profundo que sustentou e sustenta a base ideológica da extrema-direita no Brasil, o negacionismo científico.

Nos últimos anos, muitos discursos dessa natureza, como o movimento antivacina, trouxeram de volta epidemias de sarampo, difteria e rubéola, e fizeram com que depois de quase 30 anos de erradicação da poliomielite, novos casos aparecessem no Brasil.<sup>1</sup> Nessa esteira, outros movimentos negacionistas surgiram no país, como o terraplanismo, que nega a existência das mudanças climáticas e, particularmente, o negacionismo histórico. Esse último produz interferências diretas

---

<sup>1</sup> MODELLI, Laís. Sarampo, pólio, difteria e rubéola voltam a ameaçar após erradicação no Brasil. BBC News/Brasil, São Paulo, 07/07/2019. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/amp/brasil-44706026> Acesso em 28/08/2020.

nas propostas da tese e não pode ser ignorado nessa escrita inicial. Negar o passado tornou-se uma arma ideológica. Sentidos como “nazismo é de esquerda”, “não houve holocausto”, “não houve ditadura no Brasil”, “o regime militar só prendeu vagabundo”, “a escravidão por fim foi benéfica para negros e índios” são constantemente produzidos por lideranças políticas e seus apoiadores.

A construção do discurso negacionista que parece ser trivial e corriqueiro no contexto da pandemia já se mostrava presente em um campo específico durante o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não de maneira institucionalizada como vemos agora, mas capaz de provocar interdições significativas na área de História, especialmente no que se refere às decisões sobre qual História ensinar e qual sociedade se pretende projetar para o futuro. Ou seja, o cenário de elaboração e discussão da BNCC foi atravessado diretamente pela ascensão do conservadorismo na política brasileira, mobilizado pelo negacionismo científico, que atingiu em cheio as políticas educacionais.

O psicanalista e professor da USP Christian Dunker considera que quando uma autoridade simbólica como a de um presidente nega a realidade, cria-se um ambiente fértil para o surgimento de negacionistas:

Isso é um artifício eficaz do ponto de vista político, mas criminoso do ponto de vista psicológico. Utiliza a força e autoridade simbólica para eliciar um processo que já está nas pessoas. Quando a gente encontra algo inédito e traumático, que supera nossas experiências de significação, a gente tende a negar. Então vem uma autoridade simbólica e convida para negar junto, seja em uma manifestação, numa carreato, seja numa prece pública ou na construção de uma comunidade negacionista” (psicanalista e professor da USP Christian Dunker em entrevista ao Jornalistas Livres, 10/05/2020)<sup>2</sup>

Essa análise serve para o que estamos vivendo em relação à pandemia, mas transcende esse cenário, na medida em que tais discursos elegeram o atual presidente do Brasil e se mantém como estratégia política do seu governo. Por exemplo, quando se comemorava 55 anos do golpe de 64, o então ministro da Educação, Ricardo Vélez, afirmou que um dos períodos mais obscuros da nossa

---

<sup>2</sup> DUNKER, Christian. Quando uma autoridade simbólica nega a realidade cria-se uma comunidade negacionista. Entrevista cedida ao Jornalistas Livres em 10/05/2020. Disponível em : <https://jornalistaslivres.org/quando-uma-autoridade-simbolica-nega-a-realidade-cria-se-uma-comunidade-negacionista/>. Acesso, 09/06/2020

história havia na realidade sido “um regime democrático de força” e por este motivo os livros didáticos mereciam uma revisão histórica mais ampla.<sup>3</sup> Na mesma linha, o governo federal havia comunicado a Fabian Salvioli, relator especial da ONU sobre a Promoção da Verdade, Justiça e Reparação, que o regime militar havia sido necessário no combate às ameaças comunistas que pairavam no país e que, portanto, merecia ser revisto.

Todos esses exemplos derivados de nossa história recente nos evidenciam que reescrever a história, torná-la pública e ritualizá-la através do currículo escolar faz parte, então, de uma política de memória. No caso específico da América Latina, que por décadas vivenciou os horrores da ditadura e ainda luta pela construção de uma sociedade democrática, há um compromisso ético e urgente de propostas curriculares capazes de garantir uma educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos.

Embora a ideia de um revisionismo histórico circule no discurso negacionista como justificativa plausível para as interpretações errôneas sobre o passado, há uma diferença conceitual e metodológica importante entre um e outro. O revisionismo, como afirma Marcos Napolitano (2019), é fruto de longos processos de resistência e luta social, como ocorre com novas abordagens acerca de sujeitos históricos silenciados na história, tendo como exemplo negros, índios, mulheres, etc. Se durante muito tempo existia uma narrativa oficial, canônica, que oprimia e desconsiderava a participação desses sujeitos na história, inclusive reservando a eles um lugar periférico e de insignificância, agora novas perguntas podem ser lançadas ao passado em direção ao papel desses grupos. Assim,

a diferença é sutil, mas o revisionismo está dentro de debate historiográfico, se ancora em métodos aceitos, cria novos objetos de pesquisa, novos problemas, novas questões, fazendo com que o próprio historiador questione suas crenças, o que é saudável (El País/Brasil)

Em contrapartida, o negacionismo não se ancora em bases documentais, sua motivação é estritamente ideológica. Para John Thompson (1995), discursos

---

<sup>3</sup> OLIVEIRA, Regiane. Governo Bolsonaro prega “negacionismo histórico” sobre a ditadura. El país/Brasil, 05/04/2019. Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295\\_939718.html?outputType=amp](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295_939718.html?outputType=amp) Acesso em 28/08/2020.

ideológicos servem para sustentar relações de poder assimétricas, alimentando portanto uma lógica de dominação. O negacionismo, nesse sentido, distorce a realidade com objetivos de ocultar o passado ou ressignificá-lo dentro de um interesse particular. Não há pesquisa, não há fundamentos teóricos, não há consensos de especialistas, há somente intencionalidades. Para isso, obviamente torna-se necessário deslegitimar a produção e o saber de um campo, como tem ocorrido nos últimos anos através do movimento “escola sem partido” em relação aos professores de História. Esse movimento de viés ultraconservador aposta no obscurantismo científico, atacando movimentos e pautas das minorias nas escolas, sob justificativas moralizantes (MIRANDA & PACIEVITCH, 2018).

O negacionismo tem forte apelo por se tratar de argumentos bem construídos, com falsa linearidade, sem lacunas possíveis, o que gera a sensação de verdade por induzir uma certa lógica. Mas são narrativas construídas, ficções, sem validade e sem comprovação documental. Elizabeth Roudinesco (2010) considera que até é possível tais afirmações se apoiarem em referências verídicas, mas quando se analisa os métodos de abordagens, a sistematização das fontes e sua organização em conjunto, percebe-se a construção intencional de uma narrativa falaciosa. O que importa aqui, mais do que saber quais discursos negacionistas entram no jogo político, é saber quais são as motivações que alimentam esses discursos.

Para Luis Milman (2000), o negacionismo não pode ser considerado uma interpretação alternativa ou reacionária, mas uma construção ideológica transvestida de natureza histórica. Segundo o filósofo, nosso maior desafio diante dessas produções fictícias do passado é compreender seus efeitos políticos no presente. Nesse sentido, não basta apenas a refutação diante da sua deformação histórica, mas faz-se necessário refletir sobre suas capilaridades na sociedade e repensar o papel da História e da memória em prol de uma educação mais humanista. E completa:

Como ideologia, ele [o negacionismo] é uma expressão particularmente assustadora da naturalidade com que convivemos com o perspectivismo relativista, o verbalismo vazio e a demagogia pseudocientífica. Os negadores praticam, por fanatismo ou por oportunismo, o embuste e o cinismo.” (MILMAN, 2000, p.116)

Os negacionistas são pseudo-pesquisadores que se apresentam como vozes qualificadas e capazes de desmontar versões produzidas nos meios acadêmicos.

Discursos negacionistas não são exclusivos no Brasil e têm se convertido em uma estratégia comum à extrema-direita no mundo. Em 2009, Jean-Marie Le Pen afirmou em um de seus discursos no Parlamento Europeu que as câmaras de gás foram apenas um “detalhe” da Segunda Guerra Mundial, sendo endossado anos mais tarde por sua filha durante as corridas eleitorais na França.<sup>4</sup> O mesmo ocorreu com o ensaísta Alain Soral, condenado pelo Tribunal Penal de Paris por negar a existência do holocausto (GOMES, 2019). Embora estejam em ascensão, discursos negacionistas sobre o passado não são recentes. Pesquisadores como Ricardo Castro (2014) consideram que essa prática tem início no pós-Segunda Guerra Mundial, mais precisamente na década de 50, quando há uma disputa pela administração da memória da shoah produzida pelos historiadores e pelos negacionistas. O trabalho de Paul Rassinier “a mentira de Ulises”, de 1964, é considerado o primeiro livro negacionista publicado e de lá para cá, sempre é resgatado como referência para narrativas contra a existência do holocausto. Nesse livro, o autor questiona a realidade dos campos de concentração produzida pela história oficial e traz como principal argumento para a refutação sua própria experiência no campo de concentração de Buchenwald e Dora-Nordhausen, considerando que todos os demais seguiam o mesmo padrão e, portanto, as outras testemunhas falsearam a história.

A dissertação de mestrado de Makchwell Narciso (2012) faz um levantamento das publicações de autores negacionistas da Shoah entre 1980 e 2002 no *The Journal of Historical Review*. Os pontos comuns entre as publicações e aquelas iniciadas por Rassinier são o tratamento dado à História, não como um problema, dotado de lacunas, interdições, silêncios, discontinuidades... mas como um dado. Um dado preferencialmente ancorado em documentos oficiais, pois as testemunhas colocariam impressões pessoais e falseariam a história. Dentro dessa perspectiva, os negacionistas desconsideram dados importantes desse passado, primeiro porque grande parte dos documentos nazistas foram destruídos juntamente com a derrota de Hitler pelos aliados, segundo porque muitos documentos eram forjados como

---

<sup>4</sup> ALTARES, Guillermo. Absurdos que não deveriam ser ditos sobre a Segunda guerra Mundial. El pais, 14/04/2017. Disponível em [http://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/13/internacional/1492084221\\_516738.html?outputType=amp](http://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/13/internacional/1492084221_516738.html?outputType=amp) aceso em 28/08/2020.

estratégia de sobrevivência do regime nazista. A manipulação historiográfica segue a seguinte lógica para os negacionistas: se não há nenhum documento escrito por Hitler ordenando o extermínio de judeus, logo, não houve um massacre dessa ordem. Ou, se documentos da época tratavam de desinfecção em câmara de gás, havia literalmente somente uma desinfecção. É como se cada fonte pudesse ser lida de maneira isolada e descontextualizada, não podendo ser colocada na relação com outros indícios.

A partir da década de 70, o negacionismo assume centralidade na recomposição ideológica dos grupos neonazistas, especialmente os europeus e norte-americanos, capazes de inverter os papéis entre algozes e vítimas. Muitos textos e ensaios dessa época buscavam provar que 1) extermínio em massa de judeus não passaria de um mito; 2) na verdade havia um grande projeto de dominação do povo judeu no mundo; 3) que, portanto, o dever de seus apoiadores seria revelar a “verdade histórica” (MILMAN, 2000).

No Brasil, produções e discursos negacionistas do holocausto também se tornaram comuns, em que talvez o mais icônico seja a publicação de Siegfried Ellwanger “Holocausto: judeu ou alemão?”. Ellwanger inclusive fundou uma editora chamada Revisão Editora LTDA para divulgar seus pensamentos no Brasil e criar um público leitor favorável. Obviamente, as publicações desse autor e outros na mesma direção tiveram repercussões junto às entidades judaicas, gerando uma ação judicial na década de 90 junto a diferentes grupos em defesa dos direitos humanos. Ellwanger foi condenado a prestar serviços comunitários, a circulação de suas obras foi proibida e o Supremo Tribunal Federal passou a considerar crime de racismo o negacionismo do holocausto, pelo teor antissemita. Odilon Neto (2009) considera que a decisão judicial não significou o fim da disseminação de ideias negacionistas do autor, visto que sua editora havia criado muitas estratégias de permanência de suas obras, como doações de edições à feiras livres e também à bibliotecas universitárias no sul do Brasil.

Atualmente, a internet tem se revelado um importante meio de divulgação do pensamento negacionista, através de websites e redes sociais, o que produz uma velocidade enorme de circulação de ideias, bem como torna esse pensamento mais acessível ao grande público. Têm sido recorrente vídeos de *youtubers* que se julgam



detentores das “verdades” não apresentadas aos jovens nas aulas de História. Tais narrativas são destituídas de críticas e métodos, normalmente são descontextualizadas e cheias de anacronismos, mas criam uma verdade ficcional muito atrativa para o estudante. Essas propostas expõe o professor ao descrédito e à desconfiança diante de seu saber. Para Castro (2014), as motivações iniciais do negacionismo na Europa do século passado se devem às transformações e crises do capitalismo, gerando a precarização das massas e a insegurança em relação ao futuro, em que vários grupos foram seduzidos pelos discursos autoritários e salvadores. Por fim, as abordagens mistificadoras da história, somadas a novos suportes de comunicação, como a *World Wide Web*, passam a produzir teorias conspiratórias à serviço de projetos de poder.

O que me interessa afirmar ao trazer a referência a esses exemplos de negacionismos dentro e fora do país é compreender que essa circulação de informações espalhadas na sociedade deu o tom do debate público da BNCC, especialmente da área de História, de forma inédita e avassaladora. Os profissionais da área do Ensino de História, responsáveis pela primeira versão pública da base, foram expostos publicamente, atacados, desqualificados e deslegitimados em nome da recusa de abordagens históricas capazes de redefinir bases canônicas em torno das quais a História enquanto disciplina escolar se construiu.

O historiador Fernando Nicolazzi afirma que é importante considerar de antemão que toda escrita da história se ancora em um regime de historicidade, ou seja, ela pressupõe uma condição temporal, com todas as mazelas e virtudes de um tempo capaz de definir o que entra e o que sai da história. Por isso, o “fazer história” e seus processos de legitimação se tornam tão complexos, sobretudo quando se trata de história pública, na medida em que ela envolve formas diferentes de engajamentos: “uma história feita *para* o público, uma história feita *com* o público, uma história feita *pelo* público” (SANTHIAGO, 2016, p. 28 *in*: NICOLAZZI, 2019, p.16). A produção científica especializada da BNCC de História conviveu com a disseminação de novas formas de narrativas sobre o passado que encontram bastante capilaridade na atualidade, como as produções ficcionais desenvolvidas por programas como, por exemplo, o “Brasil Paralelo”, que assume destaque nesse universo de reflexão sobre o “fazer história”, pois seus métodos de produção são

notoriamente ancorados em um projeto de poder e se desconectam do fazer histórico profissional.

O Brasil Paralelo ascendeu no cenário nacional na figura de seu idealizador Felipe Valerim, no contexto de reeleição da presidente Dilma Rousseff. A empresa fundada em Porto Alegre assumiu para si o compromisso de um novo modo de narrar a história do Brasil e encontrou um público favorável a essa proposta. Em pouco tempo, a empresa cresceu às custas de vendas de palestras e cursos com personalidades reacionárias do cenário federal. A partir dali, a empresa alcançou projeção nacional e ganhou apoiadores em todo país, inclusive muitos empresários interessados em conduzir os rumos da política. Contando com um enorme financiamento, o Brasil Paralelo passou a investir em pequenos documentários afirmando ser “a maior série já feita sobre a história do Brasil”. Uma história que, segundo consta na apresentação do primeiro episódio, nos foi negada. A série documental recebe o nome de “Brasil: a última cruzada”, e até o momento já soma milhões de visualizações.

As produções narram temas canônicos de nossa história, como a descoberta do Brasil, os processos que resultaram na independência da colônia de Portugal, o período imperial, o varguismo e o período de ascensão militar ao poder, todos abordados por uma rede de “especialistas” supostamente imparciais, como também se assume a empresa Brasil Paralelo. São visões simplistas, pouco problematizadoras e distorcidas da história, que ganham versões romantizadas através da narrativa de grandes heróis que construíram a nação, ou mesmo da miscigenação como um tratado de paz – quando sabemos que na realidade houve conflitos, violência e muitos apagamentos. Outros temas são intencionalmente abordados e distorcidos na sua abordagem, como a Revolução cultural chinesa, o maio de 1968, além das obras de Paulo Freire. Esse último inclusive é tido como incitador ao ódio ao propor aos oprimidos uma inversão de papéis, sendo eles agora opressores de seus antigos algozes (FREIRE, 1977).

Para Fernando Nicolazzi (2019), as distorções do passado a partir da manipulação das fontes e omissão de dados, bem como os equívocos factuais, produzem uma assepsia na História daquilo que julgam ser inconveniente aos seus projetos de poder e podem ser percebidas facilmente em uma simples leitura das

produções do Brasil Paralelo. O historiador cita inclusive estratégias usadas pela empresa para disfarçar determinadas terminologias, como ao tocar no tema da ditadura militar, terrorismo é entendido como “política coibitiva”. Segundo o historiador, o problema não reside no viés ideológico, mas na insistente negação do mesmo.

O que busco trazer até aqui com essas referências é a produção longeva que vem pautado discursos negacionistas que agora, no século XXI, parece ter redobrado suas forças de propagação. O processo de construção da BNCC de História não passou impune por este fenômeno, pelo contrário, foi fortemente marcado pelos efeitos culturais desse debate. Em todos os casos citados, as pseudo-histórias são de ordem racistas, economias ou religiosas. Para Milman,

É difícil pensar numa matriz histórico-científica mais "desapaixonada" do que esta. Além de historiadores profissionais, leitores que contam com níveis razoáveis de informação política e senso crítico, podem detectar que o material apresentado na literatura revisionista não atende a critérios históricodocumentais sequer aceitáveis. A mesma precariedade caracteriza a sua exegese literal de documentos, que é uma maneira elegante de dar nome ao que os negacionistas efetivamente exercitam: uma modalidade de ceticismo baseado em tecnicidades e questionamentos de detalhes periféricos das evidências disponíveis. (2000, p.131)

Essa forma de fazer história, se é possível assim chamar, é na realidade armas ideológicas bastante eficazes e muito diferentes do que se propõe a investigação histórica. Marc Bloch (2001) considera a história uma ciência em movimento, a cada novo tempo novos problemas, não fazendo sentido produzir narrativas fechadas sobre o passado. Por este motivo, é importante separar negacionismo de revisionismo, visto que o primeiro tem uma ação política dentro da história, enquanto o negacionismo é a negação da memória. O que se observa no processo de construção da BNCC de História vai na contramão deste pensamento, há naquele processo a luta pelo direito à memória, sobretudo daqueles e daquelas que por séculos foram silenciados no currículo escolar brasileiro.

Hannah Arendt já nos alertava no pós-guerra para os perigos da “mentira moderna”, cujo principal interesse é destruir a verdade. Assim, a mentira se converte em instrumento político para construir novas verdades, novas realidades de fácil assimilação, autoexplicativas, tramas que “(...) se encaixam sem remendos, falhas

ou rachaduras (2001, p.313)”. Por esta razão, o negacionismo é mais que negar genocídios, mudanças climáticas, vacinas, ciência, memórias, etc., o negacionismo precisa ser entendido como um fenômeno político, cujos propósitos determinam os rumos da sociedade. No caso específico da construção de uma proposta curricular única para o Brasil, esse cenário contribuiu para interdição de um projeto de nação mais inclusivo, plural e democrático.

Diante desse panorama, algumas questões se colocam de maneira fundamental e precisam ser levadas em conta nessa tese: 1) o desafio de se pensar questões socialmente vivas para o ensino de História em tempos negacionistas. 2) Ajustando ainda mais o foco para a pesquisa, a importância de pensar um currículo de História comum a todos em tempos de barbárie.

Desde a renovação historiográfica iniciada pelos Annales nos anos 30 do século passado, temos observado a abertura de novos temas e abordagens na História. Aquilo que antes era tratado de maneira periférica ou mesmo interdito nas narrativas tradicionais passou a ganhar força e vozes antes esquecidas ou silenciadas passaram a ocupar outros lugares na História. Para além do direito a memória, que por si só já justificaria todos os investimentos em pesquisa e renovação historiográfica, tais ações também nos fizeram enxergar demandas necessárias e urgentes para estes grupos, de modo que novas políticas públicas passaram a ser desenhadas, produzindo efeitos no tempo presente, como a política de cotas para negros e índios, a lei Maria da Penha para mulheres, a instauração da Comissão Nacional da Verdade para vítimas da ditadura militar e em respeito aos seus familiares...o fato é que essa ação de olhar para o passado à luz do presente, produzindo novas questões como nos ensinou Marc Bloch, mexe em estruturas consolidadas e, conseqüentemente, incomoda setores mais conservadores da sociedade.

A negação do passado representa a negação de futuro, na medida em que contesta as muitas ações de transformação do presente e o currículo de História pensado para o século XXI foi fortemente marcado por este debate. Ou seja, fica evidente nesses discursos a instrumentalização da História para desmontar os

avanços democratizantes dos últimos anos. Há declaradamente uma resistência enorme às conquistas do direito à memória na educação brasileira, que desde 2003 tornou obrigatório, através da lei 10.639, o tratamento curricular da história e cultura afro-brasileira nas escolas da educação básica. Posteriormente, essa lei foi modificada, incluindo também a temática indígena através da lei 11.645/2008. Por essas razões, os usos políticos do passado passam a impor a nós historiadores e professores de história um novo desafio educacional: como lidar com as disputas de memória dispostas nos currículos escolares. Paul Ricoeur (2000) já nos alertava que a falsificação na história passa pela manipulação da memória, seja impedindo-a, seja manipulando-a, seja impondo-a.

Este lugar politicamente estratégico que o negacionismo ocupa na sociedade interfere diretamente nas construções curriculares, na medida em que currículo envolve política de memória, tema que ganhará mais aprofundamento ao longo dessa tese, quando o mesmo for analisado na relação com o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, especialmente aquela dedicada à área de História.

Se considerarmos que cada tempo presente reinventa passados para a sociedade a partir de um novo olhar e do reposicionamento de novas questões, o tempo presente também faz isso com a escola, forjando a construção de consciências em torno de um determinado projeto de futuro. É o currículo escolar que irá prestar o papel de forja desse script. É no currículo que se definem quais passados serão salvos do esquecimento, quais passados são socialmente válidos. Por isso insisto nas definições de Ivor Goodson (2007) de que o currículo é um território permanentemente movente, porque passa pelas atualizações de cada novo presente. Mesmo que a BNCC assuma uma natureza universalista diante de um país tão plural, os sentidos de universalismo não podem ser pensados como atemporais. Se ser moderno é estar inserido em mundo em constantes transformações, em que absolutamente nada escapa à passagem do tempo, como nos convida Berman (1986) no prefácio de abertura deste texto, o currículo também terá sua solidez questionada, podendo sim, em muitos aspectos, desmanchar no ar.

É deste ponto que sou chamada à pesquisa. No contexto de publicação da primeira versão da BNCC, fui mobilizada pelo debate público enfrentado pela área de História. Os ataques àquela proposta se pautavam na ousadia da equipe elaboradora por apostar em outras narrativas, outros sujeitos, outras memórias, para além do que sempre estabeleceu o código disciplinar canônico para a História. A discussão alcançou enorme proporções na mídia e como resposta do governo aos debates estabelecidos, essa equipe foi destituída em nome de outra capaz de restabelecer a narrativa histórica tradicional. Ciente da importância daquele debate para o futuro do Ensino de História, entrei no doutorado a fim de pesquisar “quais as tensões discursivas que permearam o debate público e acadêmico em torno da formulação da BNCC de História”. Era uma questão importante, na medida em que teria que localizar as vozes públicas em disputa no processo de construção da base, mas um novo fator despontou, me alertando que aquela não seria a primeira interdição de uma proposta para a área de História na BNCC. Ou seja, uma versão preliminar, que não chegou a ser oficialmente publicada pelo MEC, fora arquivada, por este motivo a denominei “versão impedida” nessa tese. Havia em comum entre as versões interditas o predomínio de um campo, em ambas as versões os autores e autoras eram predominantemente do Ensino de História. Fechar os olhos para este ponto comum seria possível, mas minha tese não cumpriria uma função ética. François Bédarida (1998) nos provoca sobre a responsabilidade do historiador e de sua pesquisa, em que a função crítica não se vê apartada da função cívica. Nesse sentido, vejo que nessa pesquisa tenho um lugar! O lugar de alguém que tem, há um pouco mais de uma década, se formado e trilhado pelos caminhos do Ensino de História, nele tem descoberto suas potencialidades e desafios e também nele tem descoberto que não se caminha sozinho. Em razão da importância deste campo para a formação da consciência histórica dos estudantes e da luta de décadas de sua comunidade disciplinar, minha questão se transforma ao longo de quatro anos de pesquisa, indo ao encontro dos meus pares e de um campo que resiste às barbáries de nosso tempo. Compreender a luta da comunidade do Ensino de História na BNCC reposicionou meu olhar, de modo que a questão central passou a ser: **Como se deram os processos de construção das primeiras versões da BNCC propostas por sujeitos atuantes no campo do Ensino de**

## **História?** A partir deste ponto, busquei compreender: **quais as razões que levaram à interdição de ambas as versões?**

Os caminhos metodológicos percorridos se deram em dois movimentos distintos e necessários. Primeiramente, busquei conhecer todas as versões propostas para BNCC de História, desde aquela “versão impedida”, passando pelas versões públicas: “primeira versão”, “segunda versão”, “terceira versão” e “versão final”. Sistematizá-las em um quadro (em anexo) foi fundamental para compreender em que medida suas abordagens teóricas e apostas metodológicas se aproximavam e se distanciavam. Esse quadro também possibilitou mapear sujeitos e contextos de produção. Após a dissecação e crítica dos documentos oficiais, foi possível atribuir sentidos às suas produções. O segundo movimento me impôs o desafio instigante de ouvir as narrativas daqueles e daquelas que tiveram suas propostas interditas. Fiz a opção por ouvir alguns dos autores e autoras da “versão impedida” e da “primeira versão” da BNCC de História, sendo o Professor Arnaldo Pinto Júnior daquela e desta os Professores Marcos Silva e Giovani José da Silva e as Professoras Cláudia Ricci e Margarida Dias. Ouvi-los significa ir contra o movimento de apagamento que o processo da BNCC tentou lhes impor. Essa tese nasce, portanto, da crença de que é preciso recuperar e narrar essa história para que a complexidade daquele processo não seja esquecida e, para que a cada vez que assistirmos à naturalização da BNCC no âmbito das políticas públicas em múltiplas escalas, sejamos capazes de conectar essa intenção política à base moral que presidiu sua formulação.

A partir da demarcação de lugares políticos, essa tese se fez! É assim que ela começa, demarcando meu lugar de sujeito narrativo e sujeito de experiência nessa pesquisa. No primeiro capítulo, nomeado “**Sobre raízes: subterrâneos, temporalidades e composições na tecedura de objeto de pesquisa**”, irei narrar meu encontro com o campo do currículo a partir de minhas experiências como estudante, professora e pesquisadora. É em função deste lugar social que minhas questões nascem e se desenvolvem. Nesse sentido, pude compreender a natureza complexa do currículo e suas múltiplas facetas, para as quais foi possível criar categorias de análise – *silêncio, fronteira, invenção, batalha e território* – que

servirão como fio condutor para a compreensão dos processos de interdição da BNCC de História.

Considerando que toda pesquisa também se inscreve em um tempo, no segundo capítulo, chamado “**A BNCC de história – caminhos e descaminhos em uma história de (des)construções**”, irei historicizar o processo de construção da base, pensando em que medida ele se converte em política de memória. Dessa forma, em nome de princípios universalizantes, se perpetuam práticas de invisibilização de sujeitos e saberes. Nesse capítulo, as versões propostas para a área de História serão dissecadas e apresentadas em suas especificidades, bem como o debate público mobilizado a partir da “primeira versão” de História nas diferentes mídias e meios acadêmicos encontrará destaque devido a sua singularidade.

A partir do terceiro capítulo, o protagonismo está nos sujeitos narradores desta pesquisa, deixando nesta tese as marcas de suas lutas, tal como as mãos do oleiro em suas obras (BENJAMIN, 1994). Mais do que dar explicações, tais autores e autoras irão compartilhar suas experiências no processo de construção da BNCC. Por este motivo, o capítulo 3, denominado “**A BNCC de História vista por seus sujeitos narradores: sobre territórios e invenções**”, começa com uma apresentação dos caminhos metodológicos percorridos nessa pesquisa, bem como o encontro com a comunidade disciplinar do Ensino de História. Em seguida, os sujeitos narradores serão evocados nas suas experiências a fim de responder à primeira pergunta dessa tese “como se deram os processos de construção das primeiras versões da BNCC propostas pelo campo do Ensino de História?”. Assim, pude perceber em suas narrativas pontos de contato com as categorias que me formaram no encontro com o campo do currículo, eles me apresentaram os *territórios* demarcados e as *invenções* pretendidas na construção das primeiras versões da BNCC de História.

Por fim, no capítulo 4, chamado “**A BNCC de História entre golpes: sobre fronteiras, batalhas e silêncios**”, a questão central dessa tese é respondida pelos sujeitos narradores, a saber: “quais as razões que levaram à interdição de ambas as versões?”. Suas narrativas apontam para as categorias das *fronteiras*



epistemológicas, das *batalhas* travadas com diferentes atores e para a tentativa de *silêncio* imposto as suas produções. Nesse capítulo especificamente, os sujeitos narradores localizam as vozes públicas contrárias às primeiras propostas para a BNCC de História, estabelecidas por parte da comunidade disciplinar do Ensino de História. É importante destacar que embora a interdição das versões tenha se concretizado, o silêncio sobre aquele cenário não foi vencedor, na medida em que as primeiras versões da BNCC de História seguem vivas, abertas ao diálogo e resistindo as intempéries do tempo presente, afinal estamos falando de Currículo que é, por definição, território movimente, aberto e em permanente construção.

Poucos intérpretes e testemunhas da modernidade apontaram seus limites e contradições com tanta clareza quanto Walter Benjamin e, por isso, convido-o para fechar esse capítulo introdutório, para que suas ideias reverberem na tese tal como a vela do navio expressa como alegoria em seu Tópico N do Livro das Passagens (2009), quando o posicionamento do mastro fará toda diferença na compreensão do processo de produção curricular. Benjamin nos convoca, assim, a refletirmos sobre nossa condição humana no tempo, sobretudo a partir de três pontos imprescindíveis: 1) a denúncia da emergência do fascismo na capilaridade social de seu tempo e sua relação íntima com a sociedade capitalista, produzindo novos sentidos para a vida social. Pensar os fascismos de nosso tempo inevitavelmente nos conduzirá continuamente a pensar novos artifícios de negação da memória, uma vez que sempre haverá para cada presente passados a serem negados e revistos. Se para Benjamin “todo monumento da cultura é também um monumento da barbárie” (tese VII, 1987, p. 225), o currículo, enquanto objeto da cultura, não escapará de ações de interdições, apagamentos, disputas, negações, manipulações, seleções e caminhos de legitimação; 2) Sua concepção de história defendida vai de encontro ao historicismo alemão produzido no século XX, que buscava um passado coeso para o povo germânico, sem lacunas, linear, total, marcado por sucessões de glórias políticas e militares das quais seus herdeiros deveriam se orgulhar. É, portanto, uma construção falseada do passado, à medida em que se instrumentalizava a história a serviço de uma identidade nacional idealizada, que por fim forjou sentimentos ufanistas de consequências desastrosas para a humanidade. Ao contrário, o pensador se dedicava a produzir uma história em fragmentos próximos da

inteligibilidade do universo do sensível e do humano, própria de cada tempo e sociedade, considerando a própria dinâmica fragmentária do tempo e da memória. Nesse sentido, nós historiadores ganhamos a alegoria de catador de trapos, pois assumimos um lugar político ao salvar do esquecimento alguns cacos do passado e dar-lhes sentido narrativo no tempo presente. Cabe então a nós romper com essa visão moderna de tempo que nos educou para uma falsa sensação de tempo universal, homogêneo e teleológico que nos lança, alheio à nossa vontade, a um futuro determinado. A escrita da história e conseqüentemente sua organização em um plano curricular estão condicionadas à nossa condição temporal, bem como à nossa concepção de tempo, ou seja, à forma como nós o interpretamos, narramos e representamos possui implicações políticas; 3) por fim, o papel do historiador – que em nada se assemelha às reivindicações de suposta neutralidade defendida pelo movimento “escola sem partido” – sobretudo em tempos de crise. A tese VI, sobre o conceito de história, nos provoca a pensar na produção da história no tempo presente – esse tempo de riscos, marcado por avanços de novos fascismos – e o papel do historiador e do professor de história. Nela, o pensador atribui a nós “o dom de atear ao passado a centelha da esperança”, nos cabendo a seleção de fragmentos esquecidos ou silenciados do passado, a fim de construir caminhos para sua redenção no presente. Isso significa dizer que cabe a nós historiadores, condicionados aos perigos do tempo presente, escolher que passado queremos redimir e presentifica-lo (BENJAMIN, 1987, p. 222-232).

Na alegoria clássica do anjo da história, inspirada no quadro de Paul Klee, Benjamin atribui ao historiador a figura daquele que vê toda barbárie do passado acumular-se sob seus pés, convertida em história dos vencedores. Mas cabe também a esse mesmo anjo buscar dos escombros as cinzas da esperança dos vencidos. Podemos escolher sermos levados pelo vento em direção a um futuro pré-determinado ou resistirmos à tempestade na busca de novos futuros. Nestes tempos duros em que escrevo essa tese, o alerta benjaminiano me convoca a pensar que os mortos mais do que nunca não estão seguros, que assumir a posição de impedir seu apagamento implica em tomar partido, sempre e que como um aspecto central de uma dada política de Memória, Currículos são temas centrais de cada tempo e sociedade. Assim, caberá a nós, professores e pesquisadores, a tarefa de retirar-

lhes do lugar cândido e técnico a que têm sido relegados. Essa tese se propõe como um convite a essa tarefa.

## **SOBRE RAÍZES: subterrâneos, temporalidades e composições na tecedura de objeto de pesquisa**

*Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.*

*Le Goff, 1990, p.426.*

*É impossível compreender seu tempo para quem ignora todo o passado; ser uma pessoa contemporânea é também ter consciência das heranças, consentidas ou contestadas.*

*Rèmond, 1988, p.30.*

### **O currículo como operações de silêncio: *ah dytokorêh Puri***

Começo essa pesquisa dedicada ao entendimento das tensões e disputas envolvidas na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História me apresentando assim: *ah dytokorêh Puri!* Sou uma voz que traz em sua própria história as marcas de lacunas e silêncio próprias das disputas inerentes ao território do currículo. A violência simbólica presente no processo de interdição da primeira versão destinada à área de História tornada pública me colocou novamente diante daquilo que me constitui como sujeito de um tempo e de uma sociedade que teve sua identidade forjada ao longo de séculos, fruto dos apagamentos ou silenciamentos voluntários de aspectos da cultura e da memória de muitos grupos que compõem o Brasil. Enfrentar então o debate público em torno da BNCC de História significa substantivamente enfrentar a produção de sentidos em torno da formação cidadã dos estudantes brasileiros.

O que aquela frase inicial significa? Ou, o que ela poderia revelar sobre uma pesquisadora e sua intenção de pesquisa? No início da trajetória que gerou essa tese de doutorado, se me dissessem algo parecido, isso soaria estranho aos meus

ouvidos. Diria que tal linguagem não produz sentido algum para mim e para a maioria das pessoas com as quais convivo, muito menos aquelas mergulhadas em um espaço acadêmico. E por que a decodificação dessas palavras representa um desafio para nós em pleno século XXI, onde sequer os recursos do Google tradutor ou aplicativos podem nos auxiliar? O que a ação do tempo produz em nós, filhos devorados de Cronos? Uma das hipóteses possíveis para tal desconhecimento se deve aos poucos rastros deixados pelos seus falantes. A professora e especialista em linguística Raquel Teixeira (1995), em suas pesquisas realizadas ainda em 1995, considerava que havia no Brasil, antes da chegada dos colonizadores europeus, 1300 línguas faladas, restando no final do século XX apenas 180 destas. Com os incentivos dado às pesquisas em nosso país nos últimos 15 anos, foi possível catalogar outras 19 línguas de povos originários, como consta no trabalho de rastreamento de 2013 realizado pelo Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília (UNB). A busca pelo reconhecimento da língua é relevante na medida em que vai ao encontro do reconhecimento da cultura de um povo. Através dela é possível se aproximar dos modos de ver, ser e sentir indígena. Embora muitos esforços tenham se somado nos últimos anos em torno do levantamento das línguas indígenas que resistem ao apagamento de centenas de anos, muitas ainda se encontram no plano da invisibilidade. Uma delas é a língua *Puri*, do tronco linguístico macro-jê, língua esta que inicia esse texto.

As operações de memória, das quais derivam o ato de lembrar e esquecer, se tornaram ferramentas fundamentais no reconhecimento ou negação de muitas práticas culturais no Brasil. O poder inerente à essa seleção deu o contorno a uma determinada identidade nacional a ser ensinada aos estudantes brasileiros, através de um currículo escolar. Dessa maneira, a educação formal assumiu um lugar de reprodução e legitimação de discursos salvos do esquecimento, ao passo que muitas vozes tiveram que buscar outros caminhos para sua permanência.

Há alguns meses participei, com certa resistência, de um evento promovido pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cujo foco recaía na cultura e religiosidade Puri. Após uma apresentação formal sobre os palestrantes Marcos Apoená e Aline Churiá – essa inclusive com um lattes

robusto – ambos pediram licença para convocar seus antepassados para aquela conversa. De acordo com Churiá, a voz dos índios é uma voz coletiva. Muito diferente da lógica liberal que concentra as energias no plano individual. Em seguida, ouvimos uma conversa baixinha em puri entre os dois indígenas, uma possível discordância, até que Churiá cedeu aos argumentos de Apoena. A dúvida estava se deveriam ou não subir no palco do anfiteatro. Subiram. Segundo Apoena: um lugar de direito!

Enquanto eles falavam sobre os puris, eu sentia um misto de satisfação e medo. Olhava ao redor tentando identificar traços indígenas nas pessoas que ali estavam assistindo, vi poucos, dois ou três. Apoena, dos poucos falantes da língua, esclarecia que durante muito tempo os puris foram considerados extintos, embora tivessem sido a maior comunidade indígena da zona da mata mineira, se estendendo ao sul do Espírito Santo e parte do Rio de Janeiro. Com a chegada dos europeus, os puris se fragmentaram em pequenos grupos, ocupando diversas regiões do interior dos três estados, como forma de resistir aos confrontos violentos que significaram o extermínio de parte significativa da comunidade entre os séculos XVII e XIX.

Churiá explicou que não foi educada na língua puri como Apoena, sua aprendizagem se deu tardiamente. Embora sempre soubesse da ascendência indígena, pouco se falava sobre a condição puri em sua família. Ela conta que seus antepassados escolheram silenciar sua cultura para garantir sua sobrevivência. E assim, muitos outros puris também o fizeram. O historiador Giovani Silva conta sobre essas estratégias de resistências de grupos indígenas que se mantiveram no anonimato, a fim de se reproduzir física e culturalmente:

do ponto de vista histórico, há uma ideia de continuidade por trás da expressão 'resistente', estrategicamente utilizada pelos grupos na afirmação de suas respectivas identidades étnicas. A sobrevivência de inúmeras etnias, em meio ao desaparecimento físico e cultural de tantas outras no Brasil, somente na primeira metade do século XX, demonstra a força dessas populações (2015, p.37).

Dessa maneira, os puris não desapareceram nem ressurgiram, mas resistiram às barbáries do tempo. Sou tributária dessa luta. “Ah dytokorêh Puri”: eu sou puri! Mas afirmar isso não foi fácil, confesso que ainda não é. Diz de experiências

profundas que me afetaram e em certa medida determinaram os sentidos que fui atribuindo à minha própria história, que vai ao encontro da história de um povo. Estou dizendo de raízes, daquilo que muitas vezes se coloca no plano do invisível, que poucos veem, poucos alcançam e poucos sabem.

As primeiras pessoas a me reconhecerem como “indígena” foram as minhas irmãs. Eu, a caçula, diferente fisicamente delas – parda, com cabelos lisos e olhos muito pretos – sofria com as brincadeiras de que meus pais me “pegaram no mato”, junto a uma “índia com os peitos enormes e caídos”. Eu chorava e corria para o colo da minha mãe exigindo a verdade. Até que um dia ela nos colocou diante dela e disse que todas eram filhas legítimas, mas também todas as três eram descendentes indígenas. Minha avó paterna, Maria, com a qual tive pouco convívio, pois veio a falecer quando ainda tinha apenas dois anos, se autodeclarava puri. Esse assunto até hoje pouco aparece nas conversas de família, embora todos tenham ciência dessa herança. Minha mãe talvez tenha sido a grande guardiã das memórias da Dona Maria, que se abria muitas vezes com a nora sobre sua história, seus medos e suas saudades. A reatualização da experiência da colonização atravessa a história da minha avó paterna de muitas maneiras, seja invisibilizando seu nome de origem ou ocultando suas práticas culturais e crenças.

Esse silêncio sobre meu passado puri me acompanhou muitas vezes ao longo da vida. Incomodava-me sempre a produção de árvores genealógicas na escola. Minha árvore tinha galhos que só cresciam para o lado materno. Do outro lado havia lacunas, silêncios e apagamentos. É uma atividade escolar capaz de revelar as práticas culturais de registro dentro uma família. Se de um lado havia uma família letrada, que buscava uma gênese orgulhosa no ilustre Coronel Tibúrcio, de outro havia a ausência do registro, por razões das quais dificilmente irei saber. O filósofo francês Paul Ricoeur considera que

uma das razões para acreditar que o esquecimento por apagamento dos rastros corticais não esgota o problema do esquecimento e que muitos esquecimentos se devem ao impedimento de ter acesso aos tesouros enterrados da memória (2007, p.452).

Esse tesouro deixou muitas arestas, contudo há uma marca perene, o reconhecimento em muitos de nós do traço étnico presente em nosso fenótipo.

A problemática da memória foi considerada por Platão como representação presente de algo ausente, a *eikón*, que é muito diferente do *phantasma* tido como simulacro. Inspirado pela analogia do pedaço de cera proposto por Sócrates, o filósofo dizia que nossas almas possuem um bloco maleável de cera e que a mãe das musas – a Memória – nos deu como dom imprimir nossas marcas ao tocarmos a cera com sentimentos e experiências. Assim, algumas marcas se tornam indícios do vivido ou daquilo que nos constitui, ao passo que o que foi apagado ou não impresso na cera é esquecido (RICOEUR, 2007). Marquei para sempre na minha alma aquela conversa sobre minha origem puri, mas junto com ela outras marcas se fixaram, sobretudo aquelas vindas das experiências escolares.

Lembro-me muito nitidamente do meu embaraço diante da temática indígena em sala de aula, especialmente daquilo que se dispunha através dos livros didáticos. Norma Telles (1987), ao examinar os livros oferecidos naquela época, revelou o esvaziamento dos grupos étnicos na História, dotados de muitos preconceitos e estereótipos, tais como

não sabe trabalhar, não sabe construir bem sua moradia, não tem moral, é supersticioso. Sua contribuição à sociedade, ainda segundo os manuais, resume-se a uma lista de vocábulos que de sua língua passaram para a nossa (TELLES, 1987, p.89).

Recordo-me que muitas vezes me encolhia na carteira ao me deparar com as imagens clássicas de Debret ou Rugendas estampadas nos livros, como se fosse possível me esquivar de qualquer associação com aquele grupo que me parecia primitivo e, na melhor das hipóteses, exótico. A história ensinada, de fato, costuma apresentar o índio no singular e de maneira muito folclórica, ainda nos dias de hoje. Não são raros os livros que atribuem à população indígena verbos pretéritos como “era”, “estava”, “comia”, “acreditava”, etc., dando a sensação de que o tempo indígena se restringe exclusivamente ao passado, haja vista que suas participações estão circunscritas na chamada “pré-história” – termo já superado na historiografia – ou no contexto da chegada dos portugueses. Carina Martins (2003), ao investigar o tratamento dado aos índios pelos professores nas séries iniciais, verificou ora a atribuição do grupo a espaços e tempos distantes, ora a uma imagem idílica dos mesmos, reforçada pelos meios de comunicação, como filmes e novelas.



Se essa era a História narrada sobre os índios na escola, eu não queria fazer parte e não me reconhecia nela. Essa ideologização da memória indígena produziu em mim uma recusa a essa identidade. Produzi então novos recortes e narrativas sobre quem eu era ou deveria ser, reafirmava que a primeira praça da cidade de Muriaé levava o nome do tão falado tataravô Coronel Tibúrcio. Pierre Ansart, ao discutir sobre as humilhações políticas, afirma que há um poder nas narrativas em que uma parte dos sujeitos é confrontada em seus desejos e expectativas. Ou, nas palavras do próprio sociólogo:

Um povo vencido, obrigado a se conformar a um jugo execrado, um cidadão que se choca contra decisões sentidas como injustas, mas que é impotente a modificar, encontram-se em situações humilhantes. A humilhação é uma das experiências da impotência (2005, p.15).

Assim, recortei da minha história os elos que me ligassem a uma história oficial que me envaidecia e me colocava num lugar de protagonismo. Ricoeur fala sobre esse artifício da memória:

Para quem atravessou todas as camadas de configuração e de reconfiguração narrativa desde a constituição da identidade pessoal até a das identidades comunitárias que estruturam nossos vínculos de pertencimento, o perigo maior, no fim do percurso, está no manejo da história autorizada, imposta, celebrada, comemorada – da história oficial. O recurso à narrativa torna-se assim a armadilha, quando potências superiores passam a direcionar a composição da intriga e impõem uma narrativa canônica por meio de intimidação ou de sedução, de medo ou de lisonja” (RICOEUR, 2007, p.455).

A reflexão proposta pelo filósofo nos provoca pensar de que maneira a memória chega e se ressignifica na história escolar. Se entendemos que a escola é o espaço de formação por excelência, onde os processos de memória se legitimam e produzem sentidos em torno da nossa identidade, ela também precisa ser percebida como arena, cujas políticas de memória se dão através de prescrições curriculares. As conformações em torno de uma memória oficial destituíram minorias, como índios e negros, do direito à memória. A história desses grupos aparece nos conteúdos escolares, de maneira geral, vinculada à narrativa do colonizador, retirando o protagonismo daqueles que aqui também viveram, aqui também lutaram, aqui também construíram a realidade brasileira. Através dos mecanismos de autorização, apagamentos e reatualização, a escola se converte em ponta pública da experiência de uma determinada memória social. A partir da

sanção da lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica e posteriormente da lei 11.645/08, que ampliou aquela discussão incluindo a temática indígena, novas narrativas começaram a ganhar força em sala de aula. Embora tenhamos que reconhecer tais conquistas na educação, fruto da luta de movimentos negros, indígenas e indigenistas, também é importante ressaltar que poucas modificações ocorreram no tratamento da temática, assumindo um lugar ainda tímido nas matrizes curriculares.

Jamais vou me esquecer de uma conversa que fui convidada a ter, em 2012, com uma turma de pedagogia de uma faculdade privada da cidade de Juiz de Fora sobre “o tempo nas séries iniciais”. Abordar a temática indígena, junto a outras, como Tiradentes, fazia parte de um roteiro de problematização das datas comemorativas, tão comuns nas séries iniciais. Para meu espanto, ao apresentar diversas representações de índios na contemporaneidade, seguramente metade do auditório apenas reconheceram como tais aqueles que estavam pintados, seminus, com artefatos nas mãos. Os índios de calça jeans ou usando celular eram considerados por eles “menos índios” ou “aculturados”. A naturalização desse olhar sobre os indígenas é reforçada a cada 19 de abril, por meio das músicas, teatralizações e pinturas.

Somado a esses desafios de desconstrução em torno da figura indígena há o outro extremo, que apaga a identidade e desconsidera a diferença desses grupos, tal como expressou o atual presidente Jair Bolsonaro ao transferir a tarefa de demarcação de terra indígena da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) ao ministério da Agricultura – chefiado por Tereza Cristina da Costa (DEM), vinculada aos interesses do agronegócio – sob a alegação de que “índios em reservas são como animais em zoológicos” e “o índio é um ser humano igualzinho a nós. Quer o que nós queremos, e não podemos usar o índio, que ainda está em situação inferior a nós, para demarcar essa enormidade de terras (...)” (G1, 30/11/2018). Dessa forma, as políticas públicas que esbarram no controle da propriedade desconhecem a cultura da terra como bem coletivo. Essa luta pelo reconhecimento de identidades plurais que compõem o Brasil para além do colonizador é um desafio que não pode estar apartado de uma educação para as relações étnico-raciais.

Carlo Ginzburg, ao estudar sujeitos comuns como Menocchio, um moleiro do século XVI que ousou contestar os dogmas da igreja católica, considera que foram os discursos hegemônicos produzidos pelas camadas tidas como “civilizadas” que inseriram representações folclóricas às camadas populares. Para o historiador italiano, muito se deve a uma tradição historiográfica que concentrou sua narrativa nas histórias dos grandes homens, em detrimento de muitos outros grupos que caíram no anonimato. Em suas palavras, há “uma mutilação histórica da qual, em certo sentido, nós mesmos somos vítimas” (2006, p.26)

Foi buscando essa história mutilada, ou na acepção de Walter Benjamin (1940), à contrapelo, que me aproximei do campo do ensino de História. Um campo novo, com muitos desafios e potencialidades. Lembro-me que em um edital de pesquisa coordenado pela professora Sonia Miranda, se propunha a investigação de uma história no plural, com foco nas memórias e narrativas de sujeitos comuns, professores de uma escola de periferia urbana. O interesse naquela proposta significou um desejo velado e intuitivo pelo meu reconhecimento na história. Esse sentido de orientação tão humano e necessário para nós. Mas como escapar das tramas que nos capturam? Tramas essas que vem se desenhando desde a formação dos Estados Nacionais e que compõem uma identidade supostamente coesa?

Stuart Hall (2014) dedicou parte de sua vida ao esforço de pensar a construção das identidades no mundo contemporâneo. Para sociólogo jamaicano, as identidades nacionais não estão condicionadas naturalmente às fronteiras de onde nascemos. Elas são formadas e constantemente transformadas dentro de um sistema de representação cultural. Isso significa dizer que uma nação é uma comunidade simbólica e que o processo de construção da cidadania passa pela apropriação dos ideais propagados por essa comunidade. Se em outras épocas o que unificava os sujeitos era a tribo, a religião ou a condição de súditos à um monarca, gradualmente esses elementos foram se convertendo em um nacionalismo estruturado, em que cidadãos, através de mecanismos de poder, se viram tomados por um sentimento de lealdade que os unia. Chamo de mecanismos de poder a criação e padronização da cultura nacional, instituindo uma língua oficial e seus

símbolos nacionais – bandeira, hino, mapas, moedas, datas comemorativas, heróis, patrimônios – a fim de homogeneizar e conferir identidade a um grupo. Neste sentido, os processos de escolarização tornam-se instrumentos fundamentais na inserção e conformação dos cidadãos. A cultura nacional pode ser definida através do currículo como um discurso cujas referências partem de uma seleção daquilo que pode ou não compor a identidade da nação. Por este motivo, Benedict Anderson (2008) já dizia que as nações são “comunidades imaginadas”, em que diferenças entre elas residem na forma como são pensadas. Cada uma busca tecer sua história iluminando pontos do passado capazes de conferir sentido ao seu presente.

A construção da nacionalidade brasileira não foi diferente. A esse respeito, José Murilo de Carvalho afirma que nossa memória nacional foi construída a partir da decisão de alguns setores sociais do que ele chamou de “Brasis”, cujo marco de origem estaria vinculado a chegada dos colonizadores portugueses, em 1500. Construímos, ou imaginamos, uma identidade bem diferente daquela que aqui estava anteriormente: lusa, católica e cordial. Contudo, ao excluir outras memórias e representações, a sociedade passou a manter relações tencionadas diante do poder que a engessa. O historiador considera que nossas bases jamais serão sólidas ao omitir toda nossa diversidade, em suas palavras quase proféticas “(...) os mitos cairão por terra, reduzidos às simples mistificações que são” (2000, p.18-19). De algum modo, suas ideias ocupam hoje o centro das atenções de muitos estudiosos que percebem que o “sujeito do iluminismo”, com suas identidades fixas e estáveis, vem sendo confrontado pela fragmentação do mundo pós-moderno.

É bem verdade que o multiculturalismo derivado dos processos de globalização não solapou por completo o projeto burguês de Estado Nacional. Pelo contrário, como resposta às transformações que provocaram a fluidez de identidade, percebe-se uma busca crescente e intencional por um retorno chauvinista. No caso do Brasil, recentemente a determinação do ex-Ministro da Educação Ricardo Vélez para que alunos e professores voltem a cantar o hino nacional na escola diante da bandeira do Brasil, como se fazia há mais de duas décadas, constituiu um caso emblemático dessa busca patriótica.

## **O currículo como fronteira: conhecendo os limites e as tensões em um cenário local**

*Se a fronteira é menos uma linha do que um espaço – como deixa entender a palavra latina limes (daí limite), que em Ovídio ou em Tito Lívio designa o caminho que separa dois campos, o espaço que permite não transgredir nenhuma das proibições acerca dos respectivos espaços, espaços de ajuntamento, articulação, como se viu no caso das faceris –, então a limes, o limite, designa um intervalo, uma borda sem apropriação, mas dotada de todos os valores políticos, simbólicos, religiosos que a mitologia grega reúne sob a égide de Hermes.*

*LEENHARDT, 2001, p. 19.*

Se entendemos que as identidades nacionais são construídas a partir das operações de memória, qual a função da História? Reproduzir esse simulacro de maneira acrítica? Se durante muito tempo a História enquanto ciência nasceu justamente para servir ao Estado Nacional na produção de suas identidades forjadas, cabe à História ainda hoje esse papel? E evidenciando pontos centrais dessa tese, qual o papel do Ensino de História? Qual a dimensão política subjacente aos usos e abusos do passado materializados através dos currículos escolares?

Se por um lado a razão técnica e instrumental de uma perspectiva historiográfica nos lança a uma história “conformada”, marcada pela visão linear e progressista construída pelo pensamento moderno, por outro, ela pode nos conduzir a caminhos alternativos, nos quais narrativas silenciadas ou ressentidas podem superar sua invisibilidade. Michel de Certeau (1998) dizia que em meio a um discurso organizado, há sempre pontos de escapes, os relatos dos excluídos. É preciso então estar sensível aos desvios que emergem dentro de uma estrutura sociocultural cotidiana, e especialmente de uma escolarização engessada. Foi exatamente olhando aquilo que escapa ao controle de um discurso oficial que me encontrei como sujeito de um tempo e de um lugar. Se na infância o enfrentamento da temática indígena tal como se apresentava nos livros didáticos e práticas escolares gerava desconforto, hoje o apagamento intencional de índios e outros grupos minoritários na BNCC me convoca a ser uma voz dentro desse embate de memória expresso no currículo de História.

Restava saber se seria possível perseguir uma história que valorizasse e reconhecesse outras narrativas, mesmo sabendo que muitas delas, pela força do silêncio, deixaram poucas pistas. Através de Marc Bloch (2001), teórico fundamental para o campo da História, consegui segurança e força para seguir problematizando as narrativas históricas. Para o fundador dos Annales, a história pretende ser uma ciência por rastros, e a *sensibilidade histórica* consiste justamente em perceber a sutileza de tais indícios. Assim, pude compreender que era legítimo e possível falar de uma outra história, aquela que não chegou para mim na escola, mas que agora me apontava caminhos de significação para minha própria história e para tantos outros que, como eu, não se sentem inseridos em uma memória canônica. Dessa maneira, o ensino de História pode e deve traçar caminhos metodológicos que incluam práticas de memória capazes de lançar luz sobre outras narrativas, sujeitos, lugares e experiências vividas, sobretudo como forma de confrontar a solidez narrativa de uma história coesa, pautada em ilusórias continuidades como justificativa de controle social e dominação de uma memória coletiva comum.

Para uma sociedade em rápidas transformações, cujas identidades se revelam fragmentadas e instáveis, apostar em velhos padrões de uma história ensinável se torna no mínimo dissonante. Por isso, enveredei no campo do currículo, perseguindo uma educação que fizesse sentido aos sujeitos, ou seja, que fosse capaz de dialogar com outras dimensões da vida para além da racionalidade instrumental. Em 2011, a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, através da Secretaria de Educação, assumiu o desafio de produzir um currículo para a rede escolar que pudesse orientar o trabalho pedagógico de suas escolas nos mais diferentes campos de saber. Para isso, foram formadas equipes de especialistas em cada área para desenhar uma proposta curricular inicial, pensando em uma construção que pudesse ser vista e revista várias vezes por diferentes atores, como professores, diretores e coordenadores pedagógicos durante o processo de produção. A equipe de História, da qual fiz parte, foi formada por pesquisadores do campo do ensino de História, professores de história e pedagogia da rede municipal de diferentes segmentos de ensino e funcionários da Secretaria de Educação. A pluralidade do nosso grupo se tornou uma marca distintiva em relação aos demais.

Porém, enfrentar o desafio de formulação de uma proposta curricular para uma rede inteira não é simples, pois pensar e discutir currículo implica em discutir bases de saber constituídas, por vezes enfrentar estruturas já concebidas e fortalecidas. Nossa equipe assumiu com muita clareza uma diretriz que não deveria se assentar na prescrição de conteúdos tradicionais da História, mas em um princípio metodológico capaz de valorizar procedimentos de leitura que dariam base a formação do conhecimento histórico.

A ideia curricular de privilegiar os procedimentos históricos gerou enorme incômodo entre professores, pedagogos e gestores da cidade. A cada seminário em que a proposta era colocada em debate, os ânimos se acirravam entre a equipe de elaboração e aqueles a quem a proposta chegava. Muitos julgavam nossa diretriz ser aberta demais, alguns ousavam dizer que estávamos abolindo os conteúdos do saber de referência. Porém, o que apresentávamos era a possibilidade de que a escola adquirisse autonomia para elencar um repertório que considerasse a própria especificidade da escola em que os professores trabalhavam, ou seja, uma escolha que conversasse com o projeto político pedagógico de cada escola e que fizesse sentido para a própria comunidade escolar. O que se apresentava como comum a todas as escolas municipais era a forma como a narrativa histórica poderia ser trabalhada. Para isso, apostamos naquela época em três eixos epistemológicos que consideramos fundamentais para a aprendizagem histórica do aluno: 1) educar para a compreensão do conhecimento; 2) educar para a compreensão do tempo; 3) educar para a compreensão da memória.

O primeiro eixo, *educar para a compreensão do conhecimento*, consistia em problematizar a História como forma particular de explicar e conhecer o mundo, isso significava posicionar o saber histórico como parcial e seletivo. O segundo eixo, *educar para a compreensão do tempo*, pensava a dimensão do tempo como uma construção cultural, histórica e variável. Ou seja, uma aprendizagem que revelasse sua vasta complexidade, e não o tempo como um elemento fixo e supostamente universal. Nesse sentido, a aprendizagem histórica problematizava o entendimento do tempo cronológico, linear e historicamente eurocêntrico como apenas uma das formas de se contar o tempo. O terceiro e último eixo, *educar para a compreensão*

*da memória*, buscava refletir acerca das operações de lembranças e esquecimentos que, pensadas em sua complexidade temporal, tornam-se um elemento fundamental para a formação da consciência histórica do estudante, visto que tal dinâmica diz respeito a toda vida humana e lhe confere sentido. Isso significa dizer que, do ponto de vista da compreensão das dinâmicas envolvidas na reflexão a respeito do passado, não são somente as operações próprias do procedimento histórico que intervêm na formação da consciência histórica, mas também as operações próprias das práticas de Memória que, ao lado da História, fundamentam aquilo que deve estar na base formativa do saber histórico escolar.

Dentro dessa perspectiva, o professor não precisava se culpabilizar por não conseguir terminar ao longo de um ano letivo todo o conteúdo do livro didático, pois o que fundamentaria sua intencionalidade didática seria o método, ou seja, o procedimento que envolveria o olhar sobre o conteúdo histórico selecionado.

Lembro-me que após a fase de construção da proposta curricular, fomos convidados pela secretaria de Educação a dar formação continuada para professores da rede municipal. Nosso maior investimento então se concentrou naquilo que distinguia o currículo de História, ou seja, a discussão sobre “o que é currículo”, já que a primeira parte do nosso documento partia dessa reflexão como elemento de formação para compreensão do campo. Curiosamente, os professores das séries iniciais conseguiram aos poucos acolher a nossa proposta e perceber as potencialidades que ela trazia para seus trabalhos em sala de aula. Porém, a resistência manifesta por parte dos professores de História ficava cada vez mais evidente em cada encontro nas escolas. Por fim, íamos a cada formação já preparadas para os possíveis confrontos e críticas dos nossos pares.

Ficava claro que a inovação curricular gerava para os professores de História mais incômodos do que aceitação, de tal maneira que hoje, mesmo vigente, ela se encontra engavetada em muitas escolas da cidade. As razões daquela recusa, especialmente por parte desse grupo, nunca ficaram claras para mim, mas me fizeram perceber que o campo do currículo é um campo feito a partir de embates e poder.



Interessante pensar que grande parte dos profissionais de educação traziam consigo uma perspectiva de currículo como parâmetro universal, fixo, e por isso naturalmente posto. Poucos compreendiam que se tratava de uma construção social, portanto um artefato histórico e, dessa maneira, provisório, aberto a todo tipo de modificações. Ou seja, havia paradigmas distintos de História postos em diálogo. Tomas Tadeu Silva ressalta que uma análise histórica do currículo deveria “tentar captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas” (1995, *in* GOODSON, p.7).

Das lembranças daqueles encontros de muita tensão nas escolas, não me esqueço do enorme constrangimento que sentia quando a pauta da experiência de sala de aula era evocada para me interpelar sobre a validade da nossa proposta curricular. Como meu nome aparecia como consultora, em muitas situações ouvi de pares “onde você dá aula de História?” ou “seu mestrado é em História ou Educação?”. Essas perguntas eram lançadas muitas vezes como um artifício de descrédito diante de uma professora/pesquisadora nitidamente jovem e que ainda não havia pisado em sala de aula como docente, com o intuito de deslegitimar um currículo tido por muitos professores como “inovador demais”. Da mesma forma, percebia a cada encontro com os professores de História o embate posto entre paradigmas que orientam o campo da História e aqueles que embasam o campo do ensino de História.

No mesmo período e justamente em função da experiência na construção do currículo da rede municipal de Juiz de Fora, essa mesma equipe do qual fazia parte foi convidada a elaborar uma matriz de referência para o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), hoje fundação de direito privado, mas naquele contexto ainda vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora. A produção de uma matriz curricular tinha por objetivo orientar o laboratório de produção de itens para avaliação em larga escala. A ideia inicial era compor um diálogo permanente entre as grandes áreas. No caso da área de Ciências Humanas, exceto pela sociologia e filosofia, respectivamente representados por dois

profissionais da casa, os demais membros eram profissionais que estiveram envolvidos na produção do currículo da prefeitura.

A definição de temas afins à área foi um processo tenso, de embates e negociações, em que o desdobramento do trabalho significou a separação dos componentes da área. Em História, seguimos desenvolvendo competências alinhadas à temas sensíveis do universo do estudante, como “memória e representações”, “formas de conhecer e suas apropriações”, “sujeitos, identidades e alteridades”, “relações e formas de poder”, “instituições e ordem social”, “espacialidades e temporalidades”, “natureza, ambiente e cultura”, “trabalho, economia, sociedade” e, por fim, “ética, cidadania e direito”. Foi um trabalho longo, de oito meses, com muitas discussões e encontros entre a equipe, até que no seminário de apresentação das áreas de História e Geografia, ali representadas por mim e uma professora da geografia, estas foram apresentadas como componentes que não deram conta de concluir o trabalho. Aquilo gerou em nós enorme constrangimento e revolta, afinal nosso trabalho estava pronto para ser debatido junto com as outras áreas. A interdição veio sob a justificativa de que nosso trabalho não estava de acordo com as expectativas do CAED, de que havia ali temas difíceis de transformar em descritor, bem como sentiu a ausência de temas clássicos da história e da geografia.

Todo trabalho foi entregue após o seminário e explicamos a viabilidade do que apresentamos, contudo, para nossa surpresa, o trabalho foi também engavetado e outra equipe, indicada pelo CAED, assumiu a construção da matriz de história. As fronteiras envolvendo o que cabe ou não em uma proposta curricular me acompanharam durante muito tempo, e muitas vezes algumas perguntas sobre minha experiência profissional tinha um enorme poder de me fragilizar diante do meu conhecimento, até que eu iniciasse minha caminhada pelo universo criador e criativo da sala de aula!

## ***O currículo como espaço da invenção: construindo possibilidades pedagógicas***

*O uso do termo invenção remete para uma abordagem do evento histórico que enfatiza a descontinuidade, a ruptura, a diferença, a singularidade, além de que afirma o caráter subjetivo da produção histórica.*

*Durval M. de Albuquerque Júnior, 2007, p.20*

Mesmo diante de tantos enfrentamentos e tensões com meus pares, a experiência de produção daquele currículo me acompanhou e continua sendo guia de orientação central para minha construção de repertórios didáticos. O clássico literário de Lewis Carroll, “Alice no País das Maravilhas”, em meados do século XIX ilustrava a importância do sentido de orientação quando Alice, diante de uma encruzilhada, fica confusa sobre qual caminho tomar, sendo sabiamente confrontada pelo gato quanto ao seu objetivo final. Assim também acontece no processo de ensino e aprendizagem, é preciso tomar decisões conscientes sobre o que se quer construir. Não serve qualquer caminho!

Escolhi o procedimento histórico como caminho para formação histórica dos meus alunos. O ato de historiar como princípio metodológico está ancorado na perspectiva de fazer histórico inaugurada por Marc Bloch (2001). A “história como problema” vai de encontro à visão positivista de história como ciência do passado. Ou seja, o presente é o lugar de onde se busca a compreensão para aquilo que aconteceu em outro tempo. Através desse “método regressivo”, as marcas humanas são tomadas não como um dado rígido, intocável e imutável, mas como vestígios abertos a interpretações e perguntas. Nesse processo, importa mais aprender a fazer perguntas.

Lidamos hoje com um perfil de aluno tributário de um tempo acelerado, em que informações chegam e são descartadas com enorme velocidade. Sua condição de percepção do tempo e das experiências humanas são definitivamente marcadas pela sua própria condição. O desafio do Ensino de História é retirar esses jovens da sensação de um presente contínuo e sensibilizá-los para a dinâmica do tempo, com

todas as tramas e desenrolares de acontecimentos que geraram e geram mudanças significativas na história.

Esse tem sido um desafio pessoal desde que entrei em sala de aula e notei, por parte dos alunos, estranhamentos, preconceitos e julgamentos em relação às experiências de outros sujeitos em outros tempos. Assumi para mim que o ato de “historiar” envolveria entre outras coisas ajudar o estudante a compreender a condição humana no tempo! Luiz Fernando Cerri (2011) afirma serem os sentidos de orientação como “quem somos”, “de onde viemos”, “quem são os outros” alguns dos principais fundamentos da matriz disciplinar da história.

A experiência mais recente que desenvolvi com meus estudantes exemplifica bem tais desafios do saber histórico escolar. Em 2018, trabalhando com três turmas dos 6º anos, os sentidos produzidos a partir das fontes históricas, no qual o historiador desenvolveria um trabalho semelhante ao do detetive, buscando pistas através das marcas deixadas no tempo, me deparei com uma situação particular. Embora seja um evento de sala de aula, situações inesperadas como a que vou narrar acontecem com frequência no cotidiano escolar. Em uma das turmas dos 6º anos, especificamente a turma C do colégio da aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, um aluno se deparou com a figura de uma pintura rupestre entre as páginas do livro didático que trabalhávamos. A imagem vinha acompanhada de um pequeno parágrafo explicando o que era aquela pintura em uma seção separada do texto central, que era dedicado à discussão sobre descoberta do fogo pelos primeiros grupos humanos. Diante daquela representação, um aluno criticou em voz alta “que desenho ridículo! Não dá pra entender nada!”, o que foi acompanhado por alguns aos risos.

Encontrei ali, no acontecer de sala de aula, o grande mote para desenvolver um trabalho já em curso acerca das técnicas e tecnologias. Só faria um pequeno desvio do foco de “formas de produzir” para os “jeitos de se expressar”. Assim, aquilo que um livro didático trazia apenas como informação, convertemos em fonte para construir conhecimento sobre outros tempos e outros modos de comunicação. É bem verdade que durante muito tempo o “fazer história” estava vinculado à capacidade do homem de registrar suas experiências por escrito, dividindo a

sociedade em pré-história e história. É possível ainda encontrar em alguns livros didáticos essa referência. Os avanços historiográficos a partir da primeira metade do século XX, através da escola dos Annales, superou o fetichismo pelos documentos escritos, abrindo espaço às novas fontes e considerando outras marcas humanas como também indícios passíveis de verificação sobre um tempo pretérito. Obviamente, ao ampliar o leque de fontes, a história teve que se valer do diálogo com outros campos para sua investigação, como antropologia, sociologia, psicologia e linguística, o que nos coloca diante da complexidade que é conhecer a experiência humana.

Nosso primeiro desafio foi descobrir há quanto tempo aproximadamente aquele “desenho ridículo” existia. De posse dessa informação, colocamos em escala quanto tempo outras marcas presentes da cidade de Juiz de Fora resistem à passagem do tempo. Assustados diante da preservação daquelas imagens antigas em relação aos grafites ou revestimentos já descascados na cidade, várias perguntas surgiram: “como até hoje existe?”; “com o que eles pintavam?”; “por que as nossas tintas duram pouco?”. O sentimento de estar diante de algo ridículo aos poucos ia mudando, sobretudo aquele sentimento de que a sociedade está em constante evolução, logo nossa geração seria superior as anteriores. Bem como ia se desfazendo nos alunos a ideia de tecnologia como algo exclusivo de nosso tempo.

Muitas perguntas foram levantadas pelos alunos no encontro com outras figuras rupestres, mas a pergunta que ainda não tinha uma resposta tão óbvia era “por que desenhavam?”. Se somos distantes temporalmente, algo nos aproxima, somos humanos! Então perguntei: “por que desenhamos?”. Pronto, explosão de falas das mais diversas, seja para se divertir, seja para presentear alguém que amamos, seja para dar forma as coisas que vemos, seja para enfeitar nosso material, todas elas comunicam algo. Logo, o desenho é uma forma de comunicação entre nós. Nosso desafio então se tornou tentar entender o que aqueles homens do passado queriam dizer. Até que um aluno lamentou o fato de não dominarem a escrita, pois certamente seria mais fácil a decodificação daquelas imagens. De fato, seria se nós soubéssemos as chaves de leituras, se não o mistério permaneceria. Na cabeça de alguns alunos, a escrita seria a forma de expressão mais fácil,

contudo não conseguiam entender que a distância geracional e as variações linguísticas tornariam o entendimento difícil. Mas desenho é desenho em qualquer lugar, certo? Eles já não estavam mais certos disso... Aos poucos eles iam percebendo que cada tempo produz suas representações.

Foi então que perguntei se nós também nos comunicamos ainda hoje através de desenhos, e a resposta veio rápida! Sim! Entre várias respostas, fui surpreendida, nas três turmas dos 6º anos, com a hipótese dos *emojis*. Ideogramas do tempo presente. Propus um desafio para que as turmas se comunicassem somente através de emojis, dizendo o que estava acontecendo no mundo em 2018. A atividade mobilizou os estudantes, o celular se tornou objeto de pesquisa e tudo fluiu de maneira surpreendente. Em uma grande roda, compartilhamos nossos desenhos e a maior parte conseguiu cumprir seu papel de comunicar. Outros nós tivemos certa dificuldade de interpretar. As mensagens eram muitas: a prisão do ex-presidente Lula; movimento LBGT; consumo e degradação do meio ambiente; uso da internet; suicídio; lava-jato; corrupção; Mariele Franco; violência no Rio de Janeiro; copa do mundo; guerra na síria; refugiados; epidemia de dengue, entre outros.



(Arquivo pessoal, Gaia, 6ºB)



(Arquivo pessoal, Laura Fortes e Luisa Braga, 6º A)



(Arquivo pessoal, Isabel e Beatriz, 6º B)



(Arquivo pessoal, Letícia, 6ºC)

Foi então que surgiu a ideia de guardarmos nossos desenhos para a posteridade, para que outras pessoas no futuro tentassem adivinhar nossas mensagens sobre o tempo atual. Assim poderíamos saber se nossa forma de se comunicar mudaria ao longo do tempo e em que medida ela seria inteligível para as gerações futuras. Para Cerri,

a história na escola acumula a função de colaborar para que os sentidos das narrativas – no passado e no presente – sejam estabelecidos e

discutidos. E o que fazer com esses sentidos? Da mesma forma que não basta conhecer as letras, sílabas e palavras para ter letramento em relação aos códigos linguísticos, saber história não basta para que esse conhecimento seja útil à vida dos aprendizes. A utilidade da história se dá pela consciência de como os acontecimentos que narramos ganham sentido, e de como o conhecimento deles nos ajuda a nos orientar no tempo, articulando as nossas decisões com nossa experiência pessoal ou aprendida dos livros sobre o passado, e por fim com as nossas expectativas individuais e coletivas. De uma forma nova, crítica e complexa, a história tem condições de reassumir a condição de mestra da vida. Se o ensino de história não leva a isso, não se completou o processo educativo de letramento histórico, ou seja, o conhecimento não voltou à vida prática (2011, p.117).

Decidimos montar uma cápsula do tempo e guardar nossos desenhos. Eu propus um tempo estendido de 20 anos, mas eles disseram que eu estaria muito velhinha e talvez não estivesse mais ali. A ideia então foi abrir na conclusão do processo de escolarização, ou seja, no final do ensino médio, o que daria aproximadamente 7 anos. A preocupação se tornou então onde e como guardar durante tanto tempo estes desenhos de forma a torná-los intactos ou ao menos legíveis. Decidimos enterrar no jardim da escola e conversamos com as professoras de ciências Márcia Pinheiro e Thamiris Dornelas para que elas nos auxiliassem nessa empreitada. Elas aceitaram e fizeram com os alunos experimentos sobre diferentes materiais e seu processo de decomposição. Descobriram que o isopor é profundamente resistente ao tempo, o que gerou em nós maior consciência nossa sobre seu uso. Não foram poucas as vezes que ouvi pais na escola narrando que foram advertidos pelos seus filhos sobre os danos ambientais causados pelo uso de isopor. Eu mesma fiquei mais atenta ao meu consumo. O historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen considera que nossa experiência temporal é algo que nos distingue enquanto espécie. Nesse sentido, a formação de uma consciência histórica, ou seja, “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2001, p.57) é vital para nosso entendimento de sujeito histórico. Não podemos agir em um tempo passado, mas podemos projetar situações futuras para nós e para o mundo que desejamos deixar para futuras gerações.

Um ensino de história que se debruce exclusivamente na narrativa do passado abre mão da força do presente e do futuro para a formação histórica dos estudantes,

pois de acordo com Astor Diehl, “o tempo linear, além de produzir o esquecimento do passado, gera uma terrível incerteza, ou seja, a mais completa imprevisibilidade em relação ao futuro.” (2002, p.28).

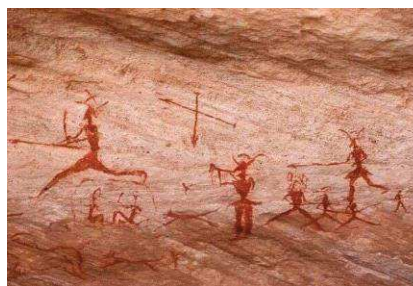
Enquanto a pesquisa com as professoras de ciências acontecia, nosso projeto acerca das fontes históricas seguia. Agora era a vez dos alunos buscarem desvendar o que os homens e as mulheres do paleolítico queriam dizer através das pinturas. Várias gravuras foram distribuídas em grupos e eles começaram a levantar hipóteses sobre aquilo que viam:



“Achamos que o animal poderia ser um bisão ou um veado; Achamos também que poderia ser um ritual, ou um sacrifício para um deus próximo (como uma oferenda); Planejando uma caça ao animal feroz; Estavam usando lanças e tochas contra um animal inimigo, eles estavam fugindo e atacando ao mesmo tempo, por que na imagem parece que o animal conseguiu se defender; Os homens se juntaram de vários clãs.” (6ºB – Gaia, Heitor, Alan, Gabriel e Valentina)

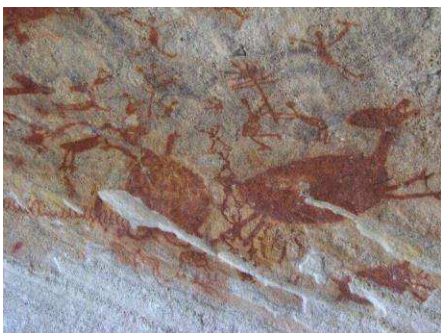
(Disponível em:  
[https://www.ufba.br/ufba\\_em\\_pauta/pesquisas-sobre-arte-rupestre-trazem-membros-da-abar-salvador](https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/pesquisas-sobre-arte-rupestre-trazem-membros-da-abar-salvador). Acesso, 23/04/2018)

“Para nós parece uma luta porque eles estão com uma lança, ou planejando meio que uma guerra, ou treinando. Tem uma pessoa na imagem que deve estar morto ou se arrastando para matar algum inimigo. E também há uma ‘cruz’ que parece indicar uma direção, como uma rosa dos ventos ou algo do tipo. Se observar bem dá para ver algo que parece um animal ou coisa do tipo” (6ºC – Camila, Clara, German, Gustavo, André e Laura)



(Disponível em:  
[https://www.ufba.br/ufba\\_em\\_pauta/pesquisas-sobre-arte-rupestre-trazem-membros-da-abar-salvador](https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/pesquisas-sobre-arte-rupestre-trazem-membros-da-abar-salvador). Acesso, 23/04/2018)





“Nós analisamos e chegamos a uma conclusão, observamos que está desenhado um animal, e em volta dele está um grupo de pessoas atrás dele, e talvez essas pessoas estejam atrás dele por alimento e proteção do grupo, mas ainda não identificamos o animal, só podemos dizer aqui: Para os seres humanos sobreviverem, teve que caçar, para conseguirem alimentos e proteção.” (6ºA – Lavínia, Gabriel Marques, Enzo, Marcus, Gian e Ana Clara)

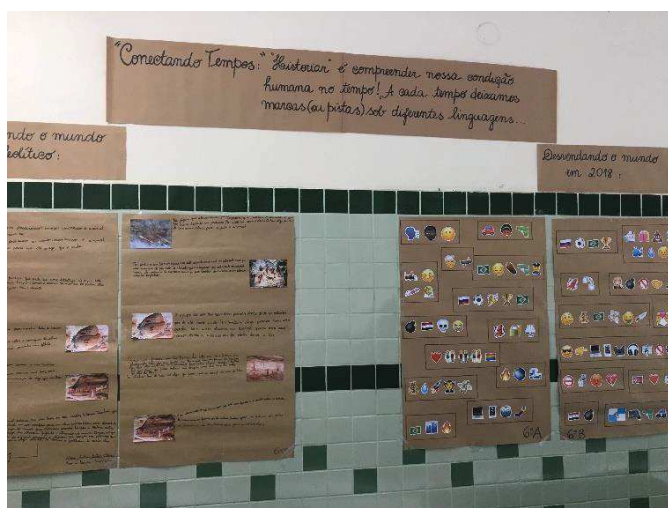
(Disponível em:  
[https://www.ufba.br/ufba\\_em\\_pauta/pesquisas-sobre-arte-rupestre-trazem-membros-da-abar-salvador](https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/pesquisas-sobre-arte-rupestre-trazem-membros-da-abar-salvador). Acesso, 23/04/2018)

Ao sintetizarem para apresentar para os demais grupos suas gravuras, os alunos afirmavam que não dava para saber exatamente o sentido daqueles desenhos, eram apenas suposições a partir do que tinham em mãos. Essa clareza acerca da historicidade da fonte e da relatividade de suas hipóteses diz de uma formação sólida de consciência histórica de cada um e cada uma diante da passagem do tempo. Rüsen afirma que o homem só pode agir no mundo se souber o interpretar e interpretar a si mesmo. Desta forma, o nosso agir no mundo deixa de ser e estar sujeito à ação do outro e passa a encontrar sentidos reais acerca das nossas intenções (2001).

Por fim, alguns circuitos de aprendizagem ficaram claros para os estudantes: a) a passagem do tempo pode produzir marcas perenes ou apagamentos, por vezes irre recuperáveis. Tais conclusões foram possíveis seja nas aulas de história, ao serem desafiados pelos sentidos e significados das pinturas rupestres, seja nas aulas de ciências, ao verificarem a decomposição ou permanência de alguns materiais na natureza; b) a desnaturalização da ideia de história como sinônimo de verdade. Ao

se depararem com a falta de objetividade da fonte histórica devido as muitas lacunas, muitas interpretações se tornaram possíveis e provisórias; c) a desconstrução do sentido de uma história total, ao perceberem as seleções por trás das imagens que seriam guardadas na cápsula do tempo. Nesse sentido, uma história contínua, linear, intacta, inteira não coaduna com suas experiências de recorte sobre o mundo em 2018; d) o entendimento de que fazemos parte de uma era digital, que isso seguirá como marca de nossa condição no tempo; f) a construção de uma condição empática aos homens e mulheres de outros tempos, não aceitando mais que outros colegas usassem a expressão “pré-história”.

A fim de sanar muita curiosidade que havia na escola e entre os pais sobre o que estávamos fazendo, decidimos tornar público o projeto da cápsula do tempo. Reproduzimos em um grande mural no corredor da escola os desenhos das pinturas rupestres com nossas interpretações possíveis e colocamos ao lado os emojis sobre 2018, para que a própria comunidade escolar pudesse desvendar seus significados. Assim, não restava mais dúvidas sobre “o que aula de história tem a ver com emojis”. Alguns, já impacientes acerca daquela pergunta constante, consideravam óbvio e achavam a pergunta totalmente desnecessária, como disse o aluno Mateus do 6ºA, ao descobrir que a irmã de sua colega de classe, já no 3º ano do Ensino Médio, fazia a mesma pergunta: “que burra! Como ela não vê sentido nisso?”.



(Arquivo pessoal, 2018)



(Arquivo pessoal, 2018)

Terminamos o projeto em meados de junho, enterrando a nossa cápsula do tempo no jardim de entrada da escola. As aulas de ciências foram fundamentais para escolhermos o material onde os desenhos ficariam por sete anos. Passamos papel contact transparente sobre os desenhos e formamos para cada turma um rolo que foi lacrado junto com naftalina em três tubos de PVC. Em um dia de muita euforia, com a presença de coordenadores pedagógicos, diretores e alguns professores, nós enterramos nossas cápsulas. Fiz uma proposta para os alunos que foi prontamente consentida, a de que os alunos que estiverem no 6º ano no contexto de abertura da cápsula terão um duplo desafios: desvendar as mensagens produzidas em 2018 e no paleolítico.



(arquivo pessoal, 2018)



(arquivo pessoal, 2018)



Diante do que se coloca para nós como caminhos curriculares através da BNCC de História, como construir uma relação viva com o passado? Em que medida atividades como essa, que partem do princípio do passado como representação, encontrariam espaço em uma história como narrativa singular e objetiva do passado?

A ideia do currículo como prática narrativa defendida por Ivor Goodson (2007) em nada se aproxima do currículo proposto para os próximos anos no Brasil, cuja lógica de aprendizagem é determinada apenas por orientações técnicas (TYLER, 1978). Dentro dessa perspectiva, os estudantes não participam do processo de construção do conhecimento e são tomados como sujeitos hipoteticamente “comuns”, ao passo que a sala de aula se torna um acontecimento genericamente previsível. Assim, se sustenta facilmente uma rede de apostilamento no melhor padrão de *fast-food*, bem como se adequam perfeitamente as avaliações de larga escala. Alfredo Veiga-Neto (2013) chama atenção para tais “delírios avaliatórios”, nos quais a avaliação se converte em farol para a construção de currículos, e não o contrário. Infelizmente, os sentidos dessas avaliações ultrapassam as finalidades de diagnósticos e assumem a função de classificar e hierarquizar o trabalho docente e das escolas, limitando a sala de aula como espaço de aprendizagens no confronto com as emoções, instabilidades e ajustes próprios da vivência social.

O que Goodson (2007) defende é o nosso questionamento sobre as prescrições curriculares em um mundo em mudanças constantes. Para o autor, precisamos desenvolver uma aprendizagem que propicie o gerenciamento da vida, imprevisível e incontrolável. Um currículo que assuma uma identidade narrativa, comprometido com nossas experiências e demandas. Ou seja, devemos sair de uma aprendizagem autoritária e fechada nas prescrições para uma aprendizagem que gere empoderamento nos estudantes, nada distante do que já criticava Paulo Freire quanto a “educação bancária” e sua perspectiva de educação com uma pedagogia da autonomia (1977).

É possível e necessário pensar em outros caminhos curriculares para história escolar, onde a sala de aula assuma o espaço de produção de conhecimento, em

que seja possível se sensibilizar com as experiências passadas através de perguntas, hipóteses, silêncios e dúvidas. Devemos sair do lugar comum e encontrar pontos de vista plurais, dialogar com professores e colegas a partir de suas culturas, memórias, linguagens e etnias e a partir daí, confrontar nossas experiências e produzir nossa identidade narrativa. O Ensino de história cumpre seu papel quando somos capazes de indagar sobre o nosso tempo e decidir que marcas vamos deixar para o futuro.

### ***O currículo como batalha: enfrentamentos e desafios pedagógicos***

*O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.*

*Walter Benjamin, 1994, p.224-225.*

Entre tantas outras experiências felizes, tomando como norte a proposta curricular da prefeitura de Juiz de Fora, houve também situações de difícil enfrentamento. Ou seja, nem sempre a busca por uma outra história possível foi bem recebida e compreendida pelos alunos. De maneira geral, a recusa ou estranhamento vinha de alunos mais velhos que já tinham dentro de si uma concepção de história posta e lidar com outra natureza narrativa gerava muitos incômodos. Normalmente, a condução da proposta pedagógica que defendia ia sendo compreendida ao longo do curso, chegando a surpreender muitos que diziam antes não gostar de História porque não tinham “boa memória”. Contudo, um caso particular de encontro de uma turma com essa outra forma de trabalhar a História me marcou profundamente.

Em 2015, lecionava para um curso técnico de transações imobiliárias no IF Sudeste MG. A disciplina se chamava “Conflitos sócio-econômicos na contemporaneidade” e a ementa propunha discutir as questões de terra em um primeiro momento e depois conflitos urbanos. Como o recorte era a

contemporaneidade, havia uma pergunta central a ser respondida no primeiro módulo do curso: “Por que a terra, em pleno século XXI, ainda é uma questão conflituosa em nosso país?”. Para mobilizar as discussões, foram propostos seminários cujos diferentes pontos de vista deveriam ser colocados em perspectiva de análise. Assim, foram propostos 3 seminários, com foco naqueles grupos que hoje reclamam o direito à terra: MST, quilombolas e indígenas. Já no primeiro seminário, ofereci dois textos, um de autoria de um deputado da bancada ruralista, e a favor dos latifundiários, outro de um líder do movimento sem-terra. A recusa da turma diante do segundo texto foi tão grande que fez com que alguns alunos redigissem um texto à coordenação do curso, lido em um conselho de classe, exigindo ter “aulas de História” e não aulas com uma “professora comunista”. Fiquei surpresa e profundamente constrangida diante dos outros colegas professores. Por sorte, me foi dado o direito a fala e apresentei toda proposta do curso, sendo bem compreendida e referendada pelo conselho. Perguntei então àqueles alunos o que eles esperavam estudar, para que eu pudesse aproximar a proposta do curso às suas expectativas e eles disseram “capitanias hereditárias”, pois consideravam este o marco do início da ocupação de terra no Brasil. Ali ficou claro a busca por uma suposta origem e linearidade da formação do nosso território, ou seja, uma perspectiva de História genético-evolutiva e explicativa do passado e, obviamente, o esvaziamento do espaço pelos povos que aqui habitavam. Uma história homogênea, progressiva e fatalmente sem conflitos claros. Mesmo esse episódio tendo produzido muito constrangimento para mim, também me convocou a situar o lugar da História em um contexto muito singular de ascensão do movimento “Escola sem Partido”.

Embora movimento idealizado pelo advogado Miguel Nagib em 2004 – cujo discurso se pauta na ideia de que “Professor não é educador”, havendo uma dissociação entre o ato de educar, que seria considerado pelo autor do projeto responsabilidade da família, e o ato de instruir, que caberia ao professor – seja muito anterior àquela experiência vivida em sala de aula, senti somente sua abrangência uma década depois. Não por acaso o Brasil vivia um forte embate político-ideológico sobre que país desejávamos para o futuro, que culminaria na eleição da presidente Dilma Rousseff e um ano depois levaria ao seu impeachment. Ou seja, a força do movimento de Nagib encontra adesão justamente no momento em que se

afirmavam as continuidades de projetos sociais introduzidas pelo Partido dos Trabalhadores, como maior acesso às universidades através das políticas de cotas, estabelecimento do “Bolsa Família”, “Minha Casa, Minha Vida, etc., bem como maior visibilidade às causas das minorias.

Em 2014, o movimento encontrou mais vozes preocupadas com o que estaria acontecendo na educação brasileira quanto à “doutrinação” política. A pedido do então deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (PP) e do vereador Carlos Bolsonaro (PP), o movimento virou projeto de lei para o estado e a cidade do Rio de Janeiro, agora conhecido nacionalmente como “Escola sem partido”<sup>5</sup>. O projeto ganhou contornos federais para ser incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como PL 867. Ele visa excluir o pluralismo de concepções pedagógicas de nossas diretrizes, bem como a liberdade de ensinar. Nesse sentido, a escola consistiria em um espaço de transmissão de um conhecimento técnico, destituído de reflexões quanto ao seu contexto de produção e sem qualquer relação com a realidade do estudante. Dessa maneira, o conhecimento se torna algo exterior ao sujeito que aprende, já que ele não pode buscar sentidos para sua importância na vida prática.

Para o mentor do projeto, “os professores abusam da presença obrigatória dos alunos em sala de aula para promover suas próprias preferências políticas, ideológicas e partidárias”<sup>6</sup>. Ou seja, ele endossa a incoerente opinião que o professor tem liberdade de ensinar, mas não tem liberdade de expressão. Nesse sentido, o projeto amputa o que é previsto na atual Constituição Federal no que se refere a direitos básicos dos cidadãos.

Para a advogada geral da União (AGU) Deborah Duprat<sup>7</sup>, o projeto “Escola sem partido” é inconstitucional, visto que as novas regras alteram a LDB – em

---

<sup>5</sup>Hoje o projeto encontra novas denominações, como no estado de Alagoas, em que o projeto foi aprovado em primeira instância com o nome “Escola livre” (lei 7.705/maio), porém a proposta segue a mesma direção do projeto “Escola sem partido”.

<sup>6</sup>Entrevista cedida à Revista Época, edição de 2 de agosto de 2016 (Disponível em <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/os-estudantes-tem-direito-de-nao-ser-doutrinados-por-seus-professores.html>. Acesso em 23/08/2016).

<sup>7</sup>Informações retiradas do site do Ministério Público Federal/Procuradoria-Geral da República, 2016. Disponível em <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/pl-que-institui-escola-sem-partido-e-inconstitucional-defende-pfdc>. Acesso em 23/08/2016.

especial quando cita a liberdade do professor “divulgar o pensamento” – cabendo à União decidir e não aos estados e municípios, como vem acontecendo em Alagoas, Ceará, Paraná, Minas Gerais, Goiás, entre outros estados que já encaminharam às suas câmaras legislativas tais propostas.

Jean Carlos Moreno (2016) vai longe em sua análise histórica quanto a aquilo que permeia o eixo central do projeto Escola sem partido. Segundo o historiador, esse novo “macarthismo” – ou algo semelhante às ideias da Doutrina de Segurança Nacional, que proibia a reflexão política nas escolas durante a ditadura militar – traz uma discussão empobrecida semelhante aos discursos das décadas de 1950 e 1960, porém com novos adjetivos fantasiosos quanto à “cubanização” ou “venezuelização” do Brasil. Esse engodo sempre se voltou para a educação, em especial naquilo que constitui a base de organização do pensamento pedagógico, as leis, o currículo e os materiais didáticos. Há que se lembrar de um movimento de controle ideológico no passado recente do país, semelhante ao que estamos vivenciando agora, quanto à censura anticomunista ao livro de Nelson Werneck Sodré, que fez com que a marcha da família paranaense rebatizasse seu movimento de 1964 como “Marcha em Favor do Ensino Livre”. Naquele tempo, ou no atual, as continuidades desses projetos de controle na educação nos levam a perceber que a escola é espaço de poder e que um professor questionador pode ser facilmente confundido com um doutrinador, tornando-se subversivo ao ponto de ter sua prática tipificada com três meses de prisão.

O educador português Antônio Nóvoa (2016) considera que o projeto em trâmite no Brasil tem características de escola de um único partido, em que não há compreensão das diferenças e as possibilidades de diálogos e reflexões sobre o mundo se encerram. Nas falas de Nóvoa, a escola “serve para dizer à criança que há muitas maneiras de pensar e de viver. Que há pretos e brancos, católicos e pagãos. A escola, na verdade, é o lugar de muitos partidos”<sup>8</sup>.

Hannah Arendt (2001) afirmava que a educação é uma prática de comprometimento com o mundo que se deseja ter. Quando a filósofa propôs essa

---

<sup>8</sup>Entrevista publicada no blog Controvérsia. Disponível em <http://www.controversia.com.br/blog/2016/08/01/e-na-escola-publica-que-se-ganha-ou-se-perde-um-pais/>. Acesso em 23/08/2016.



reflexão sobre a educação em idos da década de 1950, ela estava profundamente marcada por uma recente experiência de guerra, na qual sua origem judaica a colocou diante de grandes perdas dos seus. A saída para não banalizar os horrores do campo de concentração nazista como fato findado na história da humanidade residiria na luta para sua não recorrência, em que a educação despontaria como caminho para sua superação. O “amor mundi” por ela designado consiste numa tomada de decisão quanto à responsabilidade de educar nossos jovens e crianças sem a imposição de um pensamento já acabado, mas na possibilidade de deixar emergir a novidade, para que se possam renovar nossas formas de olhar a realidade.

Embora os tempos atuais não sejam os mesmos vividos por Arendt, suas reflexões assumem uma força fundamental diante da emergência de um cenário mundial bastante complexo, onde as sementes de intolerância daquele governo totalitário do passado voltam a encontrar solos férteis para sua disseminação. Os movimentos neonazistas, assim como o ressurgimento da KuKluxKlan e o nascimento do grupo “Europa das Nações e da Liberdade” – que pede o fim do Euro, a revisão dos tratados sobre imigração e o retorno da soberania nacional – além da vitória política de figuras como Donald Trump nos EUA e Jair Bolsonaro no Brasil, ou mesmo o bom resultado nas urnas de Marine Le Pen na França e o AfD (Alternativa para a Alemanha) conquistar o direito de ter representantes de extrema direita no parlamento alemão (algo não visto no país desde o final da Segunda Guerra Mundial) são indícios do avanço do conservadorismo, agora sob novas configurações. Os discursos de intolerância não se baseiam somente nas campanhas reacionárias contrárias à globalização e à chegada dos novos refugiados provenientes da crise da Síria e da Líbia na Europa, bem como de mexicanos e venezuelanos nas Américas, mas na própria culpabilização dos imigrantes pelos principais problemas econômicos e sociais enfrentados pelas grandes economias do mundo. Assim, a xenofobia e o nacionalismo exacerbado tornam-se uma resposta mais plausível ou conveniente para estes grupos que transferem para o outro a responsabilidade pelas suas próprias mazelas.

O professor de Ciência Política da Universidade Federal do Paraná e pesquisador-associado no Centre Européen de Sociologie et de Science Politique de la Sorbonne (CESSP-Paris) Adriano Codato (2015) considera que os grupos que vem se alinhando à extrema direita no Brasil fortalecem seus discursos em torno das esferas social, política e ideológica. Ou seja, há um movimento social liderado pela classe média, de caráter conservador e autoritário, que está voltando suas atenções à preservação dos costumes e da moral, revelando um ódio cabal às garantias e avanços dos direitos humanos, sobretudo a aqueles referentes às minorias. Assim, as políticas sociais que foram pensadas nos últimos anos para garantir o direito à cidadania e à memória, há anos negadas a determinados grupos sociais, se convertem em argumentos de contestação ao que seria uma forma de assistencialismo ou estratégia de dominação do governo do Partido dos Trabalhadores nos últimos 12 anos.

Foi exatamente diante desse cenário global de ascensão de discursos profundamente conservadores, somado a um grave período de crise econômica e sobretudo política, em que conquistas alcançadas durante a redemocratização são postas em risco, que fui confrontada no meu fazer docente na busca por uma outra história.

### ***O currículo como território: conhecendo os limites e as tensões em um cenário nacional***

*Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas.*

*Miguel Arroyo, 2013, p.17.*

A força com que essa discussão de controle ideológico chega atualmente na sociedade brasileira e a coloca novamente em polos opostos de enfrentamentos

quanto à educação que queremos e, conseqüentemente, que país projetamos para o futuro faz com que o campo do currículo não fique isento a este movimento. Pelo contrário, por ser um campo político, onde interesses e perspectivas de mundo entram em disputa, sinto-me provocada a pensá-lo dentro de uma investigação mais profunda e sistematizada em um percurso de doutorado. O que significa então pensar currículo nesse contexto de acirramento ideológico no Brasil?

Aquela experiência datada de cinco anos atrás, envolvendo a proposta curricular da prefeitura de Juiz de Fora, volta a fazer sentido e provocar em mim novas reflexões acerca da construção do currículo de História e suas reverberações entre os especialistas do campo, porém agora pensando cenários mais complexos envolvendo uma reformulação curricular em âmbito nacional. Dessa vez, quais seriam os fatores de recusa e crítica à construção curricular?

Em meados de 2015, o Ministério da Educação tornou público a proposta daquilo que constituiria a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação brasileira. Como resultado das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), que estabeleceu diversas metas a serem cumpridas até 2020, a BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem, unificando 60% dos conteúdos escolares nacionais. Os 40% restantes garantiriam a autonomia local. Ou seja, novamente se coloca para a sociedade brasileira como demanda educacional pensar projetos de memória.

A construção da BNCC para a área de História envolveu um longo processo denso, tenso e conflituoso no que se refere a uma guerra simbólica de narrativas que atravessam diferentes políticas de memória. Houve um documento preliminar que não chegou a ser publicado devido a sua interdição ainda no governo Lula, cuja produção propunha temas integradores capazes de conectar conteúdos de diferentes áreas como português, matemática, geografia, história, entre outros, secundarizando o isolamento das disciplinas.

Somente no governo Dilma a discussão em torno da BNCC volta ao cenário educacional como pauta a ser enfrentada pelo Ministério da Educação. Porém, nesse contexto o Caed (Centro de Políticas e Avaliação da Educação) desponta como centro de referência na educação nacional, assumindo lugares de destaque na

equipe de composição da base curricular nacional. Paralela a essa versão, a presidente Dilma decide por outra discussão, tendo o filósofo Roberto Mangabeira Unger como idealizador de um plano orgânico de ações para a educação, envolvendo, entre outros aspectos de intervenção, outra produção curricular. A ideia era então abrir para consulta pública os dois documentos oficiais produzidos, um sob a orientação do Caed e outro de Mangabeira Unger. Contudo, com o impeachment da presidente, essa versão sequer chega a público.

No governo de Michel Temer, quatro versões foram publicadas para a área de História. A presença do Caed tornou-se constante e crescente até a quarta versão, considerada até o momento a versão final. A ideia de produção curricular em formato de descritores atravessou todas as áreas, com clara relação com as políticas de avaliação da educação. Esse ponto, contudo, não trouxe maiores debates entre os especialistas do campo, pois no caso específico do currículo de História, o embate se deu em torno das políticas de memória. A primeira versão do currículo de História apostava em questões socialmente vivas, com reforço da lei 11.645/2008. Diante da inovação no que se refere à temporalidade e narrativa, especialistas e associações do campo da História se colocaram publicamente contrários à versão apresentada por especialistas do campo do Ensino de História. O conflito estava posto publicamente em congressos, jornais, redes sociais, manifestos oficiais, de forma que uma outra versão passou a ser produzida por uma nova equipe de especialistas. As versões posteriores resgataram o que havia de mais conversador no campo da História, desconsiderando os avanços em pesquisas e estudos do campo do Ensino de História. De qualquer forma, ela acalmou os ânimos dos grupos que não se sentiram contemplados pela com a primeira versão.

A discussões envolvendo as vozes públicas em conflito merecem ser analisadas com cuidado e maior profundidade, por isso dedicarei um capítulo a essa apresentação. Contudo, a interdição da primeira versão pública da BNCC, que trazia a força na lei 11645, me fez olhar novamente para minha face puri. Ao me olhar, olhei para tantas outras minorias apagadas da história hegemônica.

Assim, as disputas em torno das reformulações curriculares não apareceram para mim como fato novo, salvo às diferenças de escalas municipal e nacional, mas

como fortes embates de paradigmas e enfrentamentos entre pares que defendem políticas de memória distintas para o Brasil. A mesma virulência do passado no que se refere ao desconhecimento e desqualificação do campo do Ensino de História, bem como o desrespeito aos seus especialistas e as suas propostas curriculares aparecem agora na construção da BNCC de História.

Foram essas disputas em torno do conhecimento socialmente válido para a História escolar que me fizeram enxergar que o currículo é sobretudo uma política de memória, feito de seleções, de operações de lembrança e esquecimento, de intenções e de uma reprodução contínua de seus recortes. É no interior desses embates de memória que a questão da construção da BNCC de História produzida pelo campo do Ensino de História, bem como sua interdição, desponta como central nessa pesquisa.

É certo que a escolha por um tema de pesquisa não se dispõe de maneira neutra para o pesquisador, pois ele sempre está, de alguma maneira, profundamente imbricado ao objeto de investigação na forma como o olha, como o interpreta, que o sistematiza, que o sente. Nessa pesquisa, particularmente, enfrento dois grandes desafios, dos quais não posso e não quero me furtar. Entre tantas vozes disputando as narrativas históricas na BNCC, sou também uma voz, que assume um duplo papel: primeiro, do lugar de uma professora-pesquisadora do campo do Ensino de História, que tem o campo do currículo atravessando a sua formação e que busca ao longo da docência mais do que converter prescrições curriculares em práticas educativas, mas construir e reconstruir o conhecimento junto aos seus alunos, mesmo que muitas vezes seja necessário subverter as prescrições em busca de uma formação histórica que produza sentido aos estudantes. Uma professora-pesquisadora que persegue e experimenta em sala de aula uma outra história possível, viva e sensível aos seus alunos. Segundo, a voz de alguém que teve sua identidade paterna indígena negada e hoje encontra fios de esperança para tecer sua própria história. Como educadora e descendente de puris, me uno às vozes daqueles que foram excluídos ou invisibilizados na História e que hoje buscam seu lugar de direito dentro da grande narrativa.

Dois grandes referenciais teóricos me sensibilizaram a perceber a força desse compromisso ao me autodeclarar historiadora e puri. De um lado, Paul Ricoeur, afirma que os historiadores

não devem se esquecer de que são cidadãos que realmente fazem, a história – os historiadores apenas a relatam; mas eles também são cidadãos responsáveis pelo que dizem, sobretudo quando seu trabalho toca em memórias feridas (2006, p.26).

De outro lado, Paulo Freire abre o clássico *Pedagogia do Oprimido* nos convocando a estar e resistir com os nossos, “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam...” (1977, p.17). Estou ainda me descobrindo.

Reconhecer e me assenhorar de uma identidade que me foi negada me une a muitos outros brasileiros que também sofreram e sofrem com esse apagamento fruto da nossa formação colonizadora. Desse modo, a decisão política de retirar a lei 11.645 da primeira versão da BNCC de História produzirá impactos futuros na sociedade brasileira, sobretudo porque a questão étnica no Brasil não envolve somente a educação das minorias negras e indígenas, mas envolve uma educação ampla de todos os estudantes brasileiros. Trata-se de educar para um movimento empático. Colocar o currículo como campo de debate entre vozes públicas implica em discutir políticas de memória, discussão que pretendo ainda me dedicar nesse percurso de doutorado.

O que se colocam como caminhos abertos à reflexão em torno das reformas curriculares no Brasil é a luta do direito à memória. Não basta trazer à discussão a ideia de uma nação formada por “diferentes raças” sem questionar o lugar destes sujeitos na História. Ao se refletir os sentidos homogeneizados na BNCC, podemos seguir a trilha da “pedagogia da possibilidade” deixada pelo Tomas Tadeu Silva, em que resistir e subverter o controle de uma proposta curricular revela nosso lugar político no mundo.

Certa vez, levando meus alunos para conhecer um lugar de assentamento, fomos informados que índios viviam naquele lugar a bastante tempo. Ao me apresentar para o senhor mais velho daquele lugar, e me apresentar como professora entusiasmada com o que ele poderia nos trazer de conhecimento, o vi

sorrir e me dizer “a professora tem olhos de puri”. Voltei constrangida, chegando em casa me olhei no espelho e tentei entender o que havia nos meus olhos para uma associação tão rápida. São negros, levemente puxados e hoje, muito mais que ontem, busca enxergar seu lugar no mundo. *AH MACAPOM THUNDÂM* – eu amo meu povo!



Sob o legado e a força dessas palavras – Silêncio/Kandlona, Fronteira/Merixegrandjena, Invenção/Maunya, Batalha/Tlegapena, Território/Uxo – que atravessaram meu devir-professora de História e pesquisadora do campo do Ensino de História, assim como meu pertencimento étnico sequestrado pela cultura escolar da qual sou tributária, convido as leitoras e leitores dessa tese a iniciar comigo uma navegação pela trama de sentidos que constituirão essa escrita.

## A BNCC DE HISTÓRIA – CAMINHOS E DESCAMINHOS EM UMA HISTÓRIA DE (DES)CONSTRUÇÕES

*O que ocorre com as pessoas modernas ocorre também com as nações. A consciência de estarem inseridas no tempo secular e serial, com todas as suas implicações de continuidade e, todavia, de ‘esquecer’ a vivência dessa continuidade – fruto das rupturas do século XVIII –, gera a necessidade de uma narrativa de ‘identidade’ (...) As nações, porém, não possuem uma data de nascimento claramente identificável, e a morte delas, quando chega a ocorrer, nunca é natural. Como não existe um criador original da nação, sua biografia nunca pode ser escrita de forma evangélica (...)*

*Benedict Anderson, 2008, p.279.*

### **O currículo como política de memória**

Na epígrafe que abre este capítulo, a qual peguei emprestada como fonte de inspiração, o historiador e cientista político nos alerta que as nações, mais do que inventadas, são imaginadas. Por isso, é necessário encará-las de maneira crítica, entendendo que seus contornos se deram e continuam se dando ao longo do tempo, a partir de um jogo de forças marcado por muitos interesses, capazes de selecionar e obliterar traços legítimos da cultura a fim de dar forma a desejos particulares tomados como coletivos. Se considerarmos possíveis essas reflexões de Anderson, nenhuma comunidade em si é “verdadeira”, na medida em que elas trazem consigo as marcas dessa ação humana. Também não são “naturais”, visto que é necessário lançar mão de mecanismos de legitimação e identificação, através de datas comemorativas, hinos, bandeiras, mapas, monumentos, heróis e aquilo que se torna objeto maior de meu investimento nesta pesquisa: o jogo político e de poder em torno do currículo escolar.

Em meio a um contexto de golpe político, jurídico e midiático – termo do qual lançarei-mão nessa tese, por se tratar de alinhamento político amplamente utilizado no campo das ciências humanas sobre esse cenário atual. Embora não seja o



escopo deste trabalho, vale ressaltar essa qualificação conceitual do golpe espalhada pela comunidade acadêmica de diferentes instituições e áreas de conhecimento. Uma breve incursão desse panorama na base do Scielo já legitima o uso teórico do termo para designar os ataques à democracia brasileira a partir de 2014 (ARAÚJO; PEREIRA, 2018; BASTOS, 2017; NOBRE, 2017; GREIVE, 2017; ALBUQUERQUE; MENESES, 2017; RIOS VERAS, 2018; SILVA FILHO, 2018) – em que nossas principais instituições e conquistas sociais passaram a ser questionadas, muitas delas inclusive retiradas, o Estado brasileiro, através do Ministério da Educação, tornou público novas propostas curriculares para o ensino. Ou seja, novos projetos de sociedade e de nação se impõem diante de um tempo em movimento. Mas afinal o que há de novo na Base Nacional Comum Curricular? Por que ela se torna objeto de investigação?

Pensar currículo como produtor de identidade nacional se faz necessário na medida em que ele também desponta como objeto imaginado, portanto histórico e cultural. É bem verdade que o currículo nem sempre foi entendido como construção social, mas como produto técnico e asséptico. Um mergulho nas teorias de currículo nos ajuda a entender como esse instrumento foi compreendido sob diferentes prismas ao longo do tempo.<sup>9</sup> Ivor Goodson (2007) será um importante pesquisador a discutir esse aspecto artificial do currículo, porque para Goodson, o currículo não se faz de maneira natural, muito menos inocente, destituído de intenções por parte daqueles o produzem. Há critérios de plausibilidade em sua composição, como:

---

<sup>9</sup> O campo do currículo emerge de forma mais significativa no contexto da expansão industrial norte-americana, marcada pela massificação do ensino e pela onda de movimentos imigratórios do pós-primeira guerra. Os novos tempos iam abandonando o currículo humanista clássico para se ajustar a uma realidade fabril. John Franklin Bobbitt, em 1918, publica o livro “The Curriculum”, que irá orientar vários setores da administração educacional sobre como racionalizar o currículo seguindo as concepções tayloristas de produção. Ou seja, um currículo precisava ter objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados mensurados. Assim como Bobbitt, Ralph Tyler (1978) também compreendia o currículo dentro de uma lógica produtivista, traçando princípios curriculares capazes de garantir a eficiência do ensino, sem se preocupar ou mesmo refletir quanto às seleções dos conhecimentos que os constituíam.

A politização do campo do currículo ocorreu na década de 60, período fortemente marcado por transformações culturais e ideológicas, onde desponta uma outra forma de pensar currículo através da “nova sociologia da educação”. Um forte representante dessa corrente de pensamento foi Michael Young que, através do livro “Knowledge and control”, de 1971, buscava desnaturalizar o olhar para o currículo como um parâmetro universal. Ao questionar a natureza curricular prescritiva, Young apresentava seu lado contingencial e histórico. Assim, o currículo passou a ser enfrentado a partir de seu aspecto sociológico, revelando a tessitura dos conflitos, embates, interesses e poder dos grupos que produziam e validavam uma determinada perspectiva curricular (SILVA, 2017).

quais são os conhecimentos considerados válidos? Quais devem ficar de fora? Para que serve a educação? Que sujeito se pretende formar na escola? Para qual sociedade? Justamente por enfrentar e/ou sustentar pontos sensíveis à organização da vida social, sua construção passa por embates constantes e fortes mecanismos de controle por parte do Estado, da escola e da própria sociedade.

Compreender como o currículo se estrutura no que se refere à seleção dos conteúdos, sua distribuição numa sequência dada como lógica e seus mecanismos de avaliação foram passos fundamentais da teoria crítica do currículo. Contudo, será no contexto de lutas pelo direito à memória das minorias na contemporaneidade que novas correntes de pensamento para o campo do currículo irão florescer. O multiculturalismo assume o desafio de dar voz às práticas culturais de grupos identitários pouco reconhecidos ou representados dentro de uma cultura nacional, e conseqüentemente, dentro de uma proposta curricular. Obviamente, essa concepção rivaliza com perspectivas curriculares mais conservadoras que, a consideram problemática por promover a fragmentação de valores tidos como comuns à sociedade, como a ideia de nação e família, por exemplo (SILVA, 2017).

Stuart Hall (2006) irá considerar que é justamente esse o desafio de se pensar a identidade cultural na pós-modernidade: trazer à tona em que medida uma identidade nacional unificadora anula ou subordina a diferença cultural, ou em que medida a construção de uma ideia de “comum” não se confunde com a ideia de apenas um grupo, no caso, de uma cultura dominante. Para o teórico,

em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto – como nas fantasias do eu “inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana – as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas (p.62).

Isso nos leva a considerar que ao longo dos anos, se consolidou nos currículos escolares uma “cultura nacional comum”, com a padronização de uma única língua dominante e a validação de determinadas práticas culturais. A unidade se fez à custa de fortes mecanismos de exclusão de vários grupos em favorecimento de outros, tomados como representativos de todos. Esse processo de invenção curricular, seja no passado ou no tempo presente, precisa ser pensado a partir da

dinâmica que o constituiu, ou seja, é preciso desvelar os processos sociais de disputas e negociações entre as diferentes tradições epistemológicas e concepções de mundo para a produção de conhecimentos considerados socialmente válidos para uma nação.

Por ser tratar de uma imbricada disputa pelo controle do que se deve lembrar e do que se deve esquecer dentro do processo de formação educacional, o currículo se converte em **política de memória**, onde se produz e reproduz significados sociais, bem como resiste a muitos deles. Esse embate constante pela validação de determinados conhecimentos somente reafirma a natureza provisória e movente do currículo, dadas as demandas mobilizadas por cada tempo. Por este motivo, podemos ao longo do tempo falar de diferentes currículos, sendo eles não somente expressão de interesses políticos dominantes, mas também produtores de determinadas identidades sociais, com clara conexões entre os processos de inclusão e exclusão existentes na própria sociedade.

O currículo escolar assume desde seu nascedouro uma espécie de roteiro oficial a ser institucionalizado na cultura escolar e seu vínculo à ideia de prescrição, hoje fortemente marcado pelos mecanismos de avaliação em larga escala, serviu para consolidar suas pretensões de controle quanto a possíveis deslocamentos. Obviamente sabemos que é uma ilusão partir do pressuposto da transposição asséptica do currículo, na medida em que ao chegar na escola, ele é apropriado por toda comunidade escolar, produzindo novos contornos e significados. Há muitas pesquisas que se dedicaram a pensar o currículo real, tais como de Gimeno Sacristán (2017), Circe Bittencourt (2011), Maria do Carmo Martins (2007) e do próprio Ivor Goodson (1995), que apontou a complexidade da relação entre a cultura escolar e a vida dos professores.

A intenção de um roteiro oficial fechado acaba por se constituir em uma espécie de “tradição inventada”, termo que Eric Hobsbawm (1997) utilizou ao refletir sobre as práticas sociais como um conjunto de normas que se tornam tacitamente aceitas e que assumem uma força simbólica mediante a sua repetição. O que me interessa nessa pesquisa, mais do que discutir os processos de consolidação do currículo na cultura escolar e suas apropriações, é pensar a dinâmica de sua produção e os embates de memória que o permeiam, especialmente aqueles

ocorridos na construção da BNCC de História. Contudo, é importante lembrar que o currículo enquanto política de memória não é exclusivo do nosso tempo, mas atravessa sua própria criação. A formação dos estados nacionais no início do século XIX, a partir da ruptura com o antigo regime, trouxe novos desafios àquela sociedade quanto à formação de um sentimento comum e coeso de pertencimento (FURET, 1986; NORÁ, 1993; DOSSE, 2001). Para isso, tornou-se necessário a construção de uma narrativa de origem capaz de forjar sentimentos identitários. Esse discurso fundador buscava alinhar a condição atual à um lugar privilegiado de um passado longo, idealizado, mas que fornecia a amalgama perfeita para a transição do sentimento de súdito para o sentimento de cidadão.

Neste contexto, a história ganha status científico ao ser responsável pela produção desses grandes projetos iluministas-civilizatórios e a história escolar se torna o espaço de formação privilegiada, de consolidação desses investimentos. Ou seja, os usos políticos do passado estavam completamente alinhados aos interesses burgueses daquele tempo e em nome desse grupo se construiu uma história de exclusões, ou como Astor Diehl prefere, “constrói-se uma história higienizada e moralizante” (2002, p.68), onde a pluralidade dos grupos deveria se sucumbir a um modelo nacional padrão.

O Estado terá, a partir da revolução francesa, um forte controle sobre a memória nacional, sobretudo quanto a sua disseminação no currículo escolar:

Durante mais de um século, a maioria dos educadores da classe média não podia distinguir o trabalho de educação do trabalho de controle social. Ora, isso acarretava, muitas vezes, repressão ou negação da experiência de vida dos seus alunos, expressa em dialeto inculto ou em formas de cultura tradicionais. Daí, a educação e a experiência recebida entravam em desacordo. Em consequência, os trabalhadores que, com próprio esforço assumiam a cultura erudita, sentiam-se de repente em estado de tensão: a educação ocasionou-lhes o perigo de rejeição por parte dos seus companheiros e o perigo da autoconfiança. Naturalmente, esta tensão continua” (THOMPSON, 1968, p.16).

Isso significa dizer que o próprio Estado provocava apagamentos acerca das memórias coletivas. As memórias selecionadas para compor a educação nacional atingiam certo grau de legitimidade que seu reconhecimento como comum a todos passava a ser assimilado. Em contrapartida, as memórias interditas no espaço escolar deveriam buscar caminhos alternativos para sua sobrevivência. É possível,

diante dessas afirmações, concluir que os processos de escolarização desde o século XIX estão profundamente atrelados à ordem social vigente e a mecanismos de diferenciação entre grupos sociais.

A memória nacional, que o currículo escolar insiste em forjar, teatralizar, estetizar, nada mais é do que projeções envolvendo seleções acerca do que é válido lembrar, e portanto produz muitos apagamentos. Benedict Anderson, que abre esse texto, dedicou-se a pensar o nacionalismo oficial produzido nos mundos colonizados da Ásia, África e América e constatou que o mesmo seguia os modelos de nacionalismo pensados na Europa do século XIX, ou seja, baseava-se na salvaguarda de determinadas memórias e em mecanismos de instrumentalização das mesmas no imaginário popular, como aparece em sua pesquisa:

Inda mais impressionantes são as mostras de incorporação da herança anterior num nível mais popular. Um exemplo revelador consiste numa série de pinturas de episódios da história nacional, encomendadas pelo Ministério da Educação da Indonésia nos anos 1950. As pinturas deviam ser produzidas em massa e distribuídas por toda a rede de ensino do primeiro grau; os jovens indonésios deviam ter representações visuais do passado do seu país nas paredes das salas de aula – em toda parte. A maioria dos panos de fundo era naquele previsível estilo sentimental naturalista da arte comercial do começo do século XX, e as figuras humanas seguiam os dioramas de museus da era colônia ou o teatro folclórico pseudo-histórico, o popular *wayang orang* (2008, p.252).

Para o historiador, essa reprodução mecânica de uma memória tinha um fundamento político, mas se espalhava de maneira muito sutil no cotidiano daquela sociedade. O que se observa no exemplo citado por Anderson também foi percebido por ele em outros estados pós-independência, ou seja, as mesmas técnicas de reprodução de símbolos, datas, monumentos, revelam os usos políticos de determinadas memórias para fortalecimento de uma ideia de nação.

A construção de tais memórias tidas como oficiais e reiteradas muitas vezes no processo de escolarização através dos currículos produz em nós ao longo dos anos sentimentos de pertença à uma nação e ao mesmo tempo algumas amnésias. O próprio processo de conquista da América traz as marcas dessas disputas pelo controle da memória nacional, pois a cada monumento erguido narrando a história dos colonizadores europeus, se observa no avesso a barbárie envolvendo os

processos de colonização. A figura do conquistador persiste como mística em nosso imaginário social.

Para Ricoeur, as manipulações da memória estão associadas a processos ideológicos que fomentam a construção de narrativas que sustentam as identidades, e toda e qualquer narrativa, como a curricular, se sustenta numa seleção de memória, disso deriva seu caráter de incompletude e vulnerabilidade ou, como Ricoeur diz, “como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo” (2007, p.455). Quando falamos, por exemplo, das datas comemorativas ou de acontecimentos que compõem nossa história nacional, estamos falando de memórias manipuladas e legitimadas por um Estado. Assim, um acontecimento aparentemente sem importância para a maioria da sociedade passa a receber um lugar de destaque em nossa memória histórica, inclusive através da repetição. Nesse sentido, as narrativas servem de artifícios para a formação de lembranças, pois é exatamente através de seu domínio que a memória pode ser reconstruída.

Embora a nação ainda seja um componente articulador importante na construção da identidade – e as memórias sociais ainda produzam consensos – as experiências catastróficas do século XX e as fragmentações culturais próprias de nosso tempo produziram e continuam produzindo lutas pelo direito à memória, gerando conseqüentemente novas políticas de memória. Nesse sentido, o currículo é representificado, nunca é o passado que se impõe. Fernando Catroga (2009), ao abordar a produção seletiva do passado, sobretudo pensando a poética da ausência, afirma que as memórias silenciadas só serão definitivamente esquecidas se “ficarmos surdos e cegos à reminiscência” do vivido. Os usos políticos que fazemos do passado, em especial aquelas expressas nos currículos enquanto campo de objetivação da memória, estão sempre conectadas à projetos de futuro.

A pluralidade de memórias existente e que buscam ser salvas do esquecimento produz uma pluralidade de tempos sociais e narrativas históricas, muito diferente do que normalmente se apresenta numa memória oficial, cujos contornos produzem um tempo único, homogêneo, com falsa ideia de continuidade. O currículo eurocêntrico produz essa sensação de um tempo linear, sem lacunas. Mas mesmo a história dos vencedores é uma adequação, tal como Walter Benjamin

considerou, nem que tenha que se saltar os buracos negros da memória. Ou seja, ao se produzir memória histórica, se opera com uma descontinuidade do tempo histórico. O currículo se converte naquilo que Fernando Catroga (2009) chamou de restolho do tempo.

Assim, nos acostumamos a narrar nossa história como um elo legítimo capaz de nos unir à uma história maior, uma linha reta que vincula à civilização egípcia e babilônica até nossos dias atuais. Uma história sem vazios, assegurada por uma continuidade ilusória, mas que ajuda a organizar e consolidar as estruturas sociais existentes. Mas se a história buscava, naquele contexto, fazer uma representação do passado – mesmo que imperfeita, porque era parcial e mediada por rastros, vestígios e silêncios – a memória se mostrava viva e cheia de revitalizações, como considera Pierre Nora,

porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções (NORA, 1993, p.9).

São as lutas pelo direito à memória que hoje impulsionam as reescritas da história, e conseqüentemente, as reescritas curriculares.

É certo que hoje o ensino de história não se dedica mais exclusivamente à função de formação para uma identidade nacional, já que se ocupa dos desafios de uma sociedade que se pretende democrática, porém ainda hoje o debate público envolvendo as seleções do passado é palco de grandes disputas – com intervenções políticas e sociais –, sobretudo quando se propõem reformas curriculares. Christian Laville, em dois trabalhos produzidos em tempos diferentes, um em 1999 e outro em 2011, desvelou esse cenário que ele mesmo chamou de guerra de narrativas. Em ambos os textos, a história escolar é território de disputa política por parte de poderes locais, da sociedade civil e dos profissionais da educação em defesa do que julgam ser ensinável, e que na maioria dos casos elucidados vão em direção da manutenção de uma determinada tradição, como ocorreu nos EUA durante o governo Bill Clinton, com o projeto de reforma educacional America 2000 ou com o projeto Schools Council History Project, na Inglaterra de Margaret Thatcher. O autor também reconhece as disputas em torno das memórias feridas, especialmente aquelas enfrentadas pelos países em

reconstrução no pós-segunda guerra. Nessas, a história foi submetida a um forte controle ideológico, seja proibindo determinados temas seja readequando outros, como ocorreu na Itália, no Japão, e mais fortemente na Alemanha. A diferença temporal de uma década entre os textos citados traz à cena, contudo, novos contornos às disputas envolvendo a história escolar, especialmente aquilo que se tornou o perigo do século XXI, o multiculturalismo.

Tanto para Laville (2011), quanto para Stuart Hall (2006) e para Boaventura Sousa Santos (2000), o contexto da globalização impulsionou novos debates acerca das questões identitárias. Novos elementos somaram-se ao nacionalismo de outrora, como a defesa de uma economia, de uma religião e de uma moral. Para o primeiro,

Quanto à história na escola, a globalização e a economia, os afrontamentos étnicos e culturais que oprimem nossa época fazem também prever que alguns programas escolares de história, coloridos por visões peculiares da economia ou inspirados por proselitismos religiosos, correm o risco de aumentar. Essas orientações ou os objetivos visados não serão aprovados por todos. Algumas oposições manifestar-se-ão e, com elas, novas guerras de história escolar. Essas últimas somar-se-ão às guerras de história clássicas, uma vez que as condições e os objetivos justificam que elas ainda existirão. Deve-se, portanto, esperar não um apaziguamento das guerras de história escolar, mas sua amplificação, tanto em número quanto em tamanho (2011, p.186).

Se essa modernidade globalizada produz mecanismos de desencaixe que desafiam a estrutura de uma comunidade imaginada, podemos dizer que seus efeitos também serão sentidos na educação, a começar pela primazia sobre o currículo, que agora não passa somente pelas decisões do Estado, mas divide espaço com outras instâncias de poder. A memória será utilizada como força motriz nesse debate e seus usos políticos serão evidenciados, seja para reafirmar uma tradição canônica, seja para reivindicar espaços nessa grande narrativa nacional.

Para Andreas Hyussen (2000), a aceleração do tempo moderno provocou em nós um desejo de memória, e serão estes apelos que abrirão espaço para se pensar novas formas de olhar e narrar o passado nacional. As narrativas teleológicas que balizavam a escrita da história não dão conta mais de suportar as questões de nosso tempo, tão descontínuo e marcado pela pluralidade cultural e de memórias. A globalização nos colocou diante do espelho e nos vimos diante de um tempo em movimento, em um caldeirão de memórias que nos forçou a olhar o passado novamente e lançar novas perguntas para ele.



## ***O currículo de História no Brasil e seus processos de invisibilização e barbárie***

A fim de pensar as novas demandas pelo direito à memória nos currículos brasileiros, considero importante me apoiar nas pesquisas que se dedicaram a analisar a construção curricular no Brasil ao longo do tempo, com o intuito de desvelar as disputas de memória sempre presentes. Para a professora Ernesta Zamboni (1998), as bases do nosso nacionalismo foram construídas sob o paradigma moderno-iluminista, e o ensino de história se tornou porta-voz dessa identidade nacional imaginada, cujo passado sedimentava em nós uma perspectiva cristã-europeia.

Se fizermos o exercício proposto por Circe Bittencourt (2018) de passearmos pelas diferentes denominações que o currículo de história assumiu no Brasil – História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História da Pátria – perceberemos as mudanças de perspectivas ao longo do tempo no que tange os objetivos, conteúdos e práticas. Embora nossa atual tradição de disciplina escolar esteja toda ancorada no século XIX, estudos historiográficos como de Paiva e Puentes (2000) nos revelam que conteúdos históricos estão presentes nas escolas brasileiras desde o século XVI através dos jesuítas, cuja moral religiosa introduziu na sociedade colonial uma cultura letrada, contribuindo fortemente para uma segregação social. Valores europeizantes se tornavam então balizadores para definir o atrasado indígena, justificando assim seu extermínio, escravidão ou catequese. Anos mais tarde, a escravidão de africanos no Brasil passaria pelos mesmos crivos dos colonizadores sobre o que é ser humano. Somente com a expulsão dos jesuítas no contexto das reformas pombalinas no século XVIII que podemos perceber mudanças nas perspectivas educacionais, já não mais à serviço da Igreja e sim do Estado.

No pós-independência, o lugar da História do Brasil nas políticas educacionais evidenciou os elos de permanência com um Estado colonizador, na medida em que nossa história se configurava como anexo de uma história europeia. Houve tentativas de uma inclusão da História da América no currículo escolar, proposta por Manoel Bonfim, com o objetivo de questionar as diferenças culturais superando a

dicotomia “civilizados x selvagens”, ou seja, havia o intuito de pensar o povo brasileiro na sua diversidade, mas essa ideia foi vencida e apagada (BITTENCOURT, 2018). Na mesma linha de Bomfim, a história da América também foi pensada nos compêndios de Rocha Pombo, onde se questionava a figura heroica dos colonizadores:

[...] E eis aí a massa de gente que tinha de eliminar as populações indígenas do Novo Mundo. Por toda parte andava esta gente proclamando o seu direito de raça mais culta e mais nobre e sem ver desde logo nos habitantes das terras conquistadas mais do que raças inferiores e vis, contra as quais tinha o europeu os mesmos privilégios que tem o homem sobre toda a animalidade. E, portanto, em todas as colônias, foi se cuidando de tirar o maior proveito possível da pobre besta (ROCHA POMBO, 1900, p.86, apud BITTENCOURT, 2018).

Ou seja, qualquer narrativa sobre nossa História que provocasse reflexões sobre nossa constituição enquanto povo destituído de suas memórias não se consolidava nos currículos escolares.

Com a proclamação da república e a possibilidade da construção de um novo país marcado pelo fim da escravidão, o predomínio da cultura europeia continuou se impondo sobre as demais. O Brasil reescrevia sua história inspirando-se nos ideais franceses de nação, tratados como universais. José Murilo de Carvalho, em seu clássico “Formação das Almas”, discute os desafios de forjar no imaginário popular brasileiro novos heróis, novos símbolos, novos hinos e bandeiras para a construção de uma nova identidade nacional:

A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça mas, de modo especial o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro (1990, p.10).

Não por acaso, serão nos primeiros anos de república que a educação brasileira se dedicará a construção de um sentimento cívico. As reformas educacionais de Francisco Campos na década de 30, durante o governo Vargas, pela primeira vez buscaram uniformizar o currículo em escala nacional e os sentidos políticos envolvendo o ensino de História remetem à formação de uma identidade nacional e a uma narrativa da história claramente eurocêntrica, linear e progressiva (BITTENCOURT, 1990; ABUD, 1998; CAPELATO, 1998). O Estado Novo exercia seu controle político e ideológico através dos meios de comunicação, mas sobretudo

através dos programas educacionais. Para Selva Guimarães (1993), neste período o ensino de História do Brasil, que sempre ocupara posição secundária dentro do quadripartismo europeu, passou a se estabelecer como disciplina autônoma. de qualquer forma, para a pesquisadora isso não significou uma ruptura com os paradigmas europeus, em especial franceses. Pelo contrário, o Brasil se desenvolvia a medida em que se aproximava dos ideais europeus, assim o estigma de país atrasado ia ficando para trás. Marc Ferro afirma que “a unidade nacional, centralização, obediência à lei, industrialização, instrução pública, democracia fornecem uma espécie de código do direito dos Estados Nações entrarem na história” (1989, p.24).

Após a segunda guerra mundial, os ideais positivistas em torno da ideia de progresso ficaram estremecidos e os regimes de historicidade pensados na modernidade passaram a ser questionados. Os horrores do holocausto produzidos a partir de discursos ufanistas nos lançaram diante de uma nova demanda, ou seja, a busca por uma cultura humanística. Contudo, os avanços historiográficos vivenciados neste período não significaram mudanças substantivas na história escolar no Brasil, sobretudo porque fomos atropelados por um golpe de caráter civil-militar e pela imposição de uma ditadura que durou mais de duas décadas. Uma das estratégias do governo militar para a manutenção de uma educação voltada para a moral e cívica foi substituir as disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais, cuja exigência para ministrá-las se reduzia a uma licenciatura curta, bem longe das renovações historiográficas que despontavam nos espaços acadêmicos. Esse controle do Estado pode ser observado a partir das considerações de Selva Guimarães:

é interessante observar que há uma tentativa de legitimar, pelo controle do ensino de História, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do Homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação. Estes interesses eram nesse período ardorosamente defendidos pelo Conselho de Segurança Nacional, cuja doutrina implicitamente está colocada nestes programas (1993, p.61).

Ou seja, durante as décadas de 60 e 70, a educação será usada como instrumento político do Estado, fazendo do currículo uma política de memória:

aquilo que a história oficial pós-64 e particularmente pós-69 procurava silenciar era toda e qualquer concepção socialmente crítica de história, especialmente, como a marxista (...) é uma ilusão sempre nutrida pelos

vencedores ou dominadores aquela de pensar que conseguirão apropriar-se por inteiro da memória dos vencidos ou silenciá-las totalmente (DA SILVA, J.L.Werneck, 1985, p.9-12, apud GUIMARÃES, 1993, p.115).

É importante também lembrar que os programas educacionais no Brasil sofreram fortes influências derivadas da guerra fria. Alinhados aos ideais capitalistas dos EUA, os currículos nacionais passaram a incorporar atitudes e comportamentos de caráter instrumental, ou seja, propunha-se o desenvolvimento de um raciocínio científico supostamente neutro, preparado para suprir as necessidades do mercado e não as de natureza social.

Somente com a reabertura democrática na década de 1980 que novos projetos educacionais se abriram para novos brasis. Selva Guimarães (1993) realizou um importante estudo sobre as propostas curriculares de MG e SP que nasceram neste período. No primeiro cenário, os mineiros propunham a incorporação das abordagens marxistas para a história escolar, que se por um lado rompia com a linearidade histórica e a narrativa de grandes personagens, por outro lado mantinha a ideia de progresso e evolução da sociedade através dos meios de produção. Já as propostas paulistas ousavam pensar o currículo alinhado às renovações historiográficas, abrindo espaço para novos temas e problemas, como propostos pela historiografia francesa e a historiografia social inglesa.

Os debates em torno das novas propostas curriculares para o Brasil, especialmente de História, que voltava ao cenário escolar como disciplina autônoma, foram temas do 1º Encontro Perspectivas do Ensino de História em 1988. As novas possibilidades de abordagens provocadas pelas renovações do campo geraram muitos embates envolvendo “qual história ensinar”. Para Elza Nadai (1993), as pesquisas sobre ensino de história se intensificaram nesse período de reformulações curriculares, não apenas no Brasil, como também em outros países cujas tensões envolvendo os sentidos da história escolar se tornaram evidentes, sobretudo a partir do triunfo do capitalismo, que fez despontar novas tendências de educação tecnicista. São notórios os rumos que o currículo escolar segue no século XXI, alinhando-se à lógica do mercado, sendo controlado por avaliações em larga escala e por projetos pedagógicos desenvolvidos por grandes empresas internacionais, que tentam limitar, a cada dia, a ação do professor. Circe Bittencourt (2018) afirma que tal perspectiva se assemelha aos métodos instrucionais

catequéticos do passado, visto que o objetivo é treinar sistematicamente os alunos para respostas prontas, em que o capitalismo se torna a religião da vez.

Embora atualmente também haja uma preocupação de transformar o currículo escolar em um importante instrumento de formação para o exercício da cidadania, especialmente de um cidadão inserido em um mundo globalizado, consumidor de novas mídias, o currículo de história não perdeu seu aspecto político ideológico. Isso significa dizer que o currículo de história ainda assume um lugar importante na constituição da memória nacional. Marc Ferro (1983) talvez seja o principal historiador a traçar essa forte vinculação entre história escolar e ideologia, que nos dias de hoje ainda nos serve de referência para pensar o ensino no Brasil.

Após vinte anos de ditadura militar, a sociedade brasileira retomava seus caminhos democráticos e os currículos escolares seguiam estes rastros na busca de uma cultura escolar mais plural. O currículo de história, especialmente, caminhava rumo à reescrita da história a partir das memórias reatualizadas, que por tempos seguiam silenciadas, apagadas, interditas. Sonia Miranda considera que neste período, os movimentos pelo direito à memória, influenciados pelo movimento da Nova História Cultural, passaram a compor o saber histórico escolar:

os atos de rememoração no espaço escolar, feitos por meio de documentos e fontes da história local, passaram a ser entendidos como uma possibilidade de estímulo à criação de reflexões e revisão de sensibilidades, ao compartilhamento de conhecimentos produzidos de modo a resgatar o sentido da diversidade, obscurecido pela homogeneização promovida nos espaços educativos, e a construir memórias múltiplas, estilhadas pela modernidade capitalista (2005, p.76).

Se o mundo globalizado desvelou a pluralidade cultural sempre existente em nossa sociedade, a questão da identidade nacional ancorada em uma única memória histórica foi posta em risco – no mínimo a emergência de uma nova abordagem pedagógica, o multiculturalismo, despontaria como um grande incômodo para os poderes estabelecidos na sociedade brasileira.

As Leis de Diretrizes e Bases da educação, produzidas na década de 1990, redimensionaram o currículo escolar, diferentemente do que aconteciam nos anos anteriores e amparadas pela nova constituição federal, trazendo para dentro do debate nossa diversidade cultural. Essa diversidade abordava as reivindicações dos grupos historicamente vencidos, que passaram a ser reconhecidas como componente legítimo da cultura nacional. Embora a permanência de uma memória

oficial estivesse garantida nos currículos escolares pela força da tradição, vários grupos sociais começaram a se procurar na história e a se questionar sobre suas ausências dentro da grande narrativa. O currículo de história se converte, neste contexto, em documento monumentalizado, tal como nos inspira Le Goff (1990), na medida em que ele passa a ser criticado em sua produção, em suas seleções e nas relações de força que o atravessa.

O grande desafio posto para a sociedade brasileira no enfrentamento do diálogo multicultural se tornou o de ouvir aquelas memórias, que por muitos anos foram interditadas e tiveram suas formas de explicar o mundo reduzidas ao silêncio. Os silêncios que atravessam a memória, diferentemente do que acontece com o esquecimento, têm ação voluntária, consciente. A lembrança existe, mas não pode ou não deve ser externalizada por uma força maior, seja por decisão do próprio grupo ou pela decisão de outros. Michael Pollak (1989) dedicou um de seus trabalhos a discutir as memórias silenciadas. Uma das comunidades analisadas por ele era de sobreviventes dos campos de concentração pós-Segunda Guerra Mundial, que, ao voltarem para Alemanha e Áustria, mantiveram suas memórias em silêncio como forma de não provocar sentimento de culpa no resto da população. O silêncio de suas lembranças era uma forma de proteção da própria comunidade judaica. Essas lacunas deixadas nas memórias de diferentes grupos tornam-se, a longo prazo, cada vez mais subterrâneas, fazendo com que prevaleça uma uniformidade artificial nas memórias de uma determinada sociedade. É lógico que esses silêncios podem vir a ser revelados e tais memórias podem ocupar os espaços públicos, mas para isso é necessária uma mudança política profunda na sociedade para além de um campo de escuta a fim de que tais memórias possam fluir. Quando essa memória extrapola seu círculo de partilha e encontra outras memórias, o confronto torna-se mais iminente.

É no bojo das lutas pelo direito à memória no mundo contemporâneo que movimentos negros e indígenas ganharão força no cenário nacional. O discurso do etnocídio tangenciará as lutas, condenando todos os tipos de destruição dos modos de vida e de expressão das minorias que compõem a sociedade brasileira – colocadas quando muito no plano do exótico – bem como as narrativas

negacionistas que buscam deslegitimar suas pautas reivindicatórias. O que se busca hoje é provocar novos olhares para o passado, a fim de questionar os sentidos forjados na nossa memória histórica, bem como trazer para o centro da cena aquelas memórias que durante muito tempo foram postas na clandestinidade. Pollak aponta essa distância existente entre a memória oficial e as memórias interditas e afirma que

uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades. Este exemplo mostra a necessidade, para os dirigentes, de associar uma profunda mudança política a uma revisão (auto)crítica do passado. Ele remete igualmente aos riscos inerentes a essa revisão, na medida em que os dominantes não podem jamais controlar perfeitamente até onde levarão as reivindicações que se formam ao mesmo tempo em que caem os tabus conservados pela memória oficial anterior (1989, p.5).

Por isso, a memória traz consigo um tipo de justiça, como dizia Pierre Nora (2009), pois ela conserva aquilo que a história, através de seus usos políticos, procura esquecer.

Se a ciência moderna produziu muitas interdições ao longo do tempo, deixando no nosso currículo marcas indeléveis de colonização, Boaventura Souza Santos afirma que chegou a hora de descolonizar a educação e nossas epistemologias e, para além, descolonizar nossa cultura. Para o pesquisador, criamos um mapa cultural bem demarcado, tal como a projeção de Mercator, pensada no século XVII, em que a Europa ocupava o centro do mundo em detrimento dos demais continentes, sendo que

neste mapa o conflito entre culturas ou não aparece de todo ou aparece como conflito solucionado pela superioridade da cultura ocidental em relação às outras culturas. Por isso, no sistema educativo hegemônico as outras culturas ou estão ausentes ou estão merecidamente vencidas, marginalizadas, suprimidas (1996, p.26).

A luta pelo direito à memória na contemporaneidade vai aparecer no currículo brasileiro a partir de instrumentos normativos. Cosmovisões silenciadas e ocultadas pelo cânone do pensamento moderno passam a ser garantidas através do dever de memória, do dever social de lembrar e não esquecer. As Diretrizes Curriculares de 2003 assumem, através da Lei 10.639, a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena, ampliado mais tarde, em 2008, pela introdução da

temática indígena através da Lei 11.645. Dessa forma, discussões envolvendo etnia, raça, pluralidade cultural e diversidade assumem o centro do debate, tornando-se inclusive campo de pesquisa para muitos historiadores e pesquisadores do ensino de História como Marta Abreu (2005; 2013), Selva Guimarães (2010), Hebe Mattos (2003), Júnia Sales (2010), entre outros.

A busca por currículos voltados à valorização das memórias antes interditas e de questões socialmente vivas, ainda que caminhando a pequenos passos, parecia anunciar a conquista por uma formação democrática, antirracista e plural. Mas como currículo é um “documento de identidade” da sociedade (SILVA, 2017), suas reformulações através de uma nova demanda não passariam distante das disputas políticas pelo controle da memória.

Vivemos hoje sob a égide do “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” – expressão política particular do bolsonarismo – que orienta políticas públicas, especialmente as políticas educacionais, mas dentro desse Brasil muitos brasileiros ficam de fora e nem todos são considerados filhos de Deus. O Brasil do século XXI reafirma valores pátrios de dois séculos atrás, cujos sentidos ideológicos nos conduziram a um país de exclusões e silenciamentos. Nossa nação definiu sua brasilidade sem olhar para os seus, projetando-se em um tempo histórico evolutivo, que tem sua origem bem demarcada com a chegada dos portugueses e que segue rumo à civilização europeia. Em nome do progresso, varremos da história durante muito tempo as memórias de muitos daqueles que aqui viveram, aqui produziram, aqui se constituíram.

### ***Novas políticas de memória: sobre a urgência de um currículo único***

A discussão sobre a necessidade de uma base nacional comum curricular no Brasil não é recente. Ela inicia com a própria elaboração da Constituição Federal de 1988, quando a educação passa a ser entendida como “direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da



cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, CF/1988, Art.205). Contudo, todos os cenários anteriores nos quais o tema de currículo nacional se colocou como demanda não se comparam à singularidade do tempo presente, em que essa discussão é profundamente atravessada por um contexto de crise institucional e de indefinições quanto à permanência democrática na sociedade brasileira.

Isso significa dizer que o processo de construção da BNCC, diferentemente dos demais processos já ocorridos quanto à reflexão curricular no Brasil, ocorre em um cenário político particular, marcado pela construção e pelos desdobramentos de um golpe jurídico-midiático-parlamentar que começa a se esboçar em 2013. Oportunamente com as jornadas de junho, esse golpe se aprofunda em 2014 mediante as eleições presidenciais, tem seu ápice em 2016 com o impeachment da então presidente Dilma Rousseff e se encerra em 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República, quando claramente se efetivam as políticas de desmontes na educação. Ou seja, a ruptura da institucionalidade democrática abriu caminho para todo tipo de arbitrariedades. Para Dermeval Saviani (HERMIDA, J.F & LIRA, J. S, 2018), há um duplo componente que caracteriza esse estado atual e precisa ser considerado. Primeiro, há que se levar em conta a crise de caráter estrutural atravessada pelo capitalismo, que fez com que a classe dominante recorresse a mecanismos de controle dos meios de comunicação e a uma investida no campo da educação, que se converteu, para além da faceta mercadológica, em um instrumento de doutrinação. Segundo, é preciso considerar a resistência histórica da elite brasileira às mudanças sociais, elite essa que encontrou na crise do capitalismo a motivação para destilar todo seu ódio de classe às políticas sociais implementadas recentemente, que buscavam democratizar o acesso à serviços e bens de consumo antes exclusivo a um pequeno grupo.

O que busco enfatizar é a natureza singular e de descontinuidade em que a discussão da BNCC se encontra. Se antes ela se configurava como apenas um componente do PNE, agora ela assume centralidade nas políticas educacionais. Ou seja, a BNCC se converteu em tempos recentes em objeto de fetiche e de solução para todos os problemas da educação nacional, subjugando outros problemas de caráter mais estruturais, como aqueles atinentes ao enfrentamento da educação em

tempo integral, hoje posto no plano de total silêncio. A construção do *Plano Decenal de Educação Para Todos* nasce como política de Estado, vinculada à participação do Brasil em eventos internacionais de educação, como a Conferência Internacional de Educação para Todos de 1990, na Tailândia; a Declaração de Nova Delhi de 1993, na Índia; a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento de 1994, no Egito; a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social de 1995, na Dinamarca; a 45ª Conferência Internacional da UNESCO de 1996, na Suíça, entre outros eventos que buscavam estabelecer metas para educação nacional (BEISIEGEL, 1999). A qualidade da educação era posta naquele contexto de redemocratização do país como direito social

concebida na defesa da escola pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos, desdobra-se na universalização do acesso, ampliação da jornada escolar e garantia da permanência em todas as etapas e modalidades da educação escolar. Como tal, este direito social, assim concebido, visa à perseguição da superação das desigualdades e do reconhecimento das diversidades, conteúdos das medidas aprovadas pela CONAE (PINO, 2010).

Ou seja, as prioridades giravam em torno das garantias de acesso e permanência dos estudantes ao ensino, sendo considerada “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (PNE, 2001, p.12); bem como se buscava a erradicação do analfabetismo através da valorização da EJA; a elevação global do nível de escolaridade dos brasileiros; a valorização dos profissionais de educação através do incentivo à formação inicial e continuada, por meio de planos de carreira adequados, garantia de tempo de estudo e preparação das aulas; a implementação de uma gestão democrática, entre outros. Ou seja, a definição de uma base comum curricular e de sistemas de avaliação se constituam como apenas uma das metas a serem alcançadas.

O conjunto de metas idealizadas no PNE para impulsionar a qualidade na educação básica nacional – e que demandaria investimentos estruturais por parte do governo – sucumbe hoje à sedução pelo currículo como solução para os problemas educacionais. Currículo virou fetiche! E à BNCC foi atribuída uma perspectiva universalista de currículo como principal caminho de democratização do ensino. Um discurso que em tese tem amplo apelo social, mas que possui um expecto ideológico que abrange tanto interesses de grupos empresariais como de grupos

religiosos, preocupados com uma política de memória que mantenha o *status quo* no Brasil.

Ainda em 2001, o CNE elaborou uma coletânea com as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas até então pela Secretaria de Educação Básica, reafirmando na introdução do documento que sua produção não objetivava fixar conteúdos mínimos curriculares para a educação nacional, mas orientações para os sistemas de ensino brasileiro. De acordo com Margarida Dias e Itamar Freitas (2016), as primeiras tentativas de elaboração de uma base curricular para o Brasil se dão entre os anos de 2003 e 2004, porém naquele contexto, o MEC possuía uma estrutura administrativa bem diferente da atual, na qual os segmentos e áreas trabalhavam de maneira desarticulada, o que provocou enormes embates entre especialistas. Para os autores, houve uma nova tentativa de construção de um documento curricular cinco anos depois, do qual participaram na elaboração e consideraram ter sido mais exitoso. De 2009 a 2012, foi entregue ao CNE o documento denominado “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. Porém, o documento que havia sido disponibilizado para consulta pública foi retirado do site do MEC sem maiores esclarecimentos.

Somente a partir de 2015 o Ministério da Educação tornou públicas as propostas que constituiriam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação brasileira, estabelecendo a construção de uma base curricular que deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem, unificando 60% dos conteúdos escolares nacionais. Os 40% restantes garantiriam a autonomia local.

De acordo com o Ministério da Educação e diferentemente do que configuraram os PCN, a BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais a todos os alunos da educação básica. Ou seja,

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 Nacionais 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 (Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 03/08/2017).

Segundo consta na lei 9394/1996 da LDB, a base irá nortear os currículos, assim como as propostas pedagógicas das redes de ensino das Unidades Federativas, desde a educação infantil até ensino fundamental e médio. Em que pese o fato de que o debate mundial em torno do currículo aponta para a dimensão empírica dos currículos como um território movente e que não se circunscreve exatamente ao que se define no plano da prescrição ao se converter em prática social, a formulação da BNCC parece não admitir tal dimensão. Ivor Goodson (2002) irá pontuar essa mística em torno do currículo como prescrição, em que estabelecimento de um parâmetro universal cria uma sensação de controle por parte dos governos e da comunidade universitária, desconsiderando as transgressões possíveis e reais da “escolarização como prática”. Esse se tornou um dos pontos principais de debates entre os educadores que se colocaram contra e a favor da base.

É importante ressaltar que um dos pontos principais que caracterizou as versões da BNCC que se tornaram públicas é a defesa de uma *educação universalista* como caminho para uma sociedade democrática. Tal perspectiva assumida na elaboração dos documentos reside na ideia de educação escolar como direito de todos. Direito que o filósofo Jamil Cury define como “(...) recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com a democracia civil, social, política e cultural (...)” (2008, p.294). Ou seja, a base se tornaria instrumento de igualdade de acesso à conhecimentos considerados essenciais. Porém, o direito à igualdade esbarra também no direito à diferença, sobretudo em se tratando de um país de proporções continentais e cenários socioculturais bastante diversos. Ou seja, se por um lado autores como Cury defendem o “comum” como direito à aprendizagem de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, por outro lado, como a educadora e pesquisadora Elizabeth Macedo há os que defendam a ideia de que

o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam a abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico (2015, p.897).

Esse embate de memória em torno da construção de uma política educacional nos revela um choque entre paradigmas curriculares e visões de mundo. Afinal, quais valores são considerados universais e quais são seus limites? Que diferenças precisam ser defendidas e em nome de quê?

Essa ideia do “comum” retornou como pauta central nas recentes reformas educacionais brasileiras e de maneira especial na construção da própria Base Nacional Comum Curricular. Como parte do PNE, que instituiu 20 metas a serem atingidas ao longo de dez anos, o Estado definiu como estruturante “a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização, e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (MEC, 2014). É dentro das propostas de universalização do ensino, mais especificamente estabelecidas nas metas 2 e 3, que a base se encontra. Segundo Macedo,

O plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e quatro delas fariam referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo que a lei criaria o arcabouço legal que exige a elaboração de bases nacionais comuns curriculares para os ensinos fundamental e médio (MACEDO, 2015, p.893).

De acordo com a pesquisadora, as demais metas que também estão relacionadas à base atravessam a dimensão da avaliação, cuja regulação do ensino estabelecida na meta 7 se efetiva via IDEB, e a formação de professores, especificada na meta 15. Mesmo entendendo a necessidade de discussão dessas metas para uma compreensão mais profunda da BNCC, optei por um recorte no que se refere àquelas metas relacionadas às propostas de universalização. Esse ponto de discussão torna-se importante neste capítulo, na medida em que a defesa do “comum”, ou seja, dos conhecimentos considerados socialmente válidos, irá atingir profundamente a elaboração curricular para a área de História.

Para os defensores de um currículo comum, a universalização do ensino traz em si razões democráticas, na medida em que são oferecidas a todos os cidadãos brasileiros as mesmas bases de conhecimento reconhecidas como patrimônio da humanidade. Por exemplo, vem circulando na grande mídia uma propaganda do governo federal enaltecendo a BNCC como caminho de igualdade do direito à educação para estudantes tanto de uma zona rural, como de um grande centro

urbano. Ocorre que não se discute a natureza desses conhecimentos como pertencentes a um grupo específico, que, conseqüentemente, elimina a possibilidade de inclusão de outros saberes.

A principal justificativa dos defensores de uma base comum considera que a contextualização do currículo se encontra nos 40% propostos para uma parte diversificada, em que a autonomia escolar validaria os demais saberes considerados necessários aos estudantes de uma determinada região e realidade. Aos 60% (que, diga-se de passagem, são excessivos, podendo facilmente se converterem em 100% se levarmos em conta a dinâmica do cotidiano escolar) cabe os conhecimentos considerados “essenciais” a todos os estudantes, como se tais saberes fossem naturalmente inquestionáveis em sua construção. Ignorando que

mesmo a Matemática e a Língua Materna, que no usual registro ‘ler, escrever e contar’ parecem ser representativas de uma universalidade consensual (uma centralidade curricular, um conhecimento comum), são campo de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares que em dadas relações de poder assumem o registro do universal” (LOPES, 2018, p.27-28).

Nesse sentido, não apenas os conhecimentos deixam de ser problematizados quanto à natureza histórica, como também se desconsidera a diversidade existente entre nossos estudantes, tratados pelas políticas de currículo de maneira genérica. Isso significa dizer que “sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro” (LOPES, 2018, p.28).

Se os objetivos da base se referem aos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, estamos fatalmente caminhando somente para “objetivos de aprendizagem”. Para Zygmunt Bauman, a crise no currículo consiste justamente na insistência da prescrição de saberes fixos em um mundo de mudanças aceleradas. Para o sociólogo, é necessário aprender a “quebrar a regularidade, reorganizar as experiências fragmentadas, até então consideradas padrões não-familiares” (1999, p. 125) e, ousadamente, seguir as trilhas de Goodson no sentido de “a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo. (GOODSON, 2007, p.241).

Nesse sentido, Paulo Freire (1977), já no final da década de 60, nos alertava que a prática educacional não está dissociada de uma prática política. Os “esfarrapados do mundo” estão incluídos em uma teia (in)visível de opressão, como afirmava o patrono da educação brasileira, “os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’.” (p.70). Por isso, a aquisição do “conhecimento em si” é o que menos importa numa perspectiva freireana, visto que ele continua inserindo o oprimido na perspectiva do opressor. A democratização só se tornará possível se, ao invés de integrar os sujeitos a um parâmetro universal, estes tenham seus saberes também reconhecidos e incluídos no currículo escolar, de forma a se tornarem, parafraseando Freire, “seres para si”.

O que pretendo aqui não é negar a legitimidade do universalismo, mas enfatizar que ele alimenta uma política de memória capaz de trazer à tona as exclusões que a ele se vinculam. Em um país como o nosso, de proporção continental, que possui cenários socioeconômicos bastante assimétricos, resultado de uma forte herança colonial, é necessário enfrentar todas as nossas contradições para, a partir daí, estruturar políticas públicas de democratização do ensino. Se o PNE busca “caminhos imprescindível para a equidade” (MEC, 2014), seria a universalização do currículo o caminho mais viável?

A partir de 2016, a BNCC se alinhou ao novo governo e, com ele, foi delineada uma política educacional com forte viés privatista. Isso significa dizer que a presença do setor empresarial funcionou como papel indutor na construção e definição final da BNCC e, conseqüentemente, ela se ajustou às orientações do Banco Mundial, cuja Estratégia 2020 propõe “aprendizagem para todos investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (ADRIÃO & PERONI, 2018, p.57). Nessa perspectiva, há uma disputa não apenas pelo conteúdo da educação, como também por sua transformação em mercadoria.

A busca pela “qualidade na educação” depende então de uma forma centralizada e homogeneizadora do currículo, frequentemente baseado na noção de “competência”, apresentada no documento da “versão final” como

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (MEC, 2017, p.8).

A organização curricular dessa maneira, sobretudo a forma como ela se materializou na “versão final” como descritores, sustenta formas de regulação da educação. Se há interesses de muitos agentes privados na BNCC, logo podemos pensar que há um grande controle da educação pelo viés econômico. Estando as políticas educacionais fortemente centralizadas nas mãos desses agentes e do governo federal, o protagonismo de outros entes federativos, bem como das escolas, dos professores e dos estudantes se enfraquecem.

Alguns críticos à base, como Elizabeth Macedo, tentam entender a nossa insistência no currículo centrado em competências mínimas como caminho para uma sociedade democrática. Para a pesquisadora, os resultados do Common Core americano demonstraram que as políticas centralizadas não foram efetivas na redução dos níveis de desigualdades social, mas que por outro lado, o sucesso da Finlândia vem através do desafio de pensar políticas curriculares nas escolas, obviamente contando com um bom investimento em educação (MACEDO, 2018, p.33).

É bem verdade que pouco se problematiza junto à sociedade a noção de “qualidade da educação”, sendo esta sempre reduzida a resultados positivos nos exames nacionais e internacionais. Nesse sentido, há uma inversão da lógica educacional, na medida em que as avaliações passam a determinar a natureza do currículo. Se embarcamos nesse argumento de qualidade, a lógica da diversidade de saberes continuará perdendo espaço para uma perspectiva uniformizada de saber, com prescrições de um currículo mínimo centrado em habilidades e competências consideradas legítimos por um grupo, ampliando assim a seletividade na educação. Para Michael Apple (1993), precisamos encarar a educação como subjetivação, cujo “sentido de currículo precisa englobar mais do que o saber socialmente prescrito a ser dominado, abrindo-se para experiências que permitissem ao aluno compreender o seu próprio mundo da vida”. Esse é o ponto que os críticos da BNCC apontam como caminho para uma educação democrática (MACEDO, 2018, p.32).



São as perspectivas curriculares pós-críticas, especialmente vinculadas ao multiculturalismo, que irão considerar o currículo também como narrativas hegemônicas. Assim, a democratização do ensino passa menos pela igualdade de acesso a um currículo canônico e mais por uma forma de olhar as intenções seletivas daquilo que entra e daquilo que fica de fora da base, ou seja, das políticas de memória que a atravessa. Ao se questionar tais escolhas, se evidenciam as relações sociais desiguais que compõem nossa nação. Enfrentar os fundamentos de organização curricular invariavelmente significa mexer com relações de poder. Não foi por acaso que os aparelhos ideológicos do Estado, como a mídia, a religião e a família, se posicionaram na defesa de uma determinada perspectiva curricular que se constituiu como discurso hegemônico. O exemplo mais emblemático de controle da BNCC no que se refere à defesa de um conhecimento técnico, asséptico e imparcial vem do chamado “Escola sem partido” (ESP), que recusa qualquer reflexão acerca da natureza política do currículo escolar.

Esse embate em torno do sentido de “comum” que atravessou a base revela o ato político em torno das lutas por hegemonização. Ou seja, atribuir a um significante particular o status de universal e em contrapartida, silenciar muitos outros sentidos dentro do currículo. Carmem Gabriel, em um estudo comparativo em torno das reformas curriculares que ocorrem no Brasil e na França, nos apresenta que a luta pelo sentido de “universal”, que aqui se coloca como demanda desde os anos 1980, lá sequer passa por debates políticos ou acadêmicos, visto que a ideia de neutralidade sobre os conteúdos escolares se hegemonizou. De acordo com a pesquisadora,

As reflexões teóricas mais recentes do campo do currículo, em particular as que dialogam com as contribuições dos estudos identitários, os estudos da diferença, não encontram eco nesses debates ou, quando estão presentes, não possuem força suficiente para provocar destabilizações do sentido de currículo hegemônico. O termo *cultura*, quando empregado, tende a ser usado no singular, como por exemplo na proposta recente de reajuste do *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (2015, p.293).

Se na França essa neutralidade não é colocada em pauta, aqui no Brasil ainda se questionam sentidos de comum, de nação, de identidade e de cultura. Nossa “comunidade imaginada” ainda apresenta sentidos bastante plurais, o que intensifica o debate em torno de uma *Base Nacional Comum Curricular*.

Sendo uma exceção à regra, o documento ao qual atribuo nessa tese a denominação de “versão impedida” – que na verdade significou o primeiro exercício de organização de uma proposta curricular para a BNCC de História, e que foi sumariamente cancelada pela Secretaria de Educação Básica, tanto no que se refere a sua publicação que logo não ganhou o debate público, quanto à continuidade de discussão com as versões posteriores – trazia logo na introdução do documento uma clara relação da educação com um projeto de nação – o qual faço questão de evidenciar:

A Educação Básica visa à construção de um projeto de Nação. É considerada como espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais com as quais se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país. Defende a promoção e a valorização de experiências educativas que articulem conhecimentos universais relevantes e contextualizados, no âmbito dos saberes oriundos das práticas sociais (MEC, 2014, p.15).

As demais versões não deixam claro qual projeto de educação e de nação serão construídos, os marcos de referência estão pautados nos diagnósticos. Ou seja, não se leva em conta as diretrizes do PNE que defendem a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (PNE, Art.1-III) (AGUIAR, p.20). Ou, como alertam Luiz Fernando Dourado e João Ferreira de Oliveira

ao contrário, a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores” (2018, p.44).

Essa discussão sobre quais caminhos educativos promovem de fato uma formação democrática está longe de ser esgotada, sobretudo se levarmos em consideração que qualquer currículo inevitavelmente sempre passará por processos de apropriação em cada realidade escolar. Logo, a busca incessante por uma “formação comum” é no mínimo inocente ou ilusória. Partindo desse argumento: É possível desenhos pedagógicos que promovam unidade nacional sem abrir mão da diversidade? É possível articular objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a um protagonismo docente, estudantil e das instituições de ensino?

Em dezembro de 2017, o CNE votou o parecer e a resolução que estabeleceu a partir de então uma Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e para o ensino fundamental no Brasil. Embora tais mudanças estejam respaldadas pelo Ministério da Educação, todo o processo de produção e tomada de decisões se deu em meio a um cenário de contrarreforma da educação brasileira, com ações de desmontes de conquistas sociais, desenhadas sobretudo após o impeachment da presidente Dilma Rousseff. Sabe-se que a BNCC será, ainda que não devesse ser, o ponto de referência de onde partirão as demais políticas públicas educacionais que, para além do currículo, envolvem a formação dos profissionais de educação, o programa nacional de livros didáticos e os processos avaliativos de larga escala. Por essa razão, pensar o processo de elaboração da BNCC envolve pensar todos os jogos de força que permearam sua formulação. Mais que isso, recuperar a historicidade e as tensões no interior de sua construção, marcada por muitos silêncios e interdições, torna-se fundamental para elucidar os limites e as contradições que pairam sobre o saber histórico escolar.

### ***Caminhos e desvios mobilizados nas diferentes versões da BNCC***

Como bem considerou Ivor Goodson:

Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou dessa forma (2002, p.8).

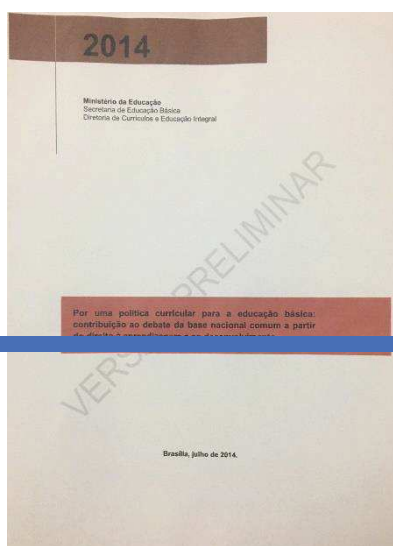
A construção do documento final da base se deu não apenas por um caminho tortuoso, como também foi amplificada por um debate público sem precedentes, tanto em eventos acadêmicos quanto em grupos de discussão em redes sociais criados especialmente para o tema. Não tardou para a BNCC ocupar os editoriais de todos os grandes jornais de circulação e debates televisivos. Em todos os casos, se tecia todo tipo de críticas e ponderações em torno da proposta curricular. Vale lembrar que a oscilação das diferentes versões ocorreu em meio à mobilização pelo processo de impeachment da presidente Dilma, de forma que o ataque à base consistia em um ataque ao próprio governo. O caso mais elucidativo deste cenário

de ataque e desqualificação da BNCC, que reuniria boa parte dos holofotes projetados nessa querela pública, concentrou-se na área de História.

Para tornar inteligível os caminhos e desvios que levaram à definição de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, busquei sistematizar a leitura das cinco versões produzidas durante todo o processo de debate da base, sendo aqui denominadas por mim como “versão impedida”; “primeira versão”, “segunda versão”, “terceira versão” e “versão final”.

Tomadas como fonte de análise, busquei sistematizar um quadro (apêndice), cujas colunas trouxessem dados derivados de cada versão, de maneira que uma leitura vertical pudesse revelar a natureza e os princípios adotados em cada documento. Nas linhas horizontais, produzi categorias de análise capazes de permitir um olhar comparativo entre as versões, sendo elas: 1) Ano de publicação/Ministro da Educação, com o intuito de perceber o contexto macro de produção de cada documento; 2) Concepção de Educação; 3) Concepção de Currículo. Para o caso específico da leitura da área de História, que disparadamente enfrentou as maiores tensões e movimentos de desqualificação por parte do debate público, foi considerado ainda 4) Perfil da equipe elaboradora; 5) Concepção de História; 6) Concepção de tempo; e 7) Concepção de Memória, sendo este último ponto um recorte proposital quanto ao tratamento das questões étnico-raciais. As escolhas das categorias não foram estabelecidas *a priori*, mas a medida em que as leituras dos documentos avançavam e revelavam a necessidade de compreender melhor a frequência e a importância dada a estes pontos nos diferentes textos.

A produção deste quadro, ao longo de muitos meses e com muitas escritas e reescritas, está longe de ser esgotada, mas me permitiu um mapeamento inicial daquilo que significou a tessitura da BNCC em suas diferentes versões. Antes da



organização do CNE para abordagem do tema da BNCC, o MEC, durante o governo da presidente Dilma, já estava organizando suas ações em torno das demandas do PNE por uma base para a educação brasileira. Tais discussões se intensificaram a partir de 2014, quando uma versão preliminar sob o título “Por

uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” foi apresentada ao ministro da educação José Henrique Paim e a toda equipe do MEC como ponto de partida para produção da BNCC. Esse primeiro documento não se tornou objeto de análise pública devido ao curto tempo que esteve disponível no site do MEC e sequer se tornou objeto de reflexão acadêmica, estando ainda hoje fora dos debates entre os especialistas da área. É importante pensar o que o apagamento intencional e definitivo de um documento público pode revelar. No mínimo, nos conduz a um processo de silenciamento e controle em torno das produções inicialmente pensadas para a educação brasileira, ainda sob a chancela do governo Dilma Rousseff. Meu acesso a esse documento, que seguirei denominando “versão impedida” devido a seu acesso restrito, se deu graças à sua circulação nos meios acadêmicos. O documento foi elaborado por uma equipe composta por 70 especialistas de diferentes áreas, a maior parte de professores do ensino superior e de diferentes regiões do Brasil, mas também contou com professores da rede pública de educação básica, representantes regionais indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), técnicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e professores indicados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que atuam na Educação Básica.

Um primeiro ponto que chama atenção nesse documento em relação aos demais consiste na materialidade de sua produção. A “versão impedida” se caracterizou por ser um documento robusto comparado aos demais documentos, preocupado em formar o leitor acerca do debate produzido no campo do currículo. Essa percepção se deu a partir de uma leitura da frequência com que a discussão das concepções de educação e de currículo aparecia nos documentos. Para além da constância e do aprofundamento teórico nele contido, as discussões envolvendo a natureza do currículo não se restringiam a uma parte do documento, mas permeavam toda sua construção, tornando nítida a preocupação da equipe elaboradora em fornecer uma formação consistente a partir do material. Nesse sentido, essa versão tinha similaridade com os PCNs, que efetivamente se tornaram instrumento de formação em um momento crucial da política nacional quando se

projetavam novos caminhos para a educação. Ainda hoje os PCNs orientam várias instituições de ensino e cursos de formação de professores, com a diferença que essa “versão impedida” caiu no mais profundo esquecimento, em função de uma guinada à direita que a torna incompatível com as propostas do MEC e dos grandes sistemas de avaliação (VEIGA-NETO, 2012).

A versão apresentada era composta por três partes, de maneira que a primeira se dedicava a discutir o que envolvia a construção de uma base e em que contexto ela estava sendo proposta; a segunda parte trazia uma reflexão sobre os significados do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica; por fim, a terceira parte apresentava as contribuições das áreas de conhecimento para a efetivação dos princípios da base. Ou seja, o documento não buscava se fechar a uma perspectiva estrita de prescrição, mas se abria como documento com potencial para a formação docente, assim como o fora, décadas antes, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A concepção de educação defendida no documento assumia o “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” como

(...) percursos formativos transcorridos a longo da educação básica e indissociáveis das condições em que este processo ocorre, tais como a formação e o trabalho docente, infraestrutura escolar, sistemas de gestão, estrutura, organização e suporte didático-pedagógico e tecnológico (MEC, 2014, p.9).

Nesse sentido, o princípio organizador da “versão impedida” da base pressupunha não apenas sua elaboração como também toda a dinâmica que envolve o universo educacional. Um dos pontos ainda avançava na ampliação do tempo escolar como metas progressivas para a educação brasileira. Ou seja, a equipe elaboradora do documento entendia que o PNE só conseguiria resolver os problemas educacionais quando tais desafios fossem colocados na agenda política.

Outro ponto distintivo de defesa da educação no documento se sustentava na *qualidade social da educação*. Buscava-se então como princípio a formação humana integral, cujos saberes, conhecimentos, vivências, valores e atitudes assumiriam valores equitativos no processo educacional, considerando as mais variadas inserções na vida da sociedade. A ênfase estaria no protagonismo estudantil e na

compreensão de que cada escola possui um universo particular, ou seja, uma aposta na diversidade educacional que compõe a nossa nação.

A qualidade social da educação também aparece no texto da “versão impedida” como “...universalização do acesso, com condições de permanência, inclusão e sucesso escolar, garantia de percursos formativos sem rupturas e descontinuidades.” (MEC, 2014, p.14). Através dessa perspectiva de “qualidade”, se garantiria o “*empoderamento* político de camadas e grupos sociais, historicamente marginalizados (...)” (p.11), ou seja, uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros. Essa perspectiva é muito alinhada à nossa Constituição de 88, denominada “Constituição Cidadã”, que se dedicou às garantias de direitos sociais, capazes de superar os traumas de um período em que fomos privados de nossos direitos.

Do ponto de vista da concepção curricular, o documento assumia a natureza histórica e social do currículo, sendo compreendido como construção e, portanto, envolvendo escolhas, formulações, hierarquização de saberes e experiências. Assim sendo, “o conhecimento que o estudante acessa não pode ser asséptico, destituído das condições em que foi produzido” (MEC, 2014, p.41). Pode-se dizer que essa versão se alinhou ao cenário de ampliação das discussões sobre educação e currículo. Ou seja, a organização escolar poderia ser pensada a partir de muitas lógicas, inclusive das não disciplinares. Partindo desse pressuposto, seria possível pensar em uma organização escolar baseada em eixos integradores, ou por áreas, por exemplo. Assim, se instaurou, no primeiro movimento de escrita da base uma abertura sobre paradigmas curriculares em que inclusive outras lógicas para além do currículo disciplinar pudessem emergir no debate nacional. Justamente por não assumir a noção de currículo como parâmetro fixo, o documento dedicou uma parte à discussão das especificidades dos territórios curriculares, em especial aqueles referentes à educação do campo, quilombola e indígena.

Outra preocupação envolvendo a concepção de currículo no texto da “versão impedida” foi criar um documento coerente e dialógico entre todo o processo formativo do estudante. Isso significa dizer que ele buscou o tempo todo a articulação entre os segmentos de ensino, enfatizando a noção da continuidade e

complexificação dos saberes. De maneira semelhante, também assumiu a defesa da divisão do currículo por grandes áreas de conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, numa tentativa de superar a fragmentação do conhecimento e promover uma aproximação e diálogo entre os campos.

Por fim, uma das características mais inovadoras do documento incidia na aposta curricular a partir de eixos temáticos ao invés de uma listagem de conteúdos. Os temas escolhidos eram: espaço e tempo; natureza e cultura; empiria e representação; indivíduo e sociedade; identidade e alteridade; ética e política; estado e direito; trabalho e economia; imanência e transcendência; ciência e tecnologia; humanidade e subjetividade; memória e patrimônio; corpo e linguagem; arte e estética. Essa versão também priorizou atitudes às competências, sendo elas: I) pensamento crítico e reflexivo; II) respeito à lógica das normatizações sociais; III) respeito às diferenças; IV) trabalho em equipe; V) resolução de conflitos; VI) ações colaborativas; VII) conscientização sobre problemas socioambientais; VIII) defesa dos direitos humanos. Dessa maneira, a proposta buscava superar as perspectivas estandardizadas de currículo, entendido como um elemento norteador de outras políticas públicas para a educação.

A construção dessa versão do currículo de História tem uma especificidade marcada pela própria definição de um currículo trabalhado por áreas de conhecimento. Ou seja, pensar o currículo de história implica pensar a própria área de Ciências Humanas, evidenciada por uma pluralidade de abordagens e ciente da historicidade da experiência humana.

Existem diferentes possibilidades de produzir a integração curricular, pode-se definir uma organização por competências e habilidades, por demandas da comunidade escolar ou pela mobilização de conceitos dos saberes de referência (LOPES & MACEDO, 2011). Esta última foi a opção assumida pela equipe da “versão impedida”. Partindo desse princípio, a área estabeleceu três pontos cruciais para a aprendizagem: 1) desnaturalização; 2) estranhamento; 3) sensibilização. Todos se convertem em ferramentas investigativas da realidade, capazes de superar o senso comum. A história enquanto disciplina escolar vem contribuir com essa



perspectiva de aprendizagem a partir de suas abordagens teórico-metodológicas. Por isso, o documento reforça que a proposta de um currículo por áreas de conhecimento não significa a extinção dos componentes curriculares, disposto inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas no fortalecimento do diálogo entre as eles:

a interdisciplinaridade que se busca não se faz sobre os escombros das disciplinas, mas ergue-se como ponte entre sólidos edifícios teórico, metodológicos e didáticos que cada uma delas construiu ao longo da sua história (MEC, 2014, p.126).

Como a prática da pesquisa se torna um princípio pedagógico nessa versão da base, a concepção de história defendida alinha-se ao pensamento do historiador Marc Bloch, para quem o passado não é dado fechado, mas está condicionado às subjetividades das observações, sistematizações e explicações construídas no presente. Dentro dessa concepção, o documento enfatiza que

“evita-se entender a realidade como um dado empiricamente observável, uma vez que se levam em conta as condições sociais e cognitivas pelas quais o concreto é apreendido e significado (...) a realidade é interpretada pelos sujeitos através de signos culturais construídos historicamente (MEC, 2014, p.129)

Do ponto de vista metodológico, nos eixos “Empiria e Representação” e “Ciência e Tecnologia” reforça-se a importância da pergunta como método de investigação. A compreensão das experiências humanas só pode ser apreendida através da sensibilidade histórica. Nessa direção,

Busca-se a valorização do exercício da crítica documental como princípio da investigação e da construção do conhecimento histórico (...) o conceito de documento histórico torna-se central na articulação das práticas de investigação dos saberes e fazeres dos diversos estudantes, interferindo diretamente na compreensão da relação entre memórias individuais e coletivas, entre indivíduo e sociedade, bem como na questão dos patrimônios culturais.” (MEC, 2014, p.121)

Um das maiores preocupações do documento quanto à leitura procedimental como princípio de aprendizagem, para além de aguçar a curiosidade científica, se deve às demandas do presente, cujo excesso de informação exige um cuidado quanto a distinguir opinião de conhecimento científico.

No que se refere à concepção de tempo, o documento afirma a importância de compreendê-lo como prática cultural atravessado por especificidades de cada época e de cada sociedade. O tempo histórico, esse tempo narrado como nos afirma

Paul Ricoeur (2007), não se restringe a uma única leitura possível, pelo contrário, se busca

problematizar as diversas caracterizações do tempo histórico – tempo homogêneo, linear, cíclico, finito, infinito e mítico, entre outras – potencializa a compreensão de diferentes percepções socioculturais de ritmo e duração temporal, possibilitando ao estudante entender que as sociedades humanas convivem com características que as diferenciam, ainda que coexistam no mesmo período de tempo, o que pressupõe trabalhar noções de sincronia e diacronia (MEC, 2014, p.126)

Nesse sentido, a “versão impedida” buscava superar o tempo cronológico tradicional como única forma de organização do conhecimento histórico. Embora o documento não proponha o abandono do quadripartismo europeu, ele aponta a necessidade de rever essa linearidade, que “entende o tempo como espaço vazio preenchido por uma sequência de acontecimentos” (MEC, 2014, p.127).

A proposta de aprendizagem com o tempo vai além da cronologia, o documento enfatiza outras percepções como o tempo psicológico, místico, físico e biológico, que podem ser desenvolvidas nos diálogos com a Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso.

Sobre o tratamento da memória, a “versão impedida” buscou promover o protagonismo do estudante, tomado como sujeito de direito, sobretudo no que se refere ao reconhecimento da sua identidade. Assim, as vivências particulares e coletivas vinculadas às operações de lembrança e esquecimento oferecem ferramentas importantes para os estudantes na sua condição de existir socialmente e

levantam questões sobre a importância da tradição, sobre seus processos de constituição e sobre a eleição de patrimônios culturais, sejam eles materiais – paisagísticos e arquitetônicos – e imateriais – associados a diversas manifestações da cultura popular. (MEC, 2014, p.139).

Ou seja, através das operações de memória, produzimos conhecimento histórico. Nesse sentido, o documento ressalta a importância também de um redimensionamento dos usos políticos que fazemos da memória e da história, sobretudo na contemporaneidade.

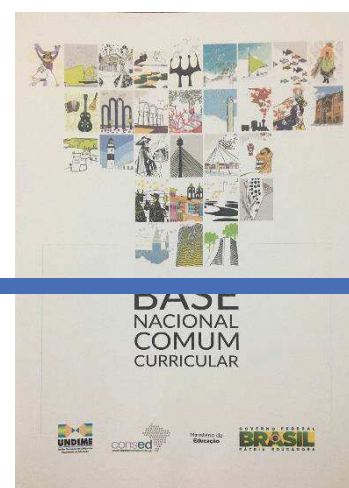
A questão do direito à memória e o respeito à diversidade aparece em todo documento, seja endossando a importância das políticas afirmativas para uma

sociedade mais inclusiva, seja convertendo-se em eixos temáticos capazes de mobilizar tais sensibilidades, como “Identidade e Alteridade”, “Humanidade e Subjetividade” e “Memória e Patrimônio”. A questão identitária no texto passa pelo reconhecimento dos processos históricos vividos no Brasil e das relações de poder que foram capazes de forjar uma identidade nacional em detrimento do apagamento da diversidade. O reconhecimento de identidades plurais passa pelo entendimento que

Na História, a identidade nacional é abordada por meio de análises sobre processos de constituição de estados nacionais, em diversas sociedades. O estudo desses processos, na dimensão comparativa de suas especificidades e de seus pontos em comum, viabiliza compreender a perspectiva de que todas as identidades, mesmo as mais naturalizadas, são socialmente construída, por meio de enfrentamentos e negociações (MEC, 2014, p.132).

Quanto ao dever de memória vinculado à observação da lei 11.645/2008, o documento reafirma seu caráter obrigatório como tema que atravessa todas as áreas, mas especialmente a área de Ciências Humanas. O trabalho acerca da História afro-brasileira e indígena passa pela reflexão dos estigmas e preconceitos historicamente construídos e pela valorização das lutas, resistências e conquistas destes grupos ao longo do tempo. Nesse sentido, o documento evoca através dos eixos o protagonismo de negros e indígenas não só no passado, como no tempo presente.

O fato é que a “versão impedida” não chegou sequer ao grande debate público e foi sumariamente descartada pelo Ministério da Educação na gestão Renato Janine. Embora seja possível traçar algumas hipóteses para essa recusa, como o contexto político marcado por uma disputa eleitoral intensa e por uma crescente polarização da sociedade, bem como a abertura do documento para uma compreensão de currículo para além do corte disciplinar canônico – forma esquadrihada no século XIX –, que poderia gerar outras configurações escolares e consequentemente representaria repensar políticas públicas envolvendo por exemplo formação de professores e o mercado editorial, atribuir a sua interdição a esses fatores poderia ocultar outros elementos significativos, como aquilo que se tornou elemento central



ainda no governo Dilma Rousseff e se intensificou nas gestões posteriores do MEC, o alinhamento da BNCC à avaliação em larga escala . Contudo, somente com um mergulho mais profundo na fonte, em diálogos com os sujeitos que participaram da elaboração do documento, seria possível captar indícios acerca dos silêncios, recusas, tensões e forças que se colocaram contrárias à “versão impedida”.

Novos investimentos para a elaboração da BNCC se deram em 2015. O MEC, através do novo Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro e do novo Secretário de Educação Básica Manuel Palácios da Cunha e Melo, convocou cerca de 120 profissionais da área de educação, dentre eles professores da educação básica, pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento e técnicos das secretarias de educação indicados pelo CONSED e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Essa referência aparece no texto de Márcia Aguiar (2018), a partir da análise do pedido de vistas ao parecer e à resolução da BNCC no CNE, pois se tomarmos o próprio documento como fonte, a questão da autoria na “primeira versão”, de maneira geral, é algo que precisa ser olhado com mais detalhe. Os especialistas responsáveis pela construção do documento não receberam créditos, apenas são mencionados os chamados “leitores críticos” e ainda assim nos anexos de ficha técnica que compõe a “terceira versão” e a “versão final”. Esse fator curioso levanta uma importante discussão acerca da autoria do documento nesta versão, que resvala na própria concepção de currículo como construção social. O que estaria por trás do silêncio ou do silenciamento das vozes?

Daquela formação, resultou o que vou considerar como a “primeira versão” da BNCC, visto que essa versão se tornou pública. Através da internet, a sociedade teve conhecimento daquilo que se constituiu como uma proposta “inicial” de educação para as escolas brasileiras. Ela apresentava rumos importantes para a formação dos nossos estudantes, porém trazia uma apresentação bem diferente da versão anterior, a começar pelo volume reduzido do material produzido. A discussão teórica envolvendo os princípios adotados na elaboração do documento quanto à concepção de educação e de currículo, além de reduzida, ficou restrita à parte introdutória do documento. Essa versão se dedicou mais a apresentar os objetivos

de aprendizagem para cada segmento de ensino e para cada área de conhecimento do que a se constituir em instrumento de formação para os educadores.

O documento da “primeira versão” assumiu como concepção de educação a defesa de uma educação *universalista* viabilizada através dos “princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento (...), considerando as dimensões ética, estética e política de efetivação daqueles direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (MEC, 2015, p.15). Ou seja, os objetivos de aprendizagem sobressaíram aos direitos de aprendizagem. Essa concepção de educação determinou a própria concepção de currículo, cujo entendimento está pautado na aquisição de um “conhecimento poderoso”, expressão cunhada pelo teórico do currículo Michael Young – e que não por acaso passou, a partir desta versão, a ser convidado para os seminários sobre a base.

Para o autor

(...) o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (2007, p. 1296).

No documento, essa perspectiva aparece como justificativa central: “a BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento sejam assegurados(...)” (p.15), e, por este motivo, caberia uma listagem de conteúdos mínimos a serem estudados.

Chama atenção, de sobremaneira, a forma como essa seleção de conteúdos apareceu no documento. Ela assumiu características de descritores profundamente articulados ou preparados para a produção de avaliação em larga escala. Isso nos leva a pensar que a entrada do Secretário de Educação Manuel Palácios, diretor por anos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) – e que hoje dirige a maior parte dos sistemas de avaliação da educação brasileira – foi determinante para a definição do currículo como aspecto disciplinar. Essa concepção de currículo irá se consolidar nas versões seguintes, apagando de vez o que havia sido pensado na “versão impedida”, cujas aberturas de entendimento

sobre o que é currículo provocavam as escolas a pensar em múltiplas possibilidades pedagógicas. Aqui, a base passa a fragilizar o pacto federativo, diminuindo a autonomia dos entes federados e centralizando *a priori* uma definição de currículo que será controlado cada vez mais pelos sistemas nacionais de avaliação.

O documento da “primeira versão” se dedicou então a pensar o que deveriam ser os 60% da parte comum que caberia à BNCC (que pelo excesso de descritores, facilmente poderia ser convertido a 100% do trabalho pedagógico em um ano letivo), deixando a parte diversificada sem quaisquer esclarecimentos às escolas quanto à autonomia escolar e seus poderes decisórios. No texto, consta uma apresentação que vai desde a educação infantil ao ensino médio, e percebe-se um esforço de articulação entre os segmentos de ensino, contudo menos articulado e coeso do que aquilo que apareceu na “versão impedida”. O documento buscou manter a divisão por quatro grandes áreas, como Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, justificado essa divisão no texto como tentativa de superar a fragmentação entre as elas e buscando a integração e a contextualização dos conhecimentos produzidos em cada campo. Dentro das áreas, se organizam os componentes curriculares, que se integram através dos eixos, os objetivos gerais de aprendizagem. Já a articulação entre as diferentes áreas se dá principalmente através dos temas integradores, como: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas. A “primeira versão” da base para a área de História organizou o documento para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio a partir de quatro eixos: *procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensão político-cidadã*. Somente no último ano de cada segmento de ensino esses eixos se alteravam para: *o sujeito e o mundo; o lugar e o mundo; linguagens e o mundo; responsabilidades e o mundo*. Tais escolhas configuravam objetivos de aprendizagem histórica em que seriam mobilizadas virtudes éticas e formação de uma consciência histórica, bem como compreensões acerca da escrita da história.

Em relação ao conteúdo programático, os temas foram organizados dando prioridade, mas não exclusividade, à

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; 1º ANO ENSINO MÉDIO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º ANO ENSINO MÉDIO – Mundos americanos; 3º ANO ENSINO MÉDIO – Mundos europeus e asiáticos (BRASIL, 2015, p.242).

A concepção de História trazida à público defendia uma proposta de narrativa histórica pós-colonial. Para Tomás Tadeu Silva (2017), essa concepção de história assume não apenas outras possibilidades narrativas, como também busca problematizar as relações de poder que homogeneizaram as narrativas dos colonizadores europeus. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, já criticava categoricamente esse lugar epistemológico privilegiado dos grupos dominantes (1977). Ao assumir outras possibilidades narrativas, o documento da “primeira versão” então nos desafiava a pensar o currículo como campo de disputa de identidades e significação.

Epistemologicamente, o documento propunha um deslocamento espaço-temporal para a narrativa histórica. O Brasil se tornaria o lugar privilegiado de construção da inteligibilidade sobre o mundo, ou seja, a História do Brasil seria o alicerce a partir do qual se estabeleceria nexos com outras histórias. No documento a opção por esse recorte sustenta-se por:

Em primeiro lugar, por oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que tal opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática (MEC, 2015, p.242).

Nos descritores, essa perspectiva se consolida ao serem propostas reflexões sobre como o Brasil se insere na periodização europeia, bem como de que formas fomos influenciados pelos seus cânones, ampliando o olhar para outras possibilidades

narrativas capazes de incluir outros grupos que compõem a sociedade brasileira, como indígenas e negros.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a “primeira versão” do documento de História ousou produzir recortes sobre as narrativas históricas, rompendo com as tradicionais visões eurocêntricas e trazendo para o primeiro plano um olhar sobre a América Latina e, de maneira singular, sobre o Brasil. Assim, a equipe assume uma perspectiva de história plural, em que os conteúdos da História, sobretudo os chamados canônicos, passam a ser entendidos como seleção baseadas em disputas políticas do presente e não como obrigatórios e necessários à toda Humanidade.

Do ponto de vista metodológico, o documento apostava naquilo que Marc Bloch (1993) chamou de “história-problema”, em detrimento de uma simples listagem de conteúdos tradicionais. Assim, o texto da “primeira versão” enfatizava 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 de conhecimento. Considera-se o/a estudante como agente da construção de conhecimentos, valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, o exercício da crítica documental, nas suas diversas modalidades e linguagens, se constitui como procedimento articulador dos processos de construção de conhecimentos históricos (MEC, 2015, p.241).

A valorização do procedimento histórico se apresentava no texto como eixo central para a formação histórica. Assim, para cada ano de escolaridade são propostos o exercício de leitura de fontes, de práticas de registros, de usos de tecnologias, de elaboração de perguntas e sínteses.

Sobre o tratamento da temporalidade, é possível afirmar que o documento da “primeira versão” lhe conferiu grande importância ao propor o eixo “representações do tempo” como um dos objetivos de aprendizagem para a formação histórica. O título inclusive nos dá pistas acerca da concepção de tempo histórico defendida pela equipe de História, ou seja, pode-se considerar que o documento buscava romper com a noção de um tempo naturalmente posta, cujos marcos ancoram-se numa perspectiva judaico-cristã. O tempo foi admitido na “primeira versão” como construção social, logo, assumiu uma perspectiva de tempo mais plural. Contudo,



algumas lacunas precisariam ser preenchidas no tocante à noção de temporalidade histórica adotada, o que envolveria deixar mais claro para o leitor os fundamentos que embasaram tais escolhas. As noções temporais precisariam ser melhor exploradas no que se refere à dinâmica do tempo e sua forma de organização e apropriação, assim como o entendimento de passado, presente e futuro precisaria superar a condição de simples nomenclatura e avançar na compreensão de tempo como processo que envolve continuidades e descontinuidades. Se o tempo é tomado como uma categoria central no ensino de História, ele mereceria maior problematização, sobretudo para, a partir dessa clareza teórica, poder desnaturalizar a visão tradicional quadripartite. Ao considerar que o tempo histórico é atravessado pela cultura de diferentes povos, o passado passou a ser entendido no documento como representação.

Não é por acaso que um outro ponto de distintivo da “primeira versão” no trabalho com o tempo esteve na afirmação da formação de uma consciência histórica por parte dos estudantes. Embora o documento não trouxesse uma discussão sobre o conceito para o professor, ele aponta para a importância de uma formação que seja capaz de olhar o passado, mas que também seja propositivo para o futuro, como se observa no fragmento abaixo:

Uma questão central para o componente curricular História são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção do presente e a construção de expectativas para o futuro. (...) A reflexão sobre os usos do passado remete à memória e ao patrimônio e aos seus significados para os indivíduos nas suas relações com grupos, povos e sociedades (MEC, 2015, p.240).

Curiosamente, a maior parte dos descritores que traziam essa característica propositiva para o futuro estão no eixo “Dimensão político-cidadã”.

A concepção de Memória defendida na “primeira versão” talvez tenha sido de suas marcas mais profundas e distintivas em relação às versões seguintes, pois o documento assumiu como princípio norteador do currículo o dever de memória evidenciado através da lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história indígena e afro-brasileira.

A valorização de outras narrativas possíveis para a história brasileira e outros modos de viver permearam os quatro eixos de objetivos de aprendizagem e todos os segmentos de ensino. Contudo, no Ensino Fundamental esse princípio se concentra mais no 5º ano e no Ensino Médio aparece mais no 1º ano, pois seus descritores propunham pesquisas de fontes diversas para entender a formação do povo brasileiro. Ou seja, ao sugerir essa prática de pesquisa, o Brasil passaria a se apresentar para o estudante de diferentes formas a partir da pluralidade de autoria dos documentos disponíveis, não reduzindo a narrativa histórica a perspectiva de um único grupo social. Nessa esteira, através dos indícios apresentados nas fontes de pesquisa, o documento abria caminho para a superação de preconceitos arraigados a grupos minoritários no Brasil e a busca pela desnaturalização de estereótipos se verifica com maior frequência no eixo “categorias, noções e conceitos”.

Um ponto significativo da abordagem da lei consiste no reconhecimento do protagonismo de índios e negros na História do Brasil, valorizando suas lutas e conquistas no passado e, sobretudo, no tempo presente, bem como seus diferentes modos de ser e explicar o mundo. Outro ponto importante no documento proposto se refere à relação histórica desses grupos quanto à dilatação dos sentidos temporais para antes do contato com europeus, conferindo a indígenas e negros uma história pretérita.

Considerando que currículo envolve projetos de memória, conseqüentemente em um projeto de sociedade e de nação pode-se considerar que o grande investimento desse grupo de especialistas foi privilegiar uma história capaz de valorizar a história do Brasil e aqueles que a construíram. Isso significa dizer que a proposta assumiu enquanto centralidade as questões socialmente vivas e relevantes, tais como o respeito à diversidade e à pluralidade de ideias, a valorização de princípios democráticos que envolvem a inclusão de diferentes vozes na História. Dessa maneira, o currículo assumiu a faceta de uma política de memória, cujo dever de lembrar, ou mais especificamente de não esquecer, tornou-se ponto central na narrativa histórica. Os especialistas da “primeira versão” da BNCC de História fizeram uma escolha política de ampliar o entendimento do que é

ser brasileiro. Buscaram superar uma narrativa tradicional excludente descolonizando os conteúdos, as narrativas e os sentidos do Ensino de História (PEREIRA & RODRIGUES, 2017, p.39).

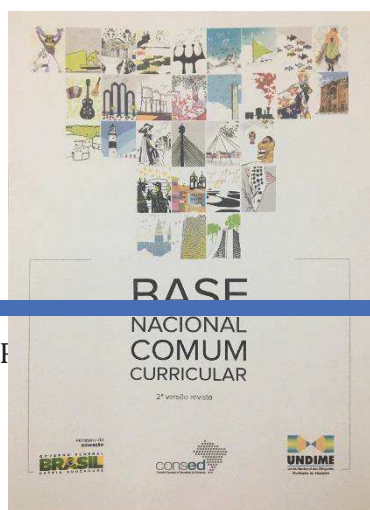
Pela primeira, vez um currículo reconhecia o direito à História por parte de índios e negros, não como sujeitos à margem de uma narrativa colonizadora que se homogeneizou, mas como protagonistas de outras histórias possíveis. O professor e também membro da equipe que elaborou o currículo de História, Giovani José da Silva, afirma que “muito ainda precisa ser refletido e feito no que diz respeito à formação do professor historiador” (2017, p.9) na medida em que o próprio currículo de graduação em História precisa debater o lugar desses sujeitos na historiografia, responsável pelas representações que vamos criando acerca de índios e negros ao longo do tempo.

Em que pese todo esforço da equipe da “primeira versão”, em um prazo exíguo, de evidenciar o sentido educativo da História por meio das categorias selecionadas, bem como elucidar uma discussão importante para a sociedade acerca do Brasil contemporâneo – motivo pelo qual sofreram todo tipo de críticas e estratégias de desqualificação – não se pode desconsiderar seu alinhamento às avaliações de larga escala, uma vez que os conteúdos e temas foram organizados em descritores orientados pela teoria de resposta ao item. Isso distingue as versões públicas da “versão impedida”, comprometida com outros princípios de educação. Foi estudando as reformas curriculares ocorridas na Inglaterra durante a década de 80 que Goodson (2013) verificou os embates em torno da busca de renovação e a manutenção do tradicional entre os grupos sociais. Para o autor, perceber essas disputas implica é perceber os posicionamentos políticos delas derivadas, ou seja, mesmo buscando mobilizar outros sentidos para o saber histórico escolar, o que prevaleceu na “primeira versão” foi o comprometimento da BNCC com os índices educacionais, nacionais e internacionais. De forma mais direta, a base assumiu seu alinhamento às novas formas de regulação social e, sobretudo, às demandas do mercado.

Após sua publicação – apresentada de maneira fragmentada, visto que a área de História não estava anexada ao documento – a “primeira versão” foi aberta à

consulta pública via internet, entre setembro de 2015 e março de 2016. De acordo com o MEC, houve intensa participação da sociedade, somando mais de 12 milhões de contribuições ao texto, vindo de diferentes pessoas e instituições. Os participantes eram cadastrados em três categorias: indivíduos; organizações; redes de ensino. Contudo, há uma mística em torno dessa participação, na medida em que nenhum desses grupos citados tinha a possibilidade de sugerir uma consideração sobre o conjunto das proposições, apenas era possível apontar mudanças pouco significativas, como as de redação dos descritores, o que por fim representa um falso sentido de participação que em nada afetou substantivamente as versões seguintes. Além dessas participações, a “primeira versão” também contou com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros. Todos os apontamentos dados ao texto da base foram sistematizados por uma equipe de especialistas da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e serviriam hipoteticamente de referência para a elaboração da “segunda versão” da BNCC.

Dito apenas em números, tais contribuições não evidenciam as tensões que atravessaram a leitura da “primeira versão” da base. Muitas associações acadêmicas, editoras de materiais didáticos, sistemas de ensino, bem como especialistas da área de educação se colocaram de maneira contrária ao que o texto oferecia como base para educação no Brasil, embora o tenham feito em cenários institucionais exteriores ao site do MEC que, como apontado, não permitia ou recebia considerações em bloco, relativas à natureza global do documento de cada área. Certamente, o embate em torno das propostas para o Ensino de História evidenciou melhor a natureza complexa e disputada da BNCC, profundamente implicada nas relações de poder, constituindo-se em “território contestado” (SILVA & MOREIRA,1995). Tal aspecto será analisado mais detidamente na próxima seção desse capítulo.



Em maio de 2016, em meio ao caos político de desqualificação e ataque ao governo Dilma Rousseff e à instalação de um governo interino por Michel Temer, a chamada “segunda versão” da BNCC veio a público. O

ministro da educação já não era Renato Janine e sim Aloizio Mercadante, contudo se mantinha como Secretário de Educação Básica Manuel Palácios. Sua permanência no cargo será fator determinante para entendermos os contornos do documento – sobretudo aqueles referentes ao campo da História, que serão esclarecidos mais à frente –, na medida em que profissionais vinculados ao CAED e obviamente comprometidos com as avaliações em larga escala passam a ocupar lugares estratégicos e de legitimação na construção do segundo documento, como na coordenação e na condição de revisores dos documentos da base.

De acordo com o texto introdutório da “segunda versão”, a equipe de assessores e especialistas do MEC esteve em aproximadamente 700 reuniões, seminários, fóruns e eventos promovidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das cinco regiões do país. Dessa maneira, cerca de 9 mil educadores estiveram envolvidos nos debates, promovidos pelo CONSED e pela UNIDIME, que deram forma ao documento. Essa “intensa participação” foi apresentada à sociedade civil através de propagandas em canais abertos, atribuindo à BNCC uma metodologia “participativa”, porém, como bem observa Márcia Aguiar

privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria (2018, p.15).

O texto da “segunda versão” continuou contanto com a participação de membros indicados pelo CONSED e pela UNIDIME de diferentes regiões do Brasil, bem como com uma comissão de especialistas das diferentes áreas de saber. Em algumas áreas, houve uma troca significativa de profissionais responsáveis por dar seguimento à base. Alguns traços de continuidade podem ser percebidos entre as duas versões, como a pouca problematização do campo do currículo e da educação para o leitor, restringindo ainda mais tais discussões à parte de apresentação do documento. Assim, percebe-se o caráter apenas normativo para a base.

A concepção de educação apresentada na “segunda versão” pouco se diferenciou da “primeira versão”, ou seja, manteve a defesa de uma educação universalista como caminho para uma cidadania ampliada e garantias democráticas. Dessa maneira, o “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” continuou

associado à ideia de acesso à conhecimentos fundamentais. Por outro lado, algumas diferenças serão determinantes para a definição da BNCC a partir da “segunda versão” até sua “versão final”, como a ideia de “qualidade na educação”, muito mais atrelada aos paradigmas tradicionais de currículo, em que a eficiência se torna a palavra-chave na educação (TYLER, 1978). Nesse sentido, a avaliação, que se constituía como uma das responsabilidades da BNCC, passa a ocupar um lugar central na composição do documento, sob a justificativa de que “é preciso que o trabalho coletivo tenha continuidade e sistematicidade, que requer planejamento, organização e rigor, visando favorecer o debate democrático e criativo.” (MEC, 2016, p.32). Para atender a tais demandas avaliativas padronizadas, as versões da BNCC passam a assumir uma concepção curricular restritiva e uma aprendizagem baseada em competências.

O impacto dessa guinada da BNCC na direção das avaliações standardizadas vai interferir fundamentalmente na concepção da base como defesa do “Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento”, visto que haverá uma predominância do “conhecimento em si” descolado do desenvolvimento. Dessa maneira, o currículo retorna sua forma essencialista dos curriculistas tradicionais, cujos objetivos de formação se concentram em uma herança cultural de conhecimentos acumulados ao longo de muitos anos. Talvez, por essa razão, a EJA e a educação indígena, quilombola, do campo e para as relações ético-raciais tenham ficado reduzidas e separadas no texto da “segunda versão”. A “segunda versão” da BNCC de História, denominada por muitos pesquisadores – grupo no qual me incluo – como o “golpe da segunda versão”, foi elaborada em meio a um tensionamento político e social. Se o alinhamento da BNCC às avaliações standardizadas destituiu a “versão impedida” de História, o patrulhamento ideológico cumpriu o mesmo papel no descarte da “primeira versão”. A “segunda versão” nasce então com o compromisso de retomar os cânones do saber histórico escolar e apagar os sentidos históricos evocados na “primeira versão”. Essa reação às reformulações do ensino de História não é algo inocente, como o próprio Laville nos alerta,

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 (1999, p.30).

Porém, essa tentativa de controle através dos currículos e avaliações não passa de ilusão se considerarmos o protagonismo dos docentes e dos estudantes em sala de aula, que há todo tempo interpretam e reinterpretam aquilo que chega como imposição.

A “segunda versão” da base para a área de História foi organizada a partir de dois eixos principais pensados para toda a educação básica, obviamente justificando a complexificação dos anos iniciais aos anos finais, em que se exige maior capacidade de abstração, a saber: *Conhecimentos históricos*, de caráter conteudista e *Linguagem e procedimentos de pesquisa*, onde se apresenta a metodologia no trato com o campo. Para os anos iniciais, prioriza-se a construção das noções fundamentais do saber histórico, como a ideia de sujeito, orientada pelos sentimentos de pertencimento à família, à escola, à comunidade, à cidade, ou seja, um movimento concêntrico de leitura do mundo. Pois, segundo o documento, “a História deve contribuir para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços, e com elas conviver” (MEC, 2016, p.155). O documento não estabeleceu um conteúdo programático para cada ano, essa organização nos é apresentada em forma de descritores, como se observa na progressão dos descritores com final 08 para o Ensino Fundamental I:

1º ANO – EF01HI08: conhecer as histórias da família e da escola, identificando o papel desempenhado por diferentes sujeitos.

2º ANO – EF02HI08: identificar como diferentes comunidades vivenciam e registram sua memória e sua história.

3º ANO – EF03HI08: analisar as diferenças entre os espaços públicos e o espaço doméstico.

4º ANO – EF04HI08: analisar as mudanças relacionadas às migrações internas e à migração internacional nos contextos em que vive.

Em seguida, ainda nos anos iniciais, se realiza uma iniciação à História como perspectiva para se pensar a grande história da humanidade, tendo como ponto de partida a história das primeiras civilizações. Dessa maneira, há uma ruptura de abordagem, pois se a aposta didática nos quatro primeiros anos era de temas

próximos à realidade dos estudantes, do quinto ano em diante há um salto para um tempo e espaço muito distante deles.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os processos históricos são pensados dentro do modelo clássico do quadripartismo, do qual a primeira versão abdicava, retornando ao modelo tradicional de narrativa histórica que inclui, por exemplo, no 6º e 7º ANO, respectivamente, história antiga e medieval, sob a seguinte justificativa:

A proposta é a de que esse esforço de afastamento do tempo presente seja facilitado pelo estudo da História do Brasil, e que a reflexão sobre o Brasil se faça sempre presente, ora de forma direta, ora indiretamente, integrando recursos de linguagem e procedimentos de pesquisa. Indivíduos e coletividades, demarcação de mudanças e permanências, mesclas desses quadros em conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória histórica brasileira, envolvem o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nas diferentes sociedades europeias (MEC, 2016, p.460, *grifo meu*).

Porém, a integração com a “História do Brasil” não ocorre de maneira nem indireta se olharmos os descritores para esses anos, que propõem desde um estudo deslocado da cultura helênica até a construção do pensamento renascentista sem estabelecer qualquer relação desses pensamentos com nossa forma de pensar o mundo a partir da colonização.

No Ensino Médio, diferente do que ocorreu no Ensino Fundamental, foram apresentadas três unidades curriculares, que repetem e aprofundam os conteúdos elencados nos anos anteriores. No primeiro ano se propõe discutir a História das Américas; no segundo, a História Mundial do século XX; e no terceiro ano o Brasil Republicano. Aquela justificativa introdutória de estabelecer relação de outras histórias com a “História do Brasil” também não fica clara no documento do Ensino Médio, sobretudo no segundo ano, quando a temática envolvendo os continentes da Europa, África e Ásia assume centralidade. No eixo “Linguagem e Procedimento de Pesquisa” até se menciona em um dos descritores sobre o diálogo com a História do Brasil, porém, na maior parte dos descritores essa relação é inexistente. Ou seja, mesmo no Ensino Médio não há qualquer pista para o professor de como localizar o Brasil dentro dessa grande história mundial.



Pode-se então considerar que, do ponto de vista epistemológico, a “segunda versão” de História da BNCC optou pelo retorno a uma narrativa histórica tradicional, cujo sentido ancora-se em uma perspectiva eurocêntrica. Para Kátia Abud (2017), importante pesquisadora do campo do Ensino de História, a perspectiva de História defendida na “segunda versão”, com notável prescrição de conteúdos como aqueles relativos à antiguidade clássica, já foi há muito tempo superada pela pesquisa de seu campo de atuação e pelo próprio campo de referência. Para ela, os especialistas do segundo documento da base de História ignoraram as mudanças de objetivos, métodos, temas, sujeitos e objetos trazidos pela renovação historiográfica.

Ao assumir uma concepção de História tradicional, metodologicamente a “segunda versão” assume o sentido de “passado histórico”, ou seja, “(...) como continuidade ou repetição, não problematizado, pacificado (...)” (RODRIGUES & PEREIRA, 2017, p.44), como se as demandas do presente e as novas perguntas por ele provocadas não interferissem na forma de olhar para o passado. Neste passado já definido, basta realmente compor uma lista de conteúdos capaz de dar conta de “toda história” – como se isso fosse possível.

Embora o texto introdutório compreenda a existência de uma história plural, sua aposta segue justificada em uma história no singular, cuja dominância europeia seja capaz de unificar as diversidades étnicas e culturais presente no Brasil. Nos descritores, essa escolha fica bastante clara com seleções de temas clássicos da história europeia. Mesmo quando se remete à história nacional, o conhecimento histórico se fecha a uma narrativa exclusiva do passado, única e dada. A arte do recorte assumida politicamente na “primeira versão” é sumariamente desprezada no segundo documento da base.

Mesmo que a “segunda versão” afirme a importância do procedimento histórico, os descritores revelam o contrário. Há um passado a se identificar, a se reconhecer, a se relacionar. Nesse sentido, ao assumir essa perspectiva de “passado histórico”, despolitizando seus recortes e suas seleções, a “segunda versão” do documento de História nutriu a ilusória neutralidade em relação ao passado – tão aclamado pelo Escola Sem Partido – e conseqüentemente a naturalização de uma perspectiva histórica eurocêntrica.

Embora o texto introdutório considere “(...) o direito de todos e todas ao entendimento das múltiplas temporalidades vivenciadas pelas sociedades (...) e acolhimento de diferentes periodizações” (MEC, 2016, p.154-155), a concepção de tempo defendida na “segunda versão” da base irá ao encontro dessa perspectiva histórica tradicional. Não por acaso, o conteúdo histórico se sobrepôs à compreensão de uma educação para a temporalidade histórica no documento. Isso se evidenciou sobretudo nas escolhas dos dois eixos, cujas noções temporais estão atreladas a outros procedimentos de pesquisa, diferente da versão anterior, em que havia um espaço exclusivo para o desenvolvimento consciente dessa habilidade na formação histórica do estudante.

Alinhada à perspectiva do quadripartismo histórico, a concepção de tempo adotada na “segunda versão” assumiu a linearidade como princípio organizador da narrativa histórica, evidenciando como marco “as primeiras civilizações” (MEC, 2016, p.298). Se olharmos a partir do 6º ano, quando a disciplina passa a assumir caráter didático próprio do campo de referência, as tais civilizações aludem à Grécia e Roma. Chamo atenção para essa análise a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, porque há uma clara mudança de tratamento da temporalidade apresentada para esses segmentos em relação ao que foi proposto para as séries iniciais, dando a sensação para nós leitores que a construção do documento se fez de maneira fragmentada e com pouco diálogo entre os especialistas.

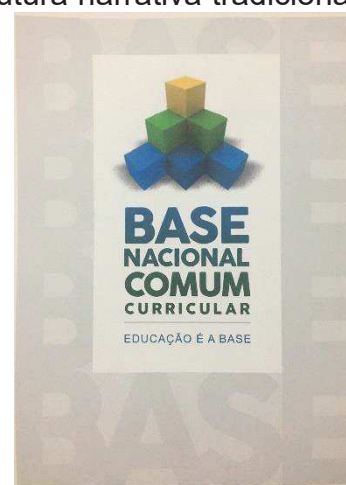
Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com o tempo apareceu em proporções muito maiores em relação às séries finais e Ensino Médio. Embora também houvesse traços de uma temporalidade histórica ancorada à noção de progresso, trabalhado nos descritores a partir de uma linha reta que conduzia a história da humanidade do nascimento da agricultura até o surgimento da indústria.

Em relação ao tratamento da Memória e do dever de memória, a “segunda versão” da BNCC de História considera

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

A lei 11.645/2008 – que visa a valorização de parte dessas vozes marginais na história, como negros e índios – é tratada no documento como “temas especiais”, cujo objetivo é estabelecer a integração entre os campos de saber de uma mesma área de conhecimento e entre as grandes áreas.

Os critérios de seleção dos “temas especiais” derivam levar em conta tanto um “(...) ordenamento legal que implica em alterações nas orientações curriculares emanadas da LDB (...)” (MEC, 2016, p.48) quanto a relevância social dos mesmos. Porém, a discussão envolvendo o dever de memória e o lugar de direito dos negros e índios na construção de uma memória pública não são claramente debatidos. Isso significa dizer que tais inclusões se dão dentro de uma estrutura narrativa tradicional dominante, ou seja, a entrada indígena e negra se apresenta nos descritores atrelada a um projeto colonizador. Rompeu-se então com a proposta estabelecida para estes grupos na “primeira versão” e a narrativa eurocêntrica voltou a se homogeneizar na “segunda versão” da base, ratificando que o currículo continua sendo um “texto racial” (SILVA, 2017).



Em abril de 2017, já dentro das atribuições presidenciais definitivas de Michel Temer, a “terceira versão” é publicada, agora com novo Ministro da Educação e novo Secretário de Educação Básica, respectivamente Mendonça Filho e Rossieli Soares da Silva – ambos alinhados aos ensejos do novo governo. Algumas equipes de áreas sofrem alterações, mas o documento mantém em relação à “segunda versão” não apenas seu aspecto pouco problematizador do campo do currículo, reduzindo ainda mais uma apresentação sobre as decisões de princípios teóricos ao leitor, como também, de maneira geral, há uma continuidade quanto às concepções de educação e currículo defendidas na base. Por exemplo, a questão envolvendo a “qualidade na educação” atrelada aos sistemas de avaliação em larga escala permanece e se aprofunda, como se pode notar no texto da “terceira versão”, ao atribuir tais ações a uma tendência internacional:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado

nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e A Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (MEC, 2017, p.16).

Sem sombra de dúvidas, essa é a característica que mais chamou minha atenção na “terceira versão” da base: seu profundo alinhamento às demandas internacionais. Embora nos documentos que serviram de orientação para a construção da BNCC, como o PNE, tenha se constituído como significante estrutural a ideia de “Direitos à aprendizagem e ao Desenvolvimento”, o que se observou nos documentos da base foi a falta de consensos sobre a natureza da aprendizagem. A partir da “segunda versão”, os documentos reduziram sua preocupação com a realidade escolar, reduzindo inclusive o que chamaram de “educação aberta à pluralidade e diversidade” à temas transversais. Assumiu-se de vez aquilo que já era um desejo de Renato Janine ao criticar a “primeira versão”, um salto “qualitativo na educação” ou mais claramente dizendo, a definição de educação como performance.

Com a “terceira versão”, se definiu o vínculo imediato da educação brasileira às perspectivas de desenvolvimento econômico, ou seja, a educação assume a partir dessa versão o status de mercadoria (DOURADO & OLIVEIRA, 2018). Não por acaso se estabeleceu forte diálogo com agentes privados, como Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Movimento Todos pela Educação, Fundação Roberto Marinho, Itaú, Bradesco, Gerdau, entre outros, que reforçaram o significante da “qualidade” no ensino, bem como formas de alcançá-la (ADRIÃO & PERONI, 2018). Ainda no calor das discussões envolvendo a “terceira versão”, a Associação Nova Escola, financiada pela Fundação Lemann, começa a produzir materiais e guias didáticos para a implementação da BNCC. Desta maneira, se percebe traços de continuidade de uma perspectiva curricular mais tradicional, como aquela defendida por Bobbitt (1918) e Tyler (1978), cujos sentidos a vincula à ideia de método e eficiência para a obtenção de um conhecimento já constituído e inquestionável.

Importante ainda observar que na “terceira versão”, o segmento do Ensino Médio é excluído da BNCC, não atendendo as exigências legais da LDB. Somente na versão posterior as razões da supressão do segmento na base serão

apresentadas ao público como derivada da reforma para o Ensino Médio, a partir da seguinte nota de explicativa:

Durante o processo de elaboração da versão da BNCC encaminhada para apreciação do CNE em 6 de abril de 2017, a estrutura do Ensino Médio foi significativamente alterada por força da Medida Provisória nº446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em virtude da magnitude dessa mudança, e tendo em vista não adiar a discussão e a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação decidiu postergar a elaboração – e posterior envio CNE – do documento relativo ao Ensino Médio, que se assentará sobre os mesmos princípios legais e pedagógicos inscritos nesse documento, respeitando-se as especificidades dessa etapa e de seu alunado (MEC, 2017, p.23).

Dessa maneira, a base nasce não só com uma fragilidade no que concerne a ideia de educação como um processo contínuo e de complexificação do pensamento, como também a educação deixa de ser entendida como um projeto, na medida em que se exclui a etapa final, onde se concebe a finalidade do ensino.

A “terceira versão” da BNCC de História apresenta para os anos iniciais o trabalho com a História a partir de unidades temáticas baseado nos círculos concêntricos:

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “EU”, do “OUTRO” e do “NÓS”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “EU” do “OUTRO”. Esse é o ponto de partida (MEC, abril de 2017, p.354).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, os documentos assumem três princípios: 1- a valorização dos eventos históricos considerados consolidados na cultura historiográfica do Ocidente, de forma que as temáticas são apresentadas para cada ano da seguinte forma:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África.

No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII.

No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África. Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas (MEC, abril de 2017, p.368).

No 9º ano, a “terceira versão” abordava a história republicana do Brasil até a Constituição de 1988, além dos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI. Para a “versão final” foi incluído

(...) até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade (MEC, dezembro de 2017, p.416).

Dentro dessa organização programática, pode-se afirmar que a concepção de História defendida na “terça versão” segue o mesmo viés tradicional pensado na versão anterior, baseado em um recorte cronológico eurocêntrico e linear.

Embora o documento enfatize no texto introdutório que “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente” (MEC, abril de 2017, p.347), o que se percebe na seleção dos conteúdos dispostos nas unidades temáticas não condiz com uma perspectiva de “história-problema”, pelo contrário, reafirma-se a concepção de “passado histórico”, sobretudo pela inversão de que o passado, e não o presente, deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem. Isso se evidencia de maneira mais clara nos descritores, cujas questões do presente não dialogam com a seleção de um conteúdo do passado, ou seja, temas como trocas comerciais através do Atlântico ou ascensão do fascismo não são atualizados a partir de novas questões.

Os outros princípios tocam nas questões metodológicas, por exemplo: 2 – diz respeito à “atitude historiadora”, que consiste no trabalho procedimental de leitura de fontes históricas, entendendo que, nas palavras do historiador Ulpiano Bezerra de Menezes, “o historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica”

(MEC, abril de 2017, p.347). Contudo, observando as 16 habilidades propostas para o 6º ano, apenas duas propõem um trabalho procedimental com as fontes. Ainda assim, o comando “identificar” presente nos descritores pressupõe apenas uma descrição aparente do que a fonte apresenta, sem estimular perguntas investigativas como “quem produziu”, “quando produziu”, “para quem produziu”, “por que produziu”, “por que é preservado”, “a quem pertence”, “quem ou que grupo é citado”, “que grupo não aparece”, etc. Ao abdicar das perguntas, o trabalho com a fonte se restringe ao trabalho de reconhecimento do que ela diz. Essa lógica permanece ao longo do documento: para o 7º ano, das 17 habilidades propostas, apenas uma propõe o trabalho com fontes. No 8º ano, das 24 habilidades apresentadas, somente uma trabalha de maneira procedimental. Por fim, no 9º ano, das 28 habilidades, apenas duas trazem a exploração da fonte como instrumento de formação histórica. Neste caso, fiz questão de numerar, porque a realidade dos descritores não condiz com a dimensão de uso da fonte como ferramenta de letramento constantemente defendida no documento.

O terceiro e último princípio 3 trata a variabilidade de pontos de vista na história. Mas, se por um lado o texto diz que

a história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões (MEC, dezembro de 2017, p.395).

O que se percebe é a manutenção de um único ponto de vista, fatalmente do colonizador, ou seja, a produção do conhecimento histórico na “terceira versão” não se dá a partir de seleções de fontes diversas capazes de abrir espaço para narrativas plurais. Dentro dessa perspectiva, a História se ancora em um princípio realista, em que o passado se apresenta tal como se passou para nós. Talvez isso explique o aspecto conteudista do documento, com fatos selecionados de maneira linear. Porém, é importante lembrar que o passado só nos é revelado por meio de vestígios dessas experiências, cheias de lacunas e silêncios, o que faz da História uma ciência incompleta, longe de se atingir sua totalidade.

A perspectiva de tempo histórico que pautou a “terceira versão” da BNCC de História seguiu aquilo que se desenhou na versão anterior, ou seja, uma cronologia tradicional eurocêntrica. Porém, essa noção só é passível de ser observada no conjunto do documento, ou seja, na parte em que se evidencia as unidades temáticas e as habilidades a serem trabalhadas em sala de aula. Isso significa dizer que se nos restringirmos a uma leitura do texto introdutório, podemos acabar inferindo precocemente que a versão traria uma perspectiva de tempo plural, mas que não se sustenta na abordagem dos descritores. Pelo contrário, o que se observa nas unidades temáticas é a manutenção de um tempo universal.

Nas séries iniciais, a relação com o tempo obedece a lógica dos círculos concêntricos, e somente no 5º ano aparece uma habilidade que se abre para uma perspectiva de tempo plural, considerando as marcações de tempo entre os povos indígenas e negros. Nos anos finais do Ensino Fundamental, ficam claras as apostas em uma temporalidade única e eurocêntrica, com a primazia da antiguidade clássica, seguido nos demais anos pelos cânones do “mundo moderno” e “mundo contemporâneo”. Assim, o documento apresenta aquilo que considerou no texto de introdução quanto “(...) a seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica” (MEC, abril de 2017, p.367).

Do ponto de vista das operações de tempo, a “terceira versão” também reforçava que para uma “atitude historiadora”, é imprescindível o exercício da contextualização. Segundo os documentos, o estudante deve saber localizar os eventos, os discursos e os registros dentro de sua época para evitar anacronismos. Para isso, algumas operações são trabalhadas, mesmo que pontualmente. Por exemplo, no 1º ano, há como objeto de conhecimento “as fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)”, mas quando se recorre à única habilidade destinada a essa problematização, percebe-se as lacunas no tratamento do tempo, na medida em que pouco se aciona o tempo presente e sequer se toca numa projeção de futuro, construções fundamentais para a formação da consciência histórica. Esse lugar privilegiado do passado, desprovido de diálogo com outros tempos, aparece também em outros descritores ao longo da escolarização. Essa maneira de lidar com a história, apenas selecionando acontecimentos do passado,



reafirma a ideia já assumida pela “segunda versão” de “passado histórico” e não o “passado como prática” (PEREIRA & RODRIGUES, 2017).

Em relação ao tratamento da memória, na “terceira versão” da base a inserção da lei 11.645/2008 é justificada como

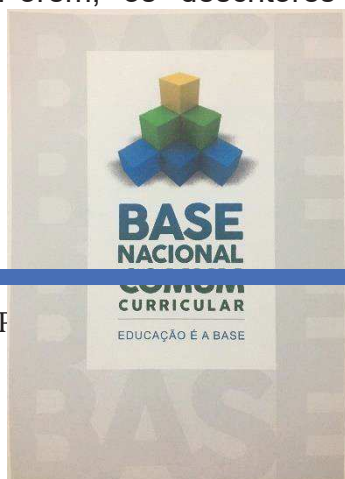
temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, devem ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira e se comprometerem com ela (MEC, abril de 2017, p.351).

Contudo, a lei não aparece como tema de integração ou transversal entre as áreas. Ela é trabalhada junto às unidades temáticas propostas para cada ano escolar, e talvez isso justifique a fragilidade do tratamento da lei no Ensino Fundamental. Por exemplo, nos dois primeiros anos, a temática indígena e negra é silenciada, o que produz lacunas e apagamentos importantes acerca da construção de identidades plurais em sala de aula, se considerarmos que as unidades temáticas obedecem aos círculos concêntricos, como “Mundo pessoal: meu lugar no mundo”, “Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo”, por exemplo. Assim, pode-se perceber que não há um investimento de tornar a lei parte estruturante à formação histórica do estudante nas séries iniciais.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, o documento considera que

a valorização da história da África e das culturas afro-brasileiras e indígena (Lei nº10.639/2003 e lei 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (MEC, abril de 2017, p.367-368).

Porém, os descritores mostram que tais sujeitos são abordados de maneira acessória. Por exemplo, no 6º ano, em que as habilidades envolvem o reconhecimento de práticas religiosas, relações de trabalho e organização econômica e social em tempos mais distantes, tais discussões se fecham à



narrativa histórica clássica, cabendo a índios e negros apenas dois descritores. A África se restringe no “Objetos de conhecimento”, cujo descritor se deriva de “povos da antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)” (MEC, abril de 2017, p.370, *grifo meu*). No 7º ano, alguns descritores tocam na questão indígena e negra, contudo, contrariando o texto introdutório que visava superar o lugar de tais sujeitos ao cenário de escravidão colonial, o que se vê é o reforço desta narrativa. No 8º ano, alguns descritores se dedicam a pensar a continuidade dos preconceitos e estereótipos, sem contudo produzir contrapontos possíveis acerca da participação dos negros e indígenas na história para além do cenário de colonização, ou seja, os descritores continuam vinculando à presença desses grupos exclusivamente à chegada dos europeus e conseqüentemente a sua escravidão, retirando dos mesmos seus protagonismos dentro desses cenários e em cenários atuais, através das lutas e resistências. No 9º ano, que se dedica à história mais próxima do tempo presente, esses atores são em parte silenciados ou aparecem de forma genérica na construção da República Brasileira.

O que se percebe a partir da “segunda versão” pública é a aposta clara em um projeto de apagamento de narrativas e sujeitos até a composição final da BNCC, o que nos impõe diante de enormes desafios para o futuro.

Em dezembro 2017, já na transição para o governo recém-eleito Jair Bolsonaro, foi produzida a “versão final” da BNCC, com praticamente a mesma equipe da versão anterior e seguindo os mesmos princípios que caracterizaram a “terceira versão”. As diferenças que aqui destaco em relação à versão final consistem em: 1) inclusão no documento de uma proposta curricular para a chamada primeira infância, que vai de zero a cinco anos de idade; 2) uma justificativa ao leitor sobre a ausência de uma base para o Ensino Médio – fator simplesmente silenciado na “terceira versão”; 3) a supressão no texto da colaboração dos atores em diferentes esferas, centralizando assim as tomadas de decisão sobre a educação; 4) uma restrição do papel da escola como lugar de produção do conhecimento, ao suprimir das competência gerais da “terceira versão” o que destaco entre parênteses: “10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia,

responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base (nos conhecimentos construídos na escola) em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (MEC, 2017, p.10); 5) a mais significativas das mudanças, a retirada do documento de qualquer menção aos estudos sobre sexualidade e gênero. É importante lembrar que o texto final da base nasce do encontro do MEC, através da secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, com a bancada evangélica. Esse encontro teve uma grande projeção na imprensa e uma visibilidade enorme porque revelou o alinhamento à nova plataforma conservadora de governo.

A “versão final” da BNCC de História mantém praticamente o mesmo texto da versão anterior e conseqüentemente as mesmas lógicas epistemológicas e metodológicas. As diferenças existentes entre os documentos são poucas, mas bastante significativas. Por exemplo, o tratamento dado à questão da temporalidade, antes se apresentava como

Colocar em seqüência, no tempo e no espaço, acontecimentos históricos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como criticar os significados das lógicas de organização cronológica (MEC, abril de 2017, p.352).

E agora apresenta-se como

Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. (MEC, dezembro de 2017, p.400),

Ou seja, os sentidos da seqüência cronológica e a competência “Descrever, comparar e analisar processos históricos e mecanismos de ruptura e transformação social, política, econômica e cultural” (MEC, abril de 2017, p.352) foram suprimidos. São mudanças sutis no texto e que poderiam reverberar em mudanças significativas nos descritores, porém isso não acontece. De fato, a única diferença na composição dos descritores de tempo está na ampliação do recorte temporal, que na “terceira versão” parava na Constituição brasileira de 1988, e a “versão final” se estendeu até os dias atuais.

No que se refere ao tema da memória, também há poucas diferenças, embora a “versão final” tenha buscado, a partir das críticas públicas, achar caminhos para

incluir a temática indígena e negra na organização curricular. Contudo, a diferença mais substantiva em relação à “versão final” consiste no reposicionamento da lei 11.645/2008 como tema transversal, e mais agravante, como tema que caberia à parte diversificada do currículo – aberta a todo tipo de imprevisibilidade:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se (...) educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) (...) (MEC, abril de 2017, p.19).

No texto introdutório, ainda se inseriu uma justificativa para além da obrigatoriedade legal do tema, almejando ultrapassar o que chamaram de “dimensão puramente retórica”, mas com fins da defesa da participação efetiva de tais grupos na construção da história brasileira. Acrescentando:

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (MEC, dezembro de 2017, p.399).

Mas na verificação dos descritores propostos para a “versão final”, poucas mudanças podem ser efetivamente notadas em relação ao tratamento da lei. Pelo contrário, o único descritor do 4º ano da “terceira versão” que abordava a presença de afro-brasileiros e indígenas presentes nos lugares de vivência dos estudantes foi suprimido.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a última versão buscou incluir descritores capazes de dar mais visibilidade à lei, mas sem qualquer organização curricular estrutural que pudesse favorecer uma efetiva formação para a educação étnico-racial e para o dever de memória. No 6º ano, por exemplo, descritores na linha de identificar os povos indígenas da América foram incluídos, sem qualquer outro descritor capaz de problematizar seus modos de ser, viver e ler o mundo. No 7º ano, se altera dentro da unidade temática “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano” os objetos de conhecimento: “A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos,

dominação e conciliação” e “Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”. Contudo, ambos os pontos não se convertem em descritores dentro da “versão final” da base. No 8º ano, há duas alterações mais substantivas, embora ainda que pontuais se as considerarmos dentro de um conjunto de 27 descritores. Em um dos descritores, se propõe discutir a importância de ações afirmativas ao lado dos legados da escravidão, e em outro se propõe identificar os impactos dos discursos civilizatórios para a população indígena, o que pode abrir espaço para que os docentes desenvolvam discussões mais profundas sobre as relações étnico-raciais. No 9º ano, essa tentativa de inclusão se confirma através da produção de outros descritores na linha de pensar a importância destes grupos para a formação da sociedade brasileira. Por outro lado, se suprime da “terceira versão” a participação de negros e indígenas na contemporaneidade. O que se observa, por fim, na “versão final” da base de História é o reforço de uma narrativa tradicional eurocêntrica, em que narrativas dos grupos minoritários não são reconhecidas e legitimadas como parte da história nacional.

A intenção desse movimento de leitura foi, para além de mapear os processos decisórios que deram diferentes contornos aos documentos propostos para o campo da História, a de abrir caminhos para desvelar a natureza das vozes públicas que sustentaram cada versão, bem como os projetos de sociedade e de memória histórica em disputa.

É interessante observar que o processo de construção das diferentes versões da base será atravessado por censuras de diferentes naturezas. Se a “versão impedida” sofreu interdição em nome de um projeto de educação determinado pela avaliação de larga escala, a “versão final” sofrerá repreensões de caráter ideológico.

Diante do proposto como “versão final” para a BNCC, formaram-se no CNE grupos contrários à aprovação do documento. De maneira especial, três conselheiras, Márcia Angela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman, fizeram oposição à base e à verticalização política do MEC nas tomadas de decisões que rompiam com os princípios da gestão democrática. Na declaração de voto, Márcia Aguiar registra que

declaro meu voto contrário ao parecer (...) alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) (AGUIAR & DOURADO, p.24).

Embora a posição das três conselheiras tivesse o respaldo das organizações científicas do campo da educação e dos sindicatos dos trabalhadores da educação básica, a BNCC foi aprovada pelo Conselho em 22 de dezembro de 2017, através da resolução CNE/CP Nº2, e homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho.

### ***As disputas de memória na BNCC: a História como cenário singular***

Compreender a historicidade que atravessa a construção da BNCC de História, seus (des)caminhos trilhados até a “versão final”, me ajuda olhar para os processos de interdições das primeiras versões, curiosamente construídas pelo prisma de um campo específico. O que significa e o que significará esses apagamentos para a sociedade brasileira em um futuro próximo? As razões envolvendo o engavetamento da “versão impedida” precisaram ser buscadas em outras fontes – que serão apresentados nos próximos capítulos – visto que sua organização não ganhou publicidade, diferente do que ocorreu com a “primeira versão”, que ocupou os holofotes, gerando ampla discussão nos meios acadêmicos, nas redes sociais, na grande mídia e na sociedade como um todo.

A “primeira versão”, para além das discussões epistemológicas necessárias, serviu de discurso político para desqualificar o governo de Dilma Rousseff e promover um patrulhamento ideológico no currículo de História. Os embates gerados naquele contexto têm sido abordados por pesquisadores como Maria Aparecida Cabral (2018), que faz um levantamento de pareceres de consultores do MEC, textos veiculados pela grande imprensa e artigos acadêmicos capazes de elucidar esse cenário de disputas. Outros pesquisadores publicaram artigos defendendo a proposta curricular apresentada pela “primeira versão”, considerando suas

potencialidades para a formação histórica, como Flavia Caimi (2018) e Nilton Pereira e Maria Cristina Rodrigues (2018). De maneira especial, os próprios autores e autoras da “primeira versão” da BNCC de História, como Margarida Dias e Itamar Freitas (2018), também publicaram artigos narrando seu processo de construção e sobretudo de interdição, os conflitos e distorções provocadas acerca das questões de autoria, bem como a recusa a uma proposta aberta à diversidade e múltiplos olhares pelos gestores do MEC e por parte da comunidade acadêmica, como nos textos de Marcos Silva (2018) e de Giovani Silva e Marinelma Meireles (2017).

Embora não seja o objetivo dessa tese recuperar as vozes públicas em torno do debate da BNCC, mas sim compreender os apagamentos dirigidos as primeiras versões, considero importante apresentar de modo sistêmico nessa seção essa história de disputas, ataques e aniquilação pública de um currículo, na medida que é a partir desse evento que chego ao doutorado.

A BNCC, como toda política pública, pode ser analisada a partir do “ciclo de políticas” (BALL, 1994), cujas fases de *agenda*, *formulação*, *decisão*, *implementação* e *avaliação* seguem caminhos não lineares, em que muitos embates emergem revelando a dinamicidade e dialética de todo o processo. Para Eduardo Condé

as políticas públicas (policies) têm uma relação direta com a política (politics), sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses. Esse quadro envolve decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados (2013, p.81).

Dessa maneira, a política curricular também envolve relações de poder nem sempre consensuais. Embora percebamos em todas as fases do ciclo de política a ação dos atores, é na formulação, onde se pretende desenhar uma solução para a demanda posta na agenda, que fica claro que a política pública não possui um caráter estritamente técnico, visto que ela envolve disputa de vários atores tomados de valores, princípios e ideologias por vezes diversas. É deste ponto que busco compreender os embates envolvendo as primeiras versões da BNCC para a área de História. Por isso, torna-se fundamental compreender quais atores estiveram envolvidos na fase de formulação do ciclo de políticas, quais interesses defendiam, de que lugares falavam e para quem falavam. A composição do quadro geral das

versões da base (em anexo), especificamente a categoria 4, que buscou mapear as equipes que elaboraram cada documento, permitiu por um lado uma leitura individualizada acerca do perfil de autoria, e por outro possibilitou um olhar comparativo das mudanças ocorridas entre as versões. Embora o foco desta tese esteja nas versões interditas, esse mapeamento com todas as versões possibilitou localizar os pontos de tensão e diferenças de perspectivas estabelecidas no processo de construção da base.

Para compreender o perfil desses sujeitos, foi necessário tomar a *Plataforma Lattes* como instrumento de pesquisa na captura desses indícios. O Lattes funciona como registro de atividades acadêmicas fortemente reconhecido e legitimado pelos seus membros. Mesmo compreendendo sua construção narrativa aberta, provisória e seletiva quanto ao que se quer evidenciar em seu próprio percurso e o que se quer apagar, o Lattes produz aquilo que a pesquisadora Yara Alvim considerou “(...) uma narrativa de si e uma ordem de leitura sobre si mesmos. Nesse sentido, mais do que uma reunião e apresentação de registros de vida, o Lattes enuncia representações da vida” (2016, p.41).

Utilizando esse suporte e entendendo seu aspecto autobiográfico que envolve seleções de memórias, foi possível traçar um perfil das equipes que construíram as primeiras versões da BNCC de História. Uma parte da equipe era composta por membros do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). Outra parte – que inclusive constituía maioria entre as áreas – era formada por professores universitários, com trajetórias de pesquisa bastante consolidadas e referentes no campo do Ensino de História. A “versão impedida” era composta pelo professor Arnaldo Pinto Júnior (Unicamp), e a “primeira versão” era representada por Giovani José da Silva (UFAP), Itamar Freitas (UFS), Marcos Silva (USP), Margarida Dias (UFRN) e Claudia Ricci (UFMG), e do campo da História *stricto sensu*, por Leandro Mendes Rocha (UFG) e Mauro Cezar Coelho (UFPA). A opção por um maior número de especialistas do campo do Ensino História, especialmente na “primeira versão”, certamente determinou o formato distintivo dessa versão para as versões seguintes, afinal estamos falando de sujeitos que vem de lugares enunciativos



específicos, marcados por epistemologias próprias. É importante enfatizar que a apresentação desses nomes aqui se deu a partir de rastros e pistas em artigos acadêmicos e participações do GT de ensino de História da ANPUH, visto que a “versão impedida” não entra em circulação e a autoria da “primeira versão”, como dito anteriormente, é suprimida do documento, diferente do que ocorre com os leitores críticos que são mencionados nas fichas técnicas em anexo das duas últimas versões.

Em relação à escolha dos leitores críticos na “primeira versão”, cujas posições configuram processos importantes de legitimação do documento apresentado pelo MEC à sociedade, haverá também predominância da área de Ensino de História, através de nomes como Flávia Caimi (UFRGS), Helenice Aparecida Bastos Rocha (UFF), Luis Fernando Cerri (UEPG), Renilson Rosa Ribeiro (UFMT), Sandra Regina de Oliveira (UEL), ao passo que do campo da História aparecem Marcelo de Souza Magalhães (UFRJ), Marieta de Moraes Ferreira (FGV), Martha Campos Abreu (UFF) e Pedro Paulo Funari (UNICAMP). De maneira geral, todos os especialistas possuem experiências na área do currículo, seja como formulador, consultor, avaliador ou pesquisador. Esses atores traziam consigo perspectivas curriculares, políticas e ideológicas que ajudaram a desenhar uma primeira proposta da área de História na BNCC.

Levada à público, a “primeira versão” da BNCC enfrentou já de início uma série de críticas e contestações, pois o documento foi publicado, com o aval do então Ministro da Educação Renato Janine, sem a parte que competia a disciplina de História. Essa fragmentação da base diz muito sobre a concepção de currículo assumida pelos seus elaboradores, não havia um projeto unificado e dialógico de currículo. A ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, se pronunciou quanto à urgência descabida em validar uma proposta incompleta e que merecia naquele momento maior debate público. A interdição do documento de História foi justificada por Janine a partir de dois critérios: primeiro porque a área de História não estava alinhada às demais áreas, imagino que tal desajuste esteja vinculado à composição de descritores para uma avaliação em larga escala. Segundo, por uma “falta de repertório básico”. Para o filósofo, portanto

um sujeito externo as discussões epistemológicas do campo da História e do Ensino de História:

O documento (...) ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem. (...) Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. (...) Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, por exemplo, propunham a certa altura estudar revoluções com participação de escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira! (G1, 09/10/2015 disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>)

Sob este argumento e através das mídias nacionais, Janine desqualificou todo trabalho realizado por especialistas de referência do campo do Ensino de História em nome de um paradigma de currículo e de História. E completou “fiz questão de deixar claro que a proposta não era oficial do governo”, contudo, ele permitiu que fosse a público com a ressalva de que a proposta fosse revista.

Quando o ensino de História evoca outros sentidos de aprendizagem histórica para além da mera compilação de fatos, ou seja, quando se questiona uma memória canônica, isso gera profundo incômodo naqueles e naquelas que foram formados dentro de uma única estrutura narrativa possível sobre o passado. Laville já nos advertia em 1999 sobre isso:

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

Para alguns especialistas que fizeram parte da construção da BNCC, a polêmica se deve ao esforço de proposição de uma História capaz de problematizar o tempo e outras narrativas, diferente do que ocorreu com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que preservavam traços de continuidade com uma história linear e eurocêntrica (DIAS & FREITAS, 2018). Talvez a justificativa da inovação do campo precise ser pensada junto a outros elementos para se estabelecer uma síntese do que representou essa recusa da “primeira versão” de História. Na época dos PCNs, a inovação coube à área de Língua Portuguesa, que decide ampliar o campo de aprendizagem em torno da língua para além da gramática normativa, introduzindo as noções da linguística aplicada. Naquela época,

auge do governo Fernando Henrique Cardoso, houve debates, mas não interdições quanto ao documento produzido.

Não tardou para que a discussão do documento de História catalisasse o debate público, ocupando grandes debates em jornais, blogs, redes sociais, seminários, conferências e grupos de debates em associações dos campos. O mais curioso desse embate se refere às vozes públicas postas em conflito, formadas por professores de História da educação básica, autores de livros didáticos e, sobretudo, por pesquisadores de referência do campo da História e do Ensino de História.

A ANPUH – Associação Nacional de História – começou então a promover em várias regiões grupos de debate sobre a base. Ainda em dezembro de 2015, a ANPUH Nacional já se posicionava frente à Secretaria de Educação Básica (SEB) a partir de duas demandas vindas dos encontros regionais: 1) ampliação do prazo estabelecido pelo MEC para envio de sugestões, e 2) inclusão de novos especialistas da “área”, leia-se “da área de História”, que estavam dispostos a colaborar. Após muitos debates, várias notas e manifestações das ANPUH regionais começaram a ser publicadas. Como da ANPUH –PR, que rejeitou a base por promover, segundo eles, “retrocessos históricos”, elencando oito pontos de fragilidades, do qual destaco:

6. Um visível reducionismo acrítico e a ausência de historicidade e problematização no uso de categorias e conceitos, bem como a clara indução de uso deles nos mais diferentes níveis de ensino, juntamente com a total eliminação de categorias/conceitos explicativos mais gerais como capitalismo, mercantilismo e feudalismo;

7. O mesmo reducionismo acrítico também aparece na tentativa de abordar conteúdos históricos amplos a partir de alguns de seus aspectos arbitrariamente indicados; (ANPUH-PR, 2016)

Como foi apresentado anteriormente, a “primeira versão” tinha como um dos eixos “categorias, noções e conceitos”, não abdicando da importância dessas ferramentas para a formação histórica. A raiz do incômodo reside, na realidade, nos recortes propostos pela equipe elaboradora da base. Ao apostar em uma narrativa histórica cujos marcadores temporais tenham como referência a História do Brasil, muitos especialistas consideraram o “o risco dessa opção resultar no fortalecimento de uma visão nacionalista e essencialista dessa História” (ANPUH-RS, janeiro de 2016).

Este foi sem sombra de dúvidas o argumento mais pulsante dos historiadores contra a base. Muitos pesquisadores do campo de referência consideraram a construção do documento arbitrária ao privilegiar uma análise do presente, visto que “mataria a temporalidade”, assim como uma proposta “brasileira” apagaria dos livros didáticos páginas consagradas da História ocidental, como se observa no trecho abaixo:

(...) O tempo histórico é o tempo humano, o tempo da espécie humana em seu fazer-se, o Homem se reconhecendo em suas relações sociais. Neste ponto, apesar das boas intenções da proposta do componente de História na BNCC para o rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite, não há nada novo e realmente significativo no campo da pesquisa na área sendo incorporado ao documento apresentado. Apenas uma inversão dos parâmetros eurocêntricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil. (...) Ao invés de questionar cronologias, o currículo da BNCC traz visões distorcidas do passado, como se toda a história anterior às expansões marítimas modernas não estabelecesse relação com o próprio significado que adquire a América neste cenário (...) (ANPUH- Rio, dezembro de 2015).

Ao dizer que não havia “nada de novo” incorporado à base de História, a ANPUH, seção regional do Rio de Janeiro, desconsiderou a inovação nas pesquisas do campo do Ensino de História. Ou seja, primeira proposta da base evidenciou as fronteiras existentes entre o campo da História e do Ensino de História.

Em meio a muitos pareceres, relatórios e cartas abertas<sup>10</sup>, não demorou para que os especialistas em antiguidade clássica e medieval também se manifestassem em repúdio a BNCC, visto que tais temporalidades estariam secundarizadas dentro da proposta:

Os estudos da pré e proto-histórias, assim como da Antiguidade e do Medieval – que foram descartados como conteúdos curriculares relevantes – pesquisam as movimentações populacionais entre os continentes, a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China, não podendo ser confundidos com conteúdos eurocêntricos. Constituem campos fundamentais para o estudo de

---

<sup>10</sup> ‘Nota do GT de história da África da ANPUH nacional e da Associação de Estudos Africanos sobre a proposta da BNCC para o ensino de História’; ‘Parecer dos docentes do curso de história a UNIFAL-MG acerca do texto preliminar da BNCC’; ‘Nota do departamento de História do Colégio Pedro II’; Posição do Departamento de História da USP sobre a proposta de BNCC; ‘Nota dos professores do curso de História da UFSJ’; ‘Carta aberta de professores de várias instituições, datada de 25/11/2015; ‘Relatório do debate sobre a BNCC, ANPUH-PB’; Relatório sobre o debate BNCC – UEPB – Guarabira’.

experiências humanas diversas daquelas nas quais os alunos estão inseridos, colocando em perspectiva uma história narrada como processo único e linear. (ANPUH-PB, novembro de 2015).

Mais tarde, durante o Fórum de Profissionais de História Antiga e Medieval, foi produzido um abaixo-assinado amplamente divulgado entre os historiadores, criticando não somente a seleção dos conteúdos, como também questionando a composição da equipe que elaborou a primeira versão da base:

Um processo construído desta maneira apenas poderia resultar em um documento com graves problemas de conteúdo. A falta de diversidade que caracterizou a seleção dos agentes envolvidos na elaboração da Base impediu a construção de um documento plural. O componente História acabou inteiramente subordinado a uma perspectiva nacionalista, tributária de uma concepção historiográfica do século XIX. Isto impede um ensino de História fundamentado em critérios mais amplos e cria dificuldades também para a abordagem dos próprios temas relativos à História do Brasil (novembro, 2016).

Contudo, muitos historiadores também se manifestaram fora das associações, colocando suas perspectivas sobre a construção da BNCC de História em um amplo debate. Talvez o ataque mais emblemático ao currículo de História tenha partido de uma das vozes mais respeitadas do *métier* acadêmico. Publicada no jornal O Globo com o título “a nova face do autoritarismo”, o professor e também autor de livros didáticos Ronaldo Vainfas classificava, logo no subtítulo, a BNCC de História como uma “aberração”, visto que, para ele, a “primeira versão”

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

Isso porque, segundo o historiador, havia um excesso de presentismo, contrariando a diacronia, bem como um brasilcentrismo para ele “inconsistente”. Esse lugar autorizado de fala do Vainfas acirrou os ânimos do debate, talvez menos pelo seu prestígio e mais pela estratégia de aniquilação por ele destinada aos demais especialistas. Fernando Catroga (2009), inspirado em Dosse (2008), associa tais práticas de fortes interdições à “tirania da memória”, quando versões consideradas oficiais são usadas por um grupo para silenciar outras possibilidades de leitura do passado produzidas por outro grupo. Margarida Dias e Itamar Freitas,

ambos membros da equipe que elaborou a primeira versão da BNCC de História, relataram um pouco desse cenário de tensão após a publicação da base:

As críticas radicais e de conteúdo conservador, embora fossem grosseiras, não nos afligiam, pois reconhecíamos os posicionamentos autoritários. O que nos incomodava eram os ataques que vinham do campo das forças ditas progressistas e de acadêmicos que, a despeito de tratarem de modo preconceituoso os sujeitos atuantes nas escolas da educação básica, arregimentaram todas as forças da forma que acharam conveniente para uma defesa corporativista e este posicionamento, como vislumbrávamos, resultaria em grandes retrocessos ou na imobilidade (2018, p.60).

Em resposta à polêmica declaração de Vainfas, a professora Sonia Miranda publica nas redes sociais, em um grupo construído especificamente para o debate da BNCC de História, um texto situando a complexidade do debate envolvendo a primeira versão e discordando de alguns pontos apresentados pelo historiador, sobretudo ressaltando a diferença de problematização dos campos da História e do Ensino de História:

(...) me parece importante apontar que parto de um horizonte de olhar diferente do professor Vainfas. Também parto de um cenário de inserção profissional diferente da dele. Ao invés de me manter no campo da historiografia e da pesquisa histórica stricto sensu, me desloquei para o campo da Educação e da pesquisa em Ensino de História, o que me fez pautar outras problemáticas investigativas que são singulares em face da ciência de referência. Eu diria, sinteticamente e tentando reduzir a um aspecto específico um debate posto num contexto inflamado acerca desse campo, que pesquisar o ensino de História hoje nos leva ao desafio de compreender que o Saber Histórico Escolar é um saber específico, que possui finalidades didáticas particulares e distintas das finalidades postas no âmbito das ciências de referência. Nesse sentido, esse campo de saber, há ao menos umas três décadas, vem sendo revisto em nível nacional e mundial, a partir de outras possibilidades e paradigmas de Ensino, que não se restringem nem aos clássicos modelos pautados num código disciplinar que nasceu ancorado na quadripartição europeia e nem aos cânones de um olhar no qual a explicação se sobrepõe à problematização e à construção do conhecimento pautada na centralidade do sujeito epistêmico (dezembro, 2015).

Ou seja, mesmo os historiadores influenciados pela renovação historiográfica, cuja abertura à novas fontes de pesquisa, métodos, sujeitos, recorte temáticos e diálogo com novos campos, ainda não se deram conta de que a História disciplinar não se converte em mera transposição do conhecimento histórico. Ela também se constitui em um campo de pesquisa, com métodos e abordagens próprios.

A historiadora Hebe Matos é sensível a esse olhar particular do Ensino de História sobre a base, levantando novas questões sobre as seleções de conteúdo dentro de uma perspectiva de currículo mínimo:

Não sei se precisamos de uma base curricular comum. Se precisamos, ela sem dúvida deve ser amplamente discutida com a comunidade de educadores, de historiadores e com a sociedade, antes de ser aprovada. Mas fico feliz que tenhamos largado para discussão a partir de um documento tão radical no seu esforço de romper com o eurocentrismo que informa a concepção de história até agora predominante no ensino de história do país. Inclusive nas nossas universidades. Por onde recortar para apresentar aos estudantes uma história global não eurocêntrica? Do neolítico à internet, como escolher o que estudar? A entrada pela história do Brasil, espaço de inserção política do estudante, faz todo sentido no contexto de uma base curricular mínima nacional. E pode ser amplamente cosmopolita, se conseguir articular de forma consistente o local, o global e o nacional. A ênfase nas representações do passado no tempo presente também me pareceu chave interessante para propor recortes em sala de aula, capazes de ajudar o professor a problematizar as noções de tempo e de historicidade, matérias primas da disciplina da história. Os usos do passado no presente são também ferramenta eficaz para elencar conteúdos programáticos anteriores à colonização portuguesa no Brasil, problematizando legados filosóficos, artísticos ou religiosos fortemente presentes na contemporaneidade. No conjunto, porém, parece-me necessário precisar mais quais contextos, em cada uma das fases do aprendizado, permitirão refletir sobre a dimensão temporal da história humana, bem como sobre a alteridade entre épocas e culturas (dezembro, 2015).

A repercussão em torno da BNCC revelou não apenas os abismos ainda existentes entre os campos do saber histórico escolar e o saber de referência, como também corporificou um enfrentamento político de parte dos opositores da Base considerando sua ancoragem um serviço ao “lulopetismo”. Marco Antônio Villa chegou ao ponto de alertar a sociedade em um editorial para *O Globo* sobre os riscos envolvendo uma Revolução Cultural à moda de Mao Tsé-Tung por parte da equipe de elaboradores da base. Segundo ele, um “crime de lesa-pátria”, que nem a União Soviética ousou propor em seus tempos de existência.

Sob esse cenário de pressão, voltaram-se publicamente contra o aprofundamento da lei 11.645 os ex-ministros da Educação Renato Janine e Aloizio Mercadante, ambos considerando que a proposta deu ênfase mais que necessária a História da África e Indígena e que, portanto, deveria ser vetada, visto que “não poderia descambar para a ideologização”. Por fim, com essa afirmação, tais ministros e pesquisadores ofereceram de bandeja ótimos argumentos aos defensores do projeto ideológico “Escola sem Partido”.

Como resposta imediata do governo às polêmicas discussões em torno da base, o Ministério da Educação decidiu pela suspensão da equipe que trabalhou na construção da “primeira versão” do documento, ao invés de promover um debate público sobre o currículo de História. Como parte do ciclo de política, novos atores são mobilizados em nome de uma reformulação, ou, como ressalta Jefferson Mainardes “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.” (2006, p.51) A coordenadora Claudia Ricci, juntamente com os especialistas Margarida Dias, Itamar Freitas e Mauro Coelho, optaram por continuar a produção do documento a partir das participações derivadas do site e entregar uma proposta de “segunda versão” da parte comum ao MEC. Em um artigo publicado no XXIX Simpósio Nacional de História (2017), Margarida Dias e Itamar Freitas narram estes caminhos percorridos pela equipe de História entre a publicação das duas versões. Teoricamente, a “segunda versão” publicada pelo MEC manteve na equipe de elaboração os membros indicados pelo CONSED e UNDIME, e entre os especialistas constam na ficha técnica os nomes de Margarida Dias e Giovani Jose da Silva, como representantes do campo do Ensino de História, e Leandro Mendes Rocha, do campo da História. Se na “primeira versão” a questão da autoria é ocultada, na “segunda versão”, dentro de um forte sistema de legitimação, se decide atribuir créditos a todos que participaram da elaboração do documento, inclusive de sujeitos que afirmam não ter participado do segundo formato de texto apresentado pelo MEC. Ou seja, paralelamente à revisão que estava sendo realizada pelos especialistas que decidiram permanecer na equipe, foi encomendado um outro documento para a base de História, porém mantendo os nomes de alguns especialistas da “primeira versão” como autores do texto, como aparece na ficha técnica: Margarida Dias, Giovani José da Silva e Leandro Mendes Rocha. Olhando a ficha técnica, é possível levantar hipóteses de que os autores efetivos da “segunda versão” foram supostamente atraídos por relações pessoais articuladas pela SEB e receberam o nome de “revisores”, sendo todos sujeitos externos ao campo do Ensino de História. De acordo com Maria do Carmo Martins

Após a denúncia e os primeiros ruídos sobre o assunto, a coordenadora da equipe de História e mais alguns de seus membros anunciaram que



estavam se desligando do processo, o que criou ainda mais elementos que davam a perceber que a BNCC entrara em espiral de disputa (2017, p.48).

Não é a primeira vez que resistências à inovação curricular ocorrem em nosso país. Em meados da década de 80, quando vivíamos nosso processo de redemocratização do Brasil, novas propostas de diretrizes para educação, condizentes com aquele momento, emergiam no cenário nacional e foram veementemente rechaçadas. O caso de maior repercussão foi aquele elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do Estado de São Paulo, cuja perspectiva ancorava-se na ruptura da linearidade temporal e em um trabalho pedagógico organizado a partir de eixos temáticos. A imprensa reagiu com fortes denúncias de “barbarização ideológica” e subversão, o que fez com que a proposta não fosse implementada (MORENO, 2016).

A resistência em relação à narrativa histórica inovadora talvez resida na própria criação do campo que, influenciado pelo pensamento positivista, considerava que havia um passado a ser resgatado e descrito tal como ocorreu, sem qualquer esforço interpretativo por parte do historiador. Sob essa perspectiva, ao chegar à escola, aquele saber de referência deveria receber o mesmo tratamento. Em outras palavras, caberia ao saber histórico escolar apenas a transposição didática do conteúdo canônico, sem crítica ou interpretações por parte dos professores e estudantes. No caso desses últimos, a memorização consistiria em um excelente recurso para tantos nomes, eventos e datas assépticas. Sob esse prisma, o aluno não assume lugar de agente capaz de propor uma questão a partir de sua própria experiência social (SILVA, 1984).

O silenciamento dos alunos em sala de aula acontece exatamente quando não se reflete acerca da distinção epistemológica que permeia o campo da História e do Ensino de História. Esse último, segundo Forquin (1993), acontece em um espaço constituinte e constituído de cultura. Um dos espaços privilegiados da cultura escolar é a própria sala de aula, pois dela emergem todo tipo de força simbólica construída nas relações sociais e que acabam, invariavelmente, por modificar e recriar o conhecimento difundido no interior da escola. Nessa concepção de educação, não há lugar para a transmissão passiva da cultura socialmente acumulada pela

humanidade, visto que essa será ressignificada pelos acasos das relações humanas.

Dessa forma, o saber escolar é um saber ressignificado pelas práticas dos sujeitos e não pela didatização das informações da ciência de referência. Isso significa admitir que “um currículo é produzido pela prescrição e pelas suas possibilidades de transformação em contextos escolares específicos, donde a compreensão das especificidades advindas do cenário cultural que tangencia a escola é essencial” (GOODSON, 2007 apud MIRANDA & ALMEIDA, 2008, p.14). Nessa perspectiva de construção do saber escolar, a ideia de universalidade torna-se inviável na medida em que se desconsidera a diversidade cultural, o que reforça a concepção que hoje tem se tornado forte entre os pesquisadores de compreender currículo como território movente (SE/PJF, 2012).

Christian Laville (1999) nos revela que a crítica massiva ao ensino da história está alicerçada mais em razão dos fatos elencados – ou seja, dos incômodos sobre quais conteúdos entram e quais ficam de fora – do que dos objetivos de formação que lhe são oficialmente atribuídos. A meu ver, as maiores fragilidades que couberam desde a “primeira versão” da base e que não foram sequer repensadas pelas equipes subsequentes se referem ao excesso de descritores – desconfigurando o mínimo como máximo – e sobretudo, à manutenção de um currículo de caráter avaliativo, nos moldes do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Para que serve esse formato de currículo? Que tipo de formação histórica ele contempla?

Curiosamente, a partir da “segunda versão” da BNCC de História as discussões em torno das propostas pensadas para a área cessam. Se por um lado o conservadorismo historiográfico da base silenciou as associações de História, autores de livros didáticos, imprensa, grupos de debate em redes sociais e os especialistas que antes lutavam pelo reconhecimento de seus temas de investigação na escola – talvez também em fundação daquilo que Nilton Pereira e Mara Cristina Rodrigues consideraram

O caráter prático (e político) do passado que se configurava na Primeira Versão da BNCC poderia impactar a médio e longo prazo a constituição de

grupos e verbas para pesquisa, afetando, portanto, a posição de lideranças acadêmicas e de seus 'legados' para o campo (2017, p.44).

– por outro lado, para o campo do Ensino de História o documento passou a ser chamado de “golpe da segunda versão”.

Ignorando completamente as vozes derivadas do campo do Ensino de História, vinda através das associações ou individualmente, a “versão final” da BNCC de História foi definida pelos mesmos especialistas do documento anterior já no final do mesmo ano, sem qualquer alteração envolvendo a abordagem da História. A fim de compreender o currículo como política de memória, nos próximos capítulos que compõe essa tese irei ao encontro das vozes interditas, impedidas e silenciadas nesse processo de definição de um currículo de História para a sociedade brasileira.

## **A BNCC de História vista por seus sujeitos narradores: sobre territórios e invenções**

### ***Caminhos metodológicos e o encontro com uma comunidade disciplinar***

Marc Bloch, no clássico “Apologia da História ou o ofício do historiador”, nos instrui metodologicamente ao dizer que “todo o livro de História digno desse nome deveria incluir um capítulo ou, se quiserem, inserida nos pontos capitais do discurso, uma série de parágrafos que se intitularia mais ou menos ‘como pude apurar o que vou dizer?’”. E continua, “estou persuadido de que, ao tomarem conhecimento de tais confissões, até os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual.” (2001, p.83). Essa pergunta que envolve a apuração de um objeto de pesquisa nos coloca diante da importância do método para a leitura daquilo que se apresenta como questão investigativa.

Se no primeiro capítulo dessa tese me anunciei como sujeito de experiência, narração e teorização, nesse capítulo me coloco em diálogo com aqueles e aquelas que produziram as versões interdidas da BNCC de História. Ouví-los significa também ouvir a voz de um campo de pesquisa, a identidade de uma comunidade disciplinar, nos seus consensos e desarmonias. Ou seja, os sujeitos dessa pesquisa têm suas histórias profissionais e acadêmicas atravessadas pelas apostas teóricas de um campo científico, de forma que suas vozes, embora espelhem uma experiência particular no processo de elaboração da base de História, também traduzem a complexidade e as idiossincrasias de uma comunidade disciplinar. Para Ivor Goodson (2020), através do pessoal e biográfico se chega ao social e político. São sujeitos de regiões diferentes do Brasil, todos com formação em História e a maior parte com pós-graduação em Educação. Esses sujeitos têm inserções diferentes na área, alguns de longa caminhada, outros não, mas todos com produções significativas para o campo do Ensino de História, com orientações de pesquisas e participações assíduas nos eventos nacionais. Foram cinco encontros marcados por longas conversas, na maioria delas a emoção foi colocada como parte do processo de rememoração da construção da base de história.

A questão motivadora dessa tese envolveu ao longo de quatro anos de pesquisa dois movimentos importantes de investigação: o primeiro, já apresentado no capítulo anterior, consistiu no encontro com o corpus documental e envolveu a leitura das versões da BNCC de História produzidas pelo MEC, com intuito de auscultar elementos que permearam suas escritas e percebê-las em suas especificidades epistemológicas e metodológicas; o segundo, que será desenvolvido ao longo deste e do próximo capítulo, significou a produção de fontes na medida em que fui ao encontro daqueles e daquelas que elaboraram os documentos interditados no processo de definição da base de História que denominei nessa tese de “versão impedida”, em face ao seu cancelamento junto ao MEC, não chegando a ocupar o debate público, e daquela que consensualmente é chamada de “primeira versão” por ter se tornado a primeira publicação oficial da BNCC, com o intuito de desvelar seus processos de construção e as razões não aparentes da recusa dessas versões. Recuperar essas vozes significa assumir o currículo como política de memória, cuja ação no tempo é permanente. É fundamental garantir que a história da construção da BNCC de História seja contada e jamais esquecida, na medida em que ela se torna representativa da luta de uma comunidade disciplinar em uma cultura institucional, que por um lado viveu sob o drama da censura ideológica em ascensão e por outro sofreu as pressões impostas pelo estigma de um código disciplinar canônico de História. O encontro com essas vozes produziu cenários particularmente sensíveis no tocante à representação das emoções e aos incômodos derivados de um processo agressivo e desrespeitoso naquilo que diz de uma das facetas mais importantes da vida dos autores e autoras das versões interditadas, sua desqualificação profissional. Carlo Ginzburg (2006), ao investigar o processo inquisitório de Menocchio, um homem que o próprio historiador considerou ser “aparentemente” comum – porém capaz de revelar o pensamento da sociedade europeia durante as reformas religiosas do século XVI –, inaugurou uma nova forma de ler a fonte, em que os detalhes das entrelinhas se convertem em campo de análise, pois “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 1989, p.177). A leitura ancorada no *paradigma indiciário* de Ginzburg permitirá revelar, para além das escolhas teórico-metodológicas de cada documento, seu contexto de escrita, as concepções dos

autores quanto ao saber histórico escolar e as disputas inerentes ao campo da História e ao campo do currículo.

Pensar caminhos metodológicos implica ao pesquisador um mergulho profundo em seu campo temático. Seguindo as trilhas inauguradas pela Escola dos Annales durante a década de 1930 e consolidadas pela História Cultural no tocante à ampliação da ideia de fonte histórica, pretendo nos próximos capítulos conhecer o que está por trás das construções de tais documentos através das vozes dos autores e das autoras das versões da BNCC de história interdidas pois, como afirma P. Thompson,

toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta (1992, p.197).

O intuito dessa citação não consiste em hierarquizar as fontes e tampouco era esse o objetivo do historiador, mas sim romper com a desconfiança que a historiografia tradicional por vezes lança a esse corpus documental.

A partir de Walter Benjamin (1987), pode-se considerar que o ato de narrar é parte constitutiva da experiência humana e rememorar é uma ação política, na medida em que envolve produção de significados coletivos acerca dos compromissos que firmamos com o mundo, seja endossando-os ou resistindo-os. Em outras palavras, o ato de narrar não se reduz a um ato individual, pois há uma interação entre aquele que narra e seu universo de relações e também entre aquele que ouve tecendo sentidos para o mundo narrado. A alegoria da narrativa proposta por Benjamin nos orientará no encontro com as muitas vozes produtoras de significados sobre a BNCC de História pois

A narrativa (...) é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 1987, p.205).

Dessa forma, mais do que apresentar a BNCC de História produzidas por estes autores – fato já explorado no capítulo anterior – nos interessa agora captar suas impressões deixadas nesse processo, que vão desde a concepção inicial de um

currículo de História para o Brasil até seu apagamento intencional por forças contrárias ao seu formato.

Trazer à tona as experiências vividas pelos autores das versões interdidas da BNCC de História abre caminho para compreensão das perspectivas de um campo de conhecimento, sua luta por legitimação e suas batalhas frente a outros campos de conhecimento e outros interesses políticos. Nesse sentido, o ato de narrar traz inteligibilidade para a experiência vivida por uma comunidade disciplinar, bem como localiza essa experiência temporalmente. Paul Ricoeur (1994), na obra *Tempo e Narrativa*, irá estabelecer uma relação importante entre a atividade narrativa e a condição temporal, pois forma que o ato de narrar sempre se faz carregado de historicidade.

O ato de narrar também se encontra com o ato de rememorar na medida em que os fios da nossa própria historicidade são evocados, não com um olhar preso ao passado e sim com uma postura ativa em relação ao tempo presente. A filósofa Jeanne Marie Gagnebin usa o conceito bejaminiano de *Eingedenken* para explicar essa prática de rememoração:

“(…) implica uma certa ascese da atividade historiadora, que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abrem-se os brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalçado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, (...) pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente” (2001, p.91)

Assim, o fluxo constitutivo da memória, atravessado pelas lembranças e esquecimentos, se convertem, no ato narrativo, em ação - seja elaborando a nossa própria experiência, seja reconstruindo a nossa própria identidade.

Por este motivo, os fios da memória conduziram nosso diálogo acerca do entendimento das versões interdidas da base de História, considerando toda a dialética das operações de memórias, suas revitalizações e suas vulnerabilidades quanto aos seus usos e manipulações (NORA, 1993). A ideia da entrevista seguiu os moldes semi-estruturados, que consistem em um diálogo mais informal com os autores da “versão impedida” e “primeira versão” da BNCC de História, com perguntas abertas capazes de dar mais liberdade aos entrevistados quanto aos seus

critérios de plausibilidade daquilo que consideravam importante ou não ser compartilhado. Posteriormente, o material coletado passou por uma transcrição, sistematização dos dados, autorização de uso e análise.

É importante localizar tais práticas discursivas no interior da História cultural, na medida em que a narrativa se constitui como substância da vida social. Seja por meios escritos, orais, gestuais, expressões artísticas, dentre outras possibilidades, o homem sempre busca maneiras de revelar sua forma de estar e ler o mundo. Porém, inquirir esses discursos implica em percebê-los em suas intenções ou ao menos não tomá-los como inocentes. Michel de Certeau (1998) traz importantes reflexões em torno dessas práticas culturais, assim como das instituições que produzem e divulgam a cultura como *estratégia*, ou seja, como mecanismos de poder – no caso dessa tese, o foco recai sobre aquelas voltadas para a área da educação. Para o historiador, o homem sempre promove deslocamentos acerca daquilo que chega para ele como imposição – os espaços demarcados da cidade, as segregações sociais, as leis, as formas de governos antidemocráticos e, dentre vários outros exemplos possíveis, aquele que de fato nos interessa, as diretrizes de ensino. Assim, as *táticas* criadas pelo indivíduo são aquelas capazes de confrontar os poderes vigentes e recriar no mundo novos modos de fazer. Dessa maneira, esta pesquisa encontrou possibilidades de problematização junto à comunidade disciplinar do Ensino de História e é em função deste lugar que se criam métodos, se estabelecem alguns consensos e se organizam aquilo que Certeau chamou de “topografia de interesses” (2002).

A construção do campo do Ensino de História e de sua comunidade disciplinar se deu e continua se dando em meio a intensos conflitos, disputas, resistências e conquistas. A historicidade desse processo de constituição do campo foi objeto de pesquisa de muitos pesquisadores do próprio campo, como de Flávia Caimi (2001) e Ilka Mesquita (2017) e tem seu início nos anos 1980. As primeiras manifestações em defesa da autonomia do campo, cuja singularidade reside na interface entre os campos da História e da Educação, nascem a reboque do processo de redemocratização do Brasil. Após duas décadas de ditadura civil-militar, que significou um longo período de controle ideológico da produção e da circulação



do conhecimento histórico, a formação de professores graduados em História e Geografia perdeu espaço para as licenciaturas curtas que se responsabilizavam naquele momento pelo ensino dos chamados “estudos sociais”. Para Circe Bittencourt (2018), essa estratégia buscava afastar jovens estudantes das inovações acadêmicas, sobretudo aquelas derivadas dos movimentos da virada cultural de 1968, que traziam renovações de caráter teórico-metodológico advindos da historiografia francesa e inglesa.

A retomada da normalidade constitucional trouxe desafios ao campo educacional, como ajustes e mudanças necessárias nos currículos escolares e de graduação, alinhadas ao novo tempo. É neste ponto que as fronteiras entre os campos do Ensino de História e sua ciência de referência começam a se desenhar no Brasil. São campos que se conectam e necessariamente dialogam, que seguirão caminhando juntos porque se organizam a partir da produção do conhecimento histórico, mas ao mesmo tempo caminham separados, na medida em que o espaço de produção destes conhecimentos se distingue, bem como seus objetivos e métodos. O que estou querendo dizer é que para entender a trajetória do campo do Ensino de História no Brasil, é preciso transitar pelo campo da História, de onde ele deriva e ganha autonomia devido a sua especificidade.

O campo da História é um campo social como qualquer outro e suas disputas revelam interesses por monopólio de poder. Nesse sentido, interessa pensar a partir de Pierre Bourdieu (2004) a especificidade do campo da História enquanto campo científico, que se constitui a partir de seus agentes e das instituições onde os mesmos produzem e difundem seus conhecimentos. É no interior do campo que se travam lutas simbólicas, se legitimam lugares e buscas de autoridade em função do capital cultural. Para o sociólogo, nesse espaço se estabelece uma luta concorrencial em torno da competência científica, pois busca-se o domínio técnico e o reconhecimento dessa autoridade pelos pares-concorrenciais.

É no interior do campo que se constitui uma identidade baseada no *habitus*, cujo pertencimento passa pelo reconhecimento das regras do jogo, de práticas, objetivos, estruturas e relações de poder próprias do campo, capaz de distingui-lo em relação a outros campos sociais existentes. O lugar referendado por meio do

qual longevamente os historiadores brasileiros se apresentam e discutem suas produções é a ANPUH – Associação Nacional de História, lugar onde se conformam as regras do jogo entre os agentes do campo. A ANPUH tem reconhecimento institucional junto ao MEC, possui produções importantes divulgadas através da Revista Brasileira de História e dos seus simpósios e Grupos de Trabalho, cujos objetivos são congregar e divulgar estudos e pesquisas do campo da História, bem como contribuir para a formação de profissionais da área. Sua produção assume um lugar estratégico no controle do *habitus* científico do campo, na medida em que a partir de sua editoração, se determina o que é conhecimento válido ou de relevância científica e o que é secundarizado ou descartável, convertendo-se também em uma política de memória.

Se hoje o quadro de associados é amplo, tendo entre seus membros professores da educação básica e estudantes de graduação e pós-graduação em história, os registros do seu nascimento no início dos anos 1960 revelam que a associação se fechava a um seleto grupo de professores universitários, fazendo jus à nomenclatura original “Associação Nacional dos professores Universitários”. Evocar tais lembranças é significativo, na medida em que a ANPUH ainda hoje se coloca como a principal instituição legitimadora do campo de História no Brasil, por vezes desconsiderando outros canais de produção e divulgação de conhecimentos históricos.

Para Bourdieu (2004), tais associações conferem legitimidade ao campo, nelas seus agentes produzem conhecimento e significados com os quais se identificam, mas essas estruturas não escapam às disputas por influência no campo. É a autoridade científica que move as lutas pelo monopólio do conhecimento dentro do campo, pois a legitimidade que os agentes e as associações conquistaram se desenvolveram a partir das disputas no interior do próprio campo. Subverter ou conservar as regras do campo depende das posições que os agentes e associações ocupam nessa estrutura. Para o autor, é necessário um *habitus* acadêmico que permita intervir nas disputas do campo. Por esse motivo, os conflitos na constituição do campo não são apenas de natureza epistemológica, mas também política, de

modo que não basta ter um conhecimento válido, ele precisa ser socialmente reconhecido.

Pode-se considerar que a ANPUH teve um papel fundamental para a construção da autonomia do campo. Nela foram criados consensos capazes de traduzir a identidade do campo da História no Brasil, definições que envolviam não somente a produção do conhecimento histórico como também a formação de professores. Os primeiros associados acreditavam que para formar um bom professor de História, bastava ampliar e aprofundar seu conhecimento historiográfico, assim, a educação era desconsiderada enquanto campo científico dotado de especificidades das quais um professor também precisaria lidar. Seguindo essas perspectivas, a ANPUH durante o governo militar se ausentou dos debates que envolviam o saber histórico escolar e a formação de professores. Maria do Carmo Martins (2002), outra pesquisadora que também se dedicou a pensar a construção do campo do Ensino de História, considera que esse afastamento da ANPUH dos problemas enfrentados pela disciplina escolar durante os governos militares reside no fato de que os associados consideravam que as reformas propostas pelo governo para a educação básica eram menos nocivas do que aquelas enfrentadas pelo ensino superior, dedicando-se somente a combatê-las.

Este lugar periférico que o Ensino de História ocupava na ANPUH aparecia inclusive na organização da Revista Brasileira de História, cujas discussões envolvendo o saber histórico escolar apareciam sempre em seções isoladas. Por essa razão e sobretudo em função dos intensos debates envolvendo a reforma curricular da CENP em São Paulo na década de 1980, a edição “História em quadro negro: escola, ensino e aprendizagem”, organizada pelo pesquisador Marcos Silva, se tornou emblemática, na medida em que o ensino ocupou o centro do debate na ANPUH e se vislumbrou a emergência de um campo científico.

Para Ilka Mesquita (2007), cuja tese evidencia os processos de ruptura entre os campos da História e do Ensino de História, o discurso da ANPUH foi se modificando em função da historicidade do próprio tempo. Assim, aos poucos o estatuto da associação foi se abrindo a novos membros, chegando ao formato atual. Para a pesquisadora, essa mudança de perfil entre os associados na ANPUH

significou “o rompimento do grupo ‘mais conservador’ com as ‘forças mais progressistas” (p.86). Como resposta, parte dos associados saem da ANPUH e fundam outra associação exclusivamente para professores universitários. Dessa forma, podemos afirmar que o campo científico é invariavelmente um campo de luta política pela dominação científica.

Déa Fenelon, pesquisadora e referência importante no processo de construção do campo do Ensino de História, fez no início dos anos 1980 uma análise sobre a formação de professores e constatou que

a maioria do curso de História, como sendo livresca, consagra o mito da palavra escrita contida nos manuais; que os cursos quase nunca recorrem à prática de investigação; que há um distanciamento entre as propostas de Ensino de História e a realidade da formação dos alunos; que o conhecimento estudado é episódico e factual; que as relações entre fatos históricos é a de causa e consequência; que há uma sucessão linear e mecânica de acontecimentos e personagens; que as noções de tempo e espaço aparecem como resultado de uma visão mecanicista e linear ; que a historiografia não é concebida como portadora de concepções e visões de quem a produziu; que há a separação entre ensino e pesquisa; que há reafirmação dos dogmas da ciência (FENELON, 1982)

Embora algumas mudanças tenham ocorrido de lá para cá, substantivamente a organização do currículo acadêmico na graduação em História mantém, há quase quatro décadas, uma concepção de narrativa linear, ancorada no quadripartismo histórico (ALMEIDA, 2016).

Devido a essa tradição ainda perene nos cursos de História quanto à força do campo de referência na formação de professores, o campo do Ensino de História ainda enfrenta fortes embates para se consolidar enquanto campo científico autônomo e ter reconhecimento e espaço nas definições curriculares no Brasil, seja da educação básica, seja no ensino superior. Hoje, o campo se organiza principalmente por meio da ABEH – Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História, cujos associados envolvem pesquisadores, professores e estudantes interessados em produzir e refletir sobre o saber histórico escolar. Os encontros científicos onde a comunidade disciplinar se encontra e dialogam sobre os principais desafios do ensino são os ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, que assumem um caráter mais científico envolvendo discussões e divulgações de pesquisas, assim como o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino

de História, mais aberto a colocar também em movimento de reflexão as práticas cotidianas do saber histórico escolar.

Ter estes espaços de produção e divulgação do campo do Ensino de História significou uma conquista para aqueles e aquelas que entendiam a singularidade da interface entre História e Educação. Bourdieu (2004), ao analisar a autonomia de um campo, afirma que sua construção se dá a partir do desenvolvimento de mecanismos utilizados pelos seus agentes para se libertarem das imposições externas. Essa clareza pode ser percebida na moção elaborada no IV ENPEH em 1999, no RS, e encaminhada à direção da ANPUH. Nela, os pesquisadores do Ensino de História demarcavam o lugar singular do campo dotado de saberes e epistemologia próprias e, por essa razão, reivindicavam participação nas discussões envolvendo as diretrizes para a educação. Segundo as memórias das pesquisadoras Kátia Abud, Carolina Galzerani e Ernesta Zamboni, a ANPUH não somente se posicionou contra a moção, como também não entendia porque os pesquisadores de Ensino de História se colocavam abertamente contra as diretrizes (MESQUITA, 2017). As lembranças compartilhadas da professora Galzerani à pesquisadora Ilka Mesquita revelam esse impasse:

Porque, na verdade, nós não tínhamos participado de nenhuma reflexão e não havia referência da nossa área, do nosso ponto de vista, dos valores que devem acompanhar, da necessidade de se formar um professor não apenas na historiografia, mas também capazes de transitar pelas diferentes áreas da ciência da educação. De produzir criativamente os saberes, não como uma reprodução apenas dos saberes vindos da historiografia (2017, p.123).

Evidenciar esses cenários de disputas para a criação do campo científico do Ensino de História é fundamental para entendermos que historicamente vivemos um embate para a afirmação do campo frente ao campo de referência. Nossa identidade enquanto campo se fez e continua se fazendo a partir de disputas políticas e intelectuais externas e internas. Como Stuart Hall (2000) propõe ao analisar as identidades na contemporaneidade, a identidade do campo do Ensino de História não é fixa, mas responde aos movimentos de cada tempo, ora se modificando, ora resistindo, ora subvertendo, ora silenciando, ora sendo silenciado...de forma que sua condição é um constante devir.

A partir de Pierre Bourdieu e suas reflexões em torno da ideia de campo científico (2004), chegamos a Ivor Goodson e sua leitura acerca da “comunidade disciplinar” (1997). O conceito de “campo” permitiu a esse autor elucidar como um grupo de especialistas se organiza a partir de normas e cria hierarquias, formando espécies de subculturas dentro de uma determinada comunidade. De forma semelhante, o conceito de *habitus* forneceu elementos para compreender as tradições socialmente constituídas dentro de uma comunidade e interiorizadas, mesmo que inconscientes, como algo natural. Ambos os autores lançam luz sobre a dinâmica social em torno da produção do conhecimento, mas somente Goodson avança na relação desta com um “código disciplinar”. Para além de seleção de conteúdos, a ideia de um código pressupõe a existência de regras capazes de garantir coerência interna e estabilidade aos especialistas de uma área. É dentro de uma comunidade disciplinar que essas construções acontecem, é nela que se produzem discursos sobre o valor formativo, social e profissional da disciplina.

Assim, as comunidades disciplinares expressam sentidos políticos e sócio-históricos comuns para desenvolver suas missões individuais e coletivas. Para Goodson (1997), os especialistas dessa área de ensino operam dinamicamente em diferentes contextos, nas pesquisas, na educação básica e superior, em consultorias e na formulação de propostas curriculares, de forma que a gestão da disciplina no que se refere às suas fronteiras e prioridades passa pela atuação destes grupos. Há por parte da comunidade disciplinar, mesmo considerando suas diferenças, um interesse comum em manter a estabilidade curricular da disciplina. Muitas vezes, essa ação política ocorre por meio das associações disciplinares, mas são sobretudo os profissionais atuantes no campo disciplinar que conferem identidade à comunidade.

A comunidade disciplinar do Ensino de História produz conhecimentos que atravessam dois campos científicos específicos e por isso seu campo problemático se torna tão particular e distinto dos demais mas, por transitar nessas fronteiras, sua identidade sempre enfrentou embates acerca dos seus limites, sendo sempre necessário reafirmar lugares e posições no meio acadêmico. Nas palavras de Ilka Mesquita:

cremos que nossas identidades não são fixas, no sentido cartesiano do termo, mas são estratégicas e posicionais, construídas nas/pelas práticas discursivas, das quais somos convocados a nos posicionar enquanto grupo. Identidade relacional, construída na marcação da diferença, disputada, que, ao se instalar em território fronteiro ou intersticial, se hibridiza a partir de elementos re-construídos e re-encenados nas nossas memórias e, contudo, nas nossas práticas de pesquisa e ensino, tendo como referência epistemológica a História e a Educação.” (2017, p.278)

André Chervel (1990) considera que uma disciplina escolar é também um campo científico, na medida em que ela possui métodos e produz conhecimento, portanto não deixa de ter uma epistemologia própria, o que por si já justificaria sua autonomia em relação a sua ciência de referência. Embora nos últimos anos o campo do Ensino de História tenha tido um salto qualitativo e quantitativo em pesquisas e número de associados, o que conferiu à nossa comunidade disciplinar maior reconhecimento, por outro lado um levantamento recente apresentado pela professora Sonia Miranda para o XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, em 2017, revelou que essa comunidade disciplinar ainda é muito reduzida em comparação à comunidade de historiadores. Isso nos ajuda a pensar bastante acerca das críticas fortemente direcionadas à “primeira versão” da base de História – que contava com autores e autoras do Ensino de História – de alcances midiáticos e o silêncio conformado em relação às versões posteriores. A força da comunidade disciplinar dos historiadores foi capaz de por muitos anos dar sentido e tornar hegemônico uma série de visões sobre o que é História. Por este motivo, o currículo é um território de disputas ideológicas, que Goodson (1997) vai chamar de micropolítica disciplinar, cujos esforços de convencimento convertem narrativas provisórias em verdades absolutas que se naturalizam ao longo do tempo.

As comunidades disciplinares constroem sua identidade alinhavadas por saberes e conhecimentos reconhecidos e produzidos pelos seus membros, que atuam na definição da disciplina. Assim, os membros de uma comunidade disciplinar agem na institucionalização de uma disciplina, demarcando suas fronteiras, seus sentidos e suas normas. Dessa forma, é possível afirmar que as comunidades disciplinares lidam com complexos processos de homogeneização, com as comunidades da História e do Ensino de História isso não seria diferente. Contudo, a busca pela cadeia de significação capaz de representar uma totalidade não faz das comunidades disciplinares uma identidade fixa, na medida em que seus sentidos

são sempre confrontados por outros sentidos. Laclau vai denominá-los “significante flutuante”, cujos significados se modificam em função do discurso em que se inscrevem, ou seja, um mesmo significante pode assumir diferentes significados dentro de um processo de hegemonização (2002).

De qualquer forma, os processos de hegemonização das comunidades disciplinares precisam, mesmo diante do desafio da cadeia de significados flutuantes, produzir consensos capazes de aglutinar as diferenças. Nesse encontro de sentidos, uma comunidade disciplinar se constitui. Por isso, os campos da História e do Ensino de História, por onde transitam os autores e autoras da BNCC de História, são compostos por comunidades disciplinares específicas, na medida em que lidam com significantes de natureza distinta. É certo que as comunidades disciplinares também possuem atravessamentos de historicidade, já que os sentidos mobilizados pela comunidade disciplinar do Ensino de História se alteraram ao longo tempo no próprio encontro com a comunidade disciplinar da ciência de referência. Houve épocas, mais especificamente no século XIX, em que o saber histórico escolar estava submetido aos sentidos de homogeneização do saber histórico. Ivor Goodson (1993, 1995, 1997), ao estudar as disciplinares escolares, verificou que a estreita vinculação entre a disciplina escolar e a disciplina acadêmica conferia àquela maior status como saber. No caso específico da História, novos significantes produziram novos sentidos para o Ensino de História e assim a definição de uma comunidade disciplinar mais autônoma.

Os códigos disciplinares são construídos socialmente e politicamente a partir das lutas discursivas, que envolvem negociações e defesas em torno das suas representações. Segundo Goodson (1997), para entender como as comunidades disciplinares agem nessas definições, é necessário compreender o que está em jogo nas cadeias de significados, de modo que essas comunidades invistam individualmente ou coletivamente seus recursos simbólicos e materiais. Desta forma, pode-se considerar que há razões ideológicas na produção e manutenção de tradições disciplinares.

Para Hugo Costa e Alice Lopes (2016), a comunidade disciplinar não possui uma gênese cujos saberes primordiais devam ser assimilados pelos seus membros,



mas esses saberes são construídos por subjetividades dentro do próprio campo discursivo da disciplina. É a comunidade que decide e sustenta o que se supõe ser a verdade do conhecimento disciplinar. Nesse sentido, os campos disciplinares são organizados por meio de lutas políticas. Talvez por isso seja importante entender toda trama que valida os discursos disciplinares conferindo-lhes uma identidade. Seguindo os rastros de Laclau, os autores consideram que a comunidade disciplinar precisa ser entendida a partir da dinâmica das suas demandas, ou seja,

uma demanda social é caracterizada por Laclau (**idem**) como solicitações e expectativas que, uma vez não atendidas, podem transformar-se em reivindicações em defesa das quais variados grupos se unem em uma luta política. Essa estratégia nos afastaria de uma essencialização das identidades dos sujeitos que atuam nas políticas por entender tais identidades como constituídas pela forma como as demandas são incorporadas na prática articulatória (COSTA & LOPES, 2016, p.1028).

Tal perspectiva coloca as comunidades disciplinares em constante construção. Seja a partir das subjetivações ocasionadas pelas demandas da comunidade disciplinar, seja pelo contexto político-social, o fato é que a história de um campo disciplinar não pode ser entendida como desvinculada da ação dos sujeitos a ele pertencente. Mesmo entendendo que uma comunidade disciplinar também é formada por professores da educação básica que negociam ou resistem às determinações disciplinares, mesmo que muitas vezes sejam tidos como subgrupos dentro da comunidade por estarem longe da produção acadêmica, o foco deste trabalho será pensar nos professores/pesquisadores que fazem parte da comunidade disciplinar do Ensino de História e que assumiram a autoria dos currículos de história interditados. Mais especificamente, aqueles e aquelas que mobilizaram os significantes de um código disciplinar para a construção da “versão impedida” e da “primeira versão” da base curricular de História. As escolhas se deram pelo lugar que tais sujeitos assumiram na equipe, a forma como se colocaram no debate público e substantivamente foram consideradas suas trajetórias profissionais no campo do Ensino de História. Assim, os cinco sujeitos selecionados para a entrevista foram:



O professor Arnaldo Pinto Júnior é formado em História pela Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, com mestrado e doutorado em Educação pela mesma instituição. Em sua tese, pesquisou a problemática da história dos livros didáticos no Brasil. Atuou durante 20 anos na educação básica e há aproximadamente 10 anos é professor no ensino superior, tendo passado pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar e hoje é professor efetivo na Faculdade de Educação da Unicamp. Tem se

dedicado à pesquisa no campo do Ensino de História refletindo sobre as práticas culturais, a memória e a educação dos sentidos. É um dos autores da obra “Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História”, de 2013, em parceria com a professora Maria Carolina Bovério e Galzerani e João Batista Bueno e do livro “Formação de professores do Ensino Médio, etapa II - caderno II: Ciências Humanas”, de 2014, em parceria com A. Trindade, C. Kryszczun, E. Barra, M. Gonçalves e M. Neu. Além dessa obra, o professor tem publicado, desde o ano de 2006, capítulos de livros e artigos relativos ao Ensino de História e Formação de Professores. O professor foi um dos autores daquela que chamo nessa tese de “versão impedida” da BNCC de História.

O professor Marcos Antônio da Silva é formado em História pela Universidade de São Paulo/USP, com mestrado e doutorado em História Social pela mesma instituição e pós-doutorado na França pela Université Sorbonne Nouvelle, pesquisando a História da Cultura, sobretudo as relações entre História e linguagens. Atua há 40 anos no ensino superior, na Faculdade de



Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/USP, com ênfase em Teoria e Metodologia da História. Para além dos seus investimentos em pesquisa na História Social da Arte, o professor também se dedica há algumas décadas a pensar o campo do Ensino de História e suas especificidades, através dos projetos de pesquisa como “Historiografia e Memória- Ensino e Documentação”, no qual discute as relações entre o conhecimento histórico erudito e a memória social. Possui publicações de livros voltados para o Ensino de História como “Ensinar História no século XXI – Em busca do tempo entendido”, de 2007, em parceria com Selva Guimarães; “Ver História? O ensino vai aos Filmes”, de 2011, com Alcides Ramos; “História: Que Ensino é esse?”, de 2013; “Ensino de História e poética”, de 2016; “Desafio e resistências no Ensino de História”, de 2019, além de dezenas de capítulos de livros, artigos e textos em jornais e revistas publicados nas últimas quatro décadas. Pela sua vasta experiência no campo do currículo, em especial com o emblemático currículo da CENP em São Paulo nos anos 1980, o professor participou da “primeira versão” da BNCC, na condição de assessor. Se tornou voz ativa no debate público em defesa dessa versão, sobretudo frente aos ataques direcionados à proposta e aos profissionais que a produziram.



A professora Cláudia Ricci é formada em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, com mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo/USP, tendo como foco de pesquisa a Formação de Professores e as práticas educativas. Fez seu Pós-Doutorado em Educação no Instituto de Educação e Psicologia de Uminho, Portugal. Atua como professora na Educação Básica há quase três décadas, sendo a maior parte no Colégio de Aplicação da UFMG, tendo também experiência no Ensino Superior. A

professora tem se dedicado às pesquisas no campo do currículo e do livro didático. Publicou dezenas de livros, como “Da intenção ao gesto. Quem é quem no Ensino de História em São Paulo”, de 1999; “Escola Municipal Francisca Alves: trajetória de construção do projeto político-pedagógico”, de 2002; ENPEH “Novos Problemas e Novas Abordagens”, de 2006, em parceria com Lana Siman; “Pesquisa como Ensino”, de 2007; Três livros “Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade: patrimônio e práticas de memórias numa perspectiva interdisciplinar”, de 2010, em parceria com a Professora Júnia Salles; Dois livros “História nas Trilhas de Minas”, de 2013, em parceria com Dilma Scaldaferrri e Soraia Dutra, além de capítulos de livros e artigos produzidos desde 1996. Participou da “primeira versão” da BNCC de História na condição de coordenadora de área. Se tornou peça fundamental na comunicação com a comunidade disciplinar do Ensino de História sobre o processo de construção e desmonte da “primeira versão” através do GT de Ensino de História da ANPUH.

A professora Margarida Dias é formada em História pela Universidade Federal da Paraíba/ UFPB e possui mestrado em Sociologia pela mesma instituição. É doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE e sua tese buscava refletir o direito ao passado envolvendo o profissional de História. Atuou por quase 10 anos na Educação Básica e por 26 anos no Ensino Superior. Tem se dedicado às pesquisas no campo do Ensino de História, sobretudo pensando a formação de professores, livro didático e patrimônio histórico. Publicou



livros no campo do Ensino de História, como “Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino”, de 2000, em parceria com Margarida Santos; “Anais do IX Encontro Estadual de Professores de História”, de 2000, em parceria com Maria Santos e Joedna Reis; “O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas

e ensino”, de 2007, em parceria com Margarida Santos e M. Stamatto; “Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços”, de 2008, em parceria com Margarida Santos, Marlene Cainelle e Almir Oliveria; “Espaços da História, espaços de identidades: ensino, memória e patrimônio”, de 2009, em parceria com Margarida Santos e Almir Oliveira; “Livros didáticos de história: escolhas e utilizações”, de 2009, em parceria com Margarida Santos e Almir Oliveira; “Como se formam os professores de História: vivências e experiências na iniciação a docência”, de 2009, em parceria com Margarida Santos; “Coleção Explorando o Ensino: História (Ensino Fundamental)”, de 2010, em parceria com Margarida Santos; “Para que(m) se avalia? Livros Didáticos de História e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)”, de 2014, em parceria com Margarida Santos e Aryana Costa; “A qualidade do livro didático de história no Brasil, na França e nos Estados Unidos da América”, de 2017, em parceria com Itamar Freitas; “História: demandas e desafios do tempo presente”, de 2018, em parceria com Erinaldo Cavalcanti, Raimundo Araújo e Geovani Cabral; “Dicionário de Ensino de História”, de 2019, em parceria com Marieta Moraes, além de capítulos e livros e artigos produzidos desde 1996. A professora foi uma das autoras da “primeira versão” da BNCC de História e tem como marca distintiva entre os sujeitos entrevistados ter participado também da “versão impedida”, denominada por muitos como “Direitos de Aprendizagem”.



O professor Giovanni José da Silva é formado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS e tem mestrado em História pela mesma instituição. Possui doutorado em História pela Universidade Federal de Goiás/UFG, além de

dois pós-doutorados na área de Ciências Humanas, sendo um na Universidade de Brasília/UNB e outro na Universidade Federal Fluminense/UFF. Foi professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS entre os anos de 2008-2013. Atualmente é professor da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP, onde está desde 2013. Antes dedicou quase duas décadas à Educação Básica, sendo grande parte junto à população indígena dos Kadiwéu, do Mato Grosso do Sul. O professor tem se dedicado à temática do Ensino de História juntamente com a História Indígena do Brasil desde 1999. Entre suas principais publicações estão a coleção “Outras histórias...Cultura Afro-brasileira e Indígenas” de 2012, em parceria com L. Dias, M. Borges, M. Guimarães, R. Quiles e os livros “Histórias e culturas indígenas na Educação Básica”, de 2018, em parceria com Anna Maria Costa e “A Lei 11.645/2008: Uma Década de Avanços, Impasses, Limites e Possibilidades”, produzido em 2019 em parceria com Marinelma Meireles, além de dezenas de capítulos de livros e artigos voltados para o temática indígena na relação com o Ensino de História. Participou como um dos autores da “primeira versão” da BNCC de História, defendendo especialmente o tratamento curricular da lei 11.645/2008.

No diálogo com estes sujeitos, nos interessou investigar as seguintes perguntas: quais sentidos buscavam hegemonizar em suas versões? Como se posicionavam politicamente? Quais foram seus principais enfrentamentos no processo de construção da base? Como a própria comunidade disciplinar do Ensino de História se comportou diante das versões propostas e sobretudo diante dos ataques externos?

### ***A genealogia da BNCC de História nas vozes dos autores e autoras das versões interditas***

O primeiro encontro realizado se deu no dia 11/09/2019, na Faculdade de Educação da UNICAMP. Sem nenhum atraso, o professor Arnaldo Pinto Júnior, autor do que está sendo nessa tese apresentado como “versão impedida” – sumariamente apagada pelo Ministério da Educação ainda no interior do Governo Dilma, antes da instauração do movimento global de construção da BNCC – passava pelo corredor e ansioso já queria saber sobre minha pesquisa e como ele

poderia me ajudar. Em sua sala, eu mal havia começado formalmente a entrevista, ainda arrumando o gravador, ele já se antecipava dizendo o quanto falar do processo de construção da base lhe era caro. Segundo o autor, ele evitava falar disso a bastante tempo, mas que sabia que precisava contribuir para a pesquisa sobre esse período e objeto. A conversa se alongou por mais de duas horas, em vários momentos a emoção aparecia, seja embargando a voz, seja aumentando o tom, seja dando uma longa pausa. A sensação que tive foi a de que aquele processo rememorado pelo professor Arnaldo Pinto Júnior ainda estava latente e que havia deixado marcas profundas na sua caminhada profissional.

Para o segundo encontro, dois dias após a entrevista em Campinas, fui me encontrar em São Paulo na casa do professor Marcos Silva, uma referência para mim desde a graduação, o que me deixou muito ansiosa e insegura. Porém, ao chegar em sua casa fui surpreendida pelo convite a um café na cozinha. Ali ficamos mais de uma hora conversando sobre a situação do país, sobre nossas origens, sobre os desafios da pesquisa na atualidade, coisas que não cabem no gravador, mas que seguem em minhas memórias como um encontro feliz. Após o café, fomos para seu escritório, rodeado de muitos livros, gatos e objetos biográficos...nesse ambiente acolhedor começamos a entrevista. O professor Marcos Silva parecia ter um tempo de fala diferente do professor Arnaldo Pinto Júnior, pois não é que a emoção estivesse ausente, mas ela parecia mais assentada, amenizada, a ênfase nas palavras se dava pela repetição, mas ele não mudava o tom. Em um determinado momento da conversa, perguntei como ele conseguia dizer sobre tudo aquilo com tanta calma, ele sorriu e disse que já havia debatido demais por conta da base. De fato, quando o tema ainda só me rodeava como inquietação e não como objeto de pesquisa, eu via o professor defendendo publicamente a proposta da “primeira versão” da base de História, da qual participou na condição de consultor. Nas minhas memórias, sua voz era sem dúvida a mais expressiva e combativa em relação aos duros ataques de natureza midiática e intelectual que a equipe de história sofreu.

Dias depois, mais precisamente no dia 30/09/2019, fui à Belo Horizonte, na casa da professora Cláudia Ricci, que havia sido indicada como sujeito essencial

para minha pesquisa pelo próprio professor Marcos Silva, sobretudo pelo fato da professora ter sido coordenadora da “primeira versão” da BNCC de História e de ter, segundo o professor, mais clareza de todo o processo de construção da base. Era um dia quente, eu havia chegado cedo à cidade para não correr o risco de perder o horário da entrevista. Quando cheguei em sua casa, fui recebida com um sorriso e guiada até um escritório. Havia muitos livros sobre sua mesa, a maioria sobre currículo, além dos documentos oficiais, como as diretrizes, que segundo a professora se tornaram uma espécie de bíblia durante a construção da base de História. Neles, ela se apoiava e encontrava legitimidade. Tê-los novamente sobre a mesa para uma conversa sobre o processo talvez não tenha sido por acaso. A professora conversou comigo por quase duas horas, uma conversa tensa, com alguns pedidos de supressão na transcrição. Olhando para trás, a professora Cláudia Ricci deixava claro todo o estresse pelo qual passou na coordenação da base, mas ressaltava também que foi um período de muitas aprendizagens do qual não abriria mão.

As duas últimas entrevistas foram realizadas em novembro de 2019, durante o XII ENPEH, em Cuiabá. O evento se converteu também em ótimas oportunidades de diálogo com dois outros autores da “primeira versão”, visto que encontrá-los exigiria de mim grandes deslocamentos para Natal e depois Macapá. O primeiro encontro, realizado no dia 11/11/2019, ocorreu na parte de fora do Anfiteatro da UFMT. Para conseguir uma sala, seria necessário um pedido formal ao departamento de Ciências Humanas com uma certa antecedência e eu não queria perder a oportunidade de conversar com a professora Margarida Dias. Devido a sua inserção e referência para o campo do Ensino de História, a professora tinha muitos compromissos agendados durante aquele evento, de forma que o único horário possível nos colocou diante de uma entrevista atravessada por algumas interrupções de sons, pessoas, insetos e uma enorme preocupação se o gravador daria conta de captar nossas vozes naquele cenário. A conversa durou um pouco mais de uma hora. Embora a professora tenha respondido a todas as perguntas de maneira clara e coerente, aquele ambiente atravessado pelo burburinho de sons e pessoas acabou por produzir poucos gestos, pausas, entonações ou elementos que pudesse desvelar suas impressões mais profundas. Essa era, todavia, a



contingência particular que tornou possível aquela entrevista, nem por isso menos significativa do que as demais.

A última entrevista da tese ocorreu com o professor Giovani José da Silva, realizada no dia seguinte a sua participação numa mesa redonda memorável sobre a BNCC de História, que o mesmo intitulou “O silêncio dos nada inocentes”, com o intuito de provocar a nossa comunidade disciplinar do campo do Ensino de História sobre o lugar que ocupamos no debate público da “primeira versão”. Fui recebida pela manhã no saguão do hotel onde ele estava se hospedando. Depois de preparar gravadores e roteiros, Giovani Silva começou a falar da sua surpresa sobre como a comunidade recebeu sua fala na mesa redonda. A sensação que eu tinha é que aquela experiência já tinha valido a entrevista, mas não, ainda havia muita coisa a ser dita e o professor estava disposto a falar, sendo essa sem dúvidas a entrevista mais longa da sequência de entrevistas. Giovani Silva trouxe para a conversa toda sua carga de emoção, não-ditos, expectativas e ressentimentos. O tempo todo ressaltava o desejo de ter suas memórias publicadas e ria quando me surpreendia com alguns de seus apontamentos. É bem verdade que eu de alguma forma ouvia tudo e a todos e todas com muita novidade, muitas vezes me emocionei com a emoção de cada um e cada uma e entendi a força da narrativa, trazendo elementos que o documento publicado não seria capaz de evocar. São arestas, lacunas, silêncios, tensões, disputas, humanidades que o documento por si só não diz. Mergulhar no encontro com esses autores e autoras na produção de novas fontes de pesquisa sobre a base tornou-se um privilégio.

As questões levantadas por mim nesses encontros com os autores e autoras das versões interditas da base de História não deixam de ser questões necessárias, que dirijo à própria comunidade disciplinar do Ensino de História – meu lugar de devir e de onde escolho olhar a realidade escolar. Acredito que tais vozes podem revelar as apostas teóricas de um campo disciplinar e seus principais desafios, bem como as disputas que envolveram as interdições, questões centrais dessa tese. No primeiro capítulo, através da minha experiência como docente – onde minha narrativa pessoal se encontra com um cenário cultural mais amplo – pude construir categorias que me ajudaram a dialogar com o universo teórico do

campo do currículo, compreendendo suas múltiplas facetas: currículo como silêncio; currículo como fronteira; currículo como invenção; currículo como batalha; currículo como território. É nessas experiências qualificadas do professor que as construções sociais de uma comunidade disciplinar se desenvolve. Usarei as mesmas categorias para iluminar as cinco narrativas compartilhadas nessa tese, me apropriando delas e produzindo novas questões e significados sobre o processo de construção da base. O sentido agora ganha uma amplitude de muitas vozes e experiências, saindo da narrativa individual e encontrando outros sujeitos da comunidade disciplinar do Ensino de História, o que me possibilita falar de *territórios*, *invenções*, *fronteiras*, *batalhas* e *silêncios*, sempre pensadas como categorias no plural. Dessa forma, mais que uma narrativa da ação, os autores e autoras das versões interditadas ajudarão a desvelar a genealogia da BNCC de história. Essas categorias também produzem um mosaico de sentido sobre a base que, tal como nos ensina Walter Benjamin (1987), precisa passar por um processo de decomposição, de forma que seus fragmentos, as mônadas, sejam capazes de revelar o cristal da história total. Para este capítulo, selecionei duas categorias capazes de me ajudar a localizar teoricamente como se deram os processos de construção das primeiras versões da BNCC de história propostas pela comunidade disciplinar do Ensino de História: *território* e *invenção*.

### ***Territórios na BNCC***

O currículo se apresentou para mim como *território* de disputa quando as primeiras versões da BNCC de história vieram a público. A força daquele debate em diferentes veículos de comunicação e associações, sob a chancela do então Ministro da Educação Renato Janine, me convidou a olhar com cuidado as estruturas de poder e as políticas de memórias que atravessam o currículo. Se no primeiro capítulo me colocava na condição de uma observadora panorâmica, nesse me coloco como uma pesquisadora que busca ver o processo de dentro, portanto, buscarei nas vozes dos autores e autoras das versões interditadas da base os significados por trás dos embates curriculares.

Miguel Arroyo (2013), em seu trabalho dedicado a pensar currículo como território, afirma que o mesmo assume lugar estruturante da escola e, por este motivo, torna-se alvo de intensas disputas políticas. Para o autor, o currículo “é o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais inovado, ressignificado” (p.13) ao longo do tempo. Nesse sentido, a construção curricular envolve uma disputa de poder em duplo aspecto: o primeiro envolve processos de validação dos conhecimentos selecionados, de quais saberes devem ou não ser mobilizados na educação escolar e o segundo, que dedicarei a discutir nessa seção, envolve pensar quais são os sujeitos capazes de definir essa seleção. Mais do que isso, quais sujeitos são reconhecidos e ganham legitimidade acadêmica para decidir sobre os princípios fundamentais de um determinado campo de saber. A questão da autoria na base envolveu uma intensa disputa de território.

É no território do currículo que as relações de poder se expressam e irão mobilizar saberes, discursos, ideologias, silenciamentos. Por este motivo, Tomás Tadeu Silva (1995) considera que o currículo de alguma forma corporifica relações sociais, onde as subjetividades são postas em jogo. Justamente por este ponto que resolvi começar: quais são as vozes interditas no processo de construção da BNCC de História? De que lugar estes sujeitos falavam? Quais eram suas perspectivas ao proporem um currículo para a área de história? Quais relações de poder foram mobilizadas nesse processo?

Ao estabelecer um olhar de conjunto sobre as entrevistas com os autores e autoras das versões interditas da BNCC de História, percebi que todos buscaram demarcar um lugar no território do currículo, todos justificaram sua aceitação na composição de um currículo nacional a partir de um posicionamento político. É interessante ressaltar que nenhuma pergunta envolvia por que aceitaram participar da construção de uma BNCC de História, mas o que pensavam sobre a existência de um currículo comum para um país de proporções continentais como é o Brasil. O professor Arnaldo Pinto Júnior, um dos autores da versão que denominei nesta tese “versão impedida”, afirmava que sua participação na construção de uma base foi como ‘*sonho de uma noite de verão*’, pois havia uma intenção real de construir algo

para o Brasil que escapasse aos interesses privados, aos quais somos historicamente submetidos:

*Eu vou falar é por mim. Grande parte do grupo acreditava que o nosso trabalho era político. A gente estava defendendo uma condição pública de educação que estava sendo atacada por outros movimentos, por exemplo, o “Todos pela Educação” (...) E, foi mostrado para a gente a existência do “movimento pela base” e o que eles pretendiam. Vamos falar nos termos mais populares, nos perguntaram: “você quer lutar com a gente?”. E respondemos: “Queremos!”. Nos foi avisado que não receberíamos sobre aquele serviço e nós, ainda assim, aceitamos o desafio porque significaria dizer “não” a esses movimentos. Então, se eu falar que não acredito em uma Base nacional, por que razão eu fui trabalhar na “Base”? Eu não acredito na “Base” nesses termos que vemos hoje. Agora, se eu trabalho com uma perspectiva política de garantir dinheiro direto na escola, autonomia do professor, condições de trabalho ampliadas... Existia a ideia de construção da “Base” legal, mas também existia uma perspectiva de uma estrutura curricular que garantiria autonomia para o professor. Não inventando coisas mirabolantes. (...) Foi por isso que eu fiquei! Eu falei na época “se a gente construir essa Base legal (...) primeiro iremos descontentar o grande capital”, aqueles que querem mercantilizar a educação de tudo quanto é jeito, mesmo sabendo toda a historicidade da mercantilização da educação. A educação sempre foi mercantilizada, não começou ontem. Não começou no governo Temer, nem no governo FHC. (Arnaldo Pinto Júnior)*

Como o próprio entrevistado lembra, havia no contexto de produção da “versão impedida” enormes expectativas de investimentos a partir dos royalties do pré-sal que seriam destinados à educação, de forma que se apostava em um salto qualitativo nessa área. A defesa de uma educação pública que apostasse na potência criativa e autônoma da escola acompanhou toda a narrativa do professor, ciente de seu lugar político naquele processo de construção da base.

Os entrevistados e entrevistadas da “primeira versão” da BNCC de História ocuparam esse lugar de autoria a partir de diferentes interesses e perspectivas. Para a professora Margarida Dias, essa intervenção do mercado nos rumos da educação também é sinalizado, mas sua participação na Base não significou um embate direto como aconteceu para o professor Arnaldo Pinto Júnior, mas uma oportunidade de o setor público protagonizar as mudanças preconizadas pelo PNE:

*Nós temos uma desigualdade social imensa e nós precisamos equalizar minimamente as condições para que os alunos das escolas públicas brasileiras partam de um ponto de vista mínimo. E isso significa ter condições de ir para a escola, de ficar na escola, de fardamento, também considero uma política afirmativa, de ter o livro mínimo necessário e de a gente ter um currículo nacional, pensando numa sociedade democrática que se quer construir. Com a não existência de uma “Base”, quem estava gerindo era o Mercado, quem estava gerindo isso era o livro didático...Então*

*uma “Base” é uma necessidade para essa sociedade desigual, para a gente tentar equalizar (...) E foi nesse sentido inclusive que eu aceitei participar (Margarida Dias).*

A defesa da BNCC para a professora vinha atrelada, portanto, a um projeto de futuro social. A professora Cláudia Ricci, que assumiu a BNCC de História na condição de coordenadora do campo, enxergava esse investimento uma luta por direitos de aprendizagem:

*Eu via a base como a garantia de direito do estudante. Isso para mim sempre foi muito forte, quer dizer, não que esteja garantindo a aprendizagem, porque nem a gente saindo da sala de aula consegue garantir que o que se está ensinando foi aprendido. Mas considerava importante um documento, não precisaria ser aquela coisa de reproduzir os itens, mas que o estudante, a família, a sociedade de maneira geral, soubesse o que é direito daquele aluno aprender. Se vai aprender ou não envolve outro complexo (Cláudia Ricci).*

A professora ocupa o lugar nesse território de alguém que pensa e defende o conhecimento como direito de todos e todas.

Já o professor Marcos Silva trazia consigo toda carga de experiência no campo do Ensino de História e do currículo, inclusive o convite como assessor na BNCC de História demarca esse lugar de referência, especialmente em função da produção emblemática da CENP de São Paulo, até hoje debatida e estudada. Sua participação é justificada em nome de uma concepção de currículo:

*Eu penso que currículo não é planejamento de curso, currículo não é uniformização. Currículo é um levantamento de problemas básicos. A BNCC não representa um curso a ser apresentado, as aulas a serem dadas, os conteúdos explicitamente definidos por cada professor. É um referencial! É um campo de problemas que se coloca. A impressão que me deu na época em que começou a se divulgar a discussão da base nacional curricular, as versões preliminares, primeira versão, é que o material foi recebido de uma maneira hostil. Tratado como se fosse planejamento de aula. Não é planejamento de aula, jamais foi. Se fosse, eu seria absolutamente contrário. Planejamento de aula é uma tarefa do professor na escola (Marcos Silva).*

O professor reafirma que a BNCC deveria ser um referencial, logo, seu lugar naquela construção consistia na produção de um documento que estimulasse o debate entre a comunidade escolar.

Para o professor Giovani Silva, o lugar que ele ocupou nesse território envolveu dar visibilidade àqueles e àquelas que durante muito tempo ficaram às margens dos currículos oficiais. Sua participação atravessa sua experiência como

professor de comunidades indígenas por quase uma década e sua atuação nas *beiras*, como ele gosta de dizer, no Brasil profundo:

*Eu me lembro bem do dia! Recebi um telefonema da professora Hilda Micarello, que eu não conhecia, me dizendo estar representando o MEC. Ela disse que havia obtido referências ao meu respeito com relação à História Indígena, ao Ensino de História e perguntando se eu não gostaria de fazer parte de uma equipe que iria elaborar a Base Nacional Comum Curricular de História. Quando ela falou isso, eu, assim...vou usar uma palavra que para alguns pode parecer que eu me deslumbrei, mas não isso, eu me encantei! Mas de imediato! Primeiro porque ela deixou bem claro por que eu estava sendo convidado. E segundo porque eu pensei “Uau! Que oportunidade maravilhosa de trazer para dentro do currículo a História Indígena” (Giovani Silva).*

Esse posicionamento vinculado às perspectivas ideológicas e políticas dos autores e autoras converge na defesa de uma história plural e, sobretudo, no desejo comum de uma educação democrática. Nesse sentido, o currículo como território de disputa onde os interesses e perspectivas se encontram e assumem lugares políticos faz todo sentido.

Obviamente, essas considerações dizem de perspectivas individuais, de sujeitos que se orientam no mundo a partir de suas experiências e de seus referenciais teóricos. Mas também diz da perspectiva de uma comunidade disciplinar, na medida em que esses sujeitos se formam na relação com seus pares, construindo consensos e legitimando seus discursos. Essa demarcação de lugares também aparece na configuração das equipes que formaram a “versão impedida” e a “primeira versão” da BNCC de História. Na “versão impedida”, o professor Arnaldo Pinto Júnior conta que havia do ensino superior somente ele e Márcia Gonçalves, da UERJ, e da educação básica Maralvone Machado, uma professora do interior do Paraná que trazia muitas contribuições para a construção do currículo a partir do chão da escola. Para o autor, a presença dos professores da educação básica de diferentes regiões do Brasil talvez tenha sido o grande potencial do currículo, na medida em que eles mobilizavam saberes escolares que muitas vezes escapavam à academia:

*Os professores às vezes ficavam quietinhos vendo os acadêmicos falando. De repente pontuavam ... “mas isso aqui...”. E quebrava tudo, sabe? (risos). Eu acho que, de uma certa forma, esse caráter, vou chamar de democrático, ou seja, essa participação dos profissionais de Educação Básica pode ter incomodado algumas pessoas também. Porque essas pessoas muitas vezes são vistas como sujeitos que não podiam falar, não podiam participar, não sabem nada... E ali eu via uma potencialidade enorme nas suas participações! Sobretudo porque a gente discutia*

*currículos a partir daqueles que estão efetivamente atuando nas salas de aula. É (pausa), mas a gente sabe que algumas pessoas da academia não querem nem olhar a porta da escola, parece que faz mal. (Arnaldo Pinto Júnior).*

Essa relação verticalizada entre professores do ensino superior e professores da educação básica envolvendo quem está autorizado a falar pelo campo disciplinar é longeva, e ainda hoje há a discrepância que Selva Guimarães apontava no início dos anos 90 quanto ao discurso científico e o discurso de difusão reservados a cada grupo de professores (1993).

A professora Cláudia Ricci narra essa demarcação de lugares autorizados no evento organizado pelo MEC para a apresentação das equipes que iriam elaborar a “primeira versão” da base. Na ocasião, havia segundo a autora em torno de quarenta pessoas, professores e professoras indicados pelo CONSED e pela UNDIME, que se reuniram para tirar foto com o Ministro Renato Janine e lhes foi perguntado:

*“Mas cadê a Universidade aqui tal?”. Então foi explicado pelo professor Manuel Palácio de nossa presença. Ele informou sobre minha assessoria e da prerrogativa dada para compor a equipe de História. Foi passada a mim a seguinte instrução: os autores deveriam ter no mínimo doutorado, além de uma trajetória de pesquisa sobre currículo, reformulação curricular no campo do ensino, no caso de História. (Cláudia Ricci).*

O lugar autorizado de participação na “primeira versão” estaria então vinculado a uma experiência acadêmica. A professora conta que foi inclusive buscar apoio de pessoas que tivessem construído sua trajetória no campo do Ensino de História, como Lana Mara Siman, Ana Maria Monteiro, Sandra Oliveira e Marcos Silva, que acabou aceitando e compondo a equipe na condição de assessor, devido a sua experiência de construção curricular da CENP em São Paulo. Além dos já convidados pelo MEC, a professora ainda trouxe para a equipe Itamar Freitas, Margarida Dias e Mauro Coelho. Embora compor a equipe de professores universitários fosse uma prerrogativa dada ao assessor de área, a professora narra que não foi um movimento fácil, afinal quem assumiria um trabalho de tamanha complexidade?

Ainda que os professores e professoras da educação básica fizessem parte da equipe em números proporcionais aos professores e professoras do ensino

superior, segundo o professor Giovani Silva a hierarquia de vozes legitimadas acontecia ao longo do processo de elaboração da base:

*Então nós nos dividimos assim, havia um grupo específico para os anos iniciais. Quem estava a frente desse trabalho era o Mauro Coelho, um grupo para os anos finais e quem ficou como responsável foi o professor Leandro Rocha e um terceiro grupo para o Ensino Médio, e quem liderava era eu. Junto comigo tinha os outros professores. Lembrando que nós éramos sete professores de Educação Básica, sete professores universitários, sete homens, sete mulheres (Giovani Silva).*

A aparente paridade na equipe se perde ao se verificar que nenhuma professora de educação básica ocupou o lugar de liderança nos seguimentos escolares. Esse incômodo durante o processo foi explicitado pelo autor:

*Foi difícil também dentro da equipe, porque para mim e para os professores de Educação Básica ficou claro que havia uma cisão entre nós. Eram professores universitários de um lado e professores de Educação Básica do outro, o que revela a falta de diálogo que a gente vê na vida (Giovani Silva).*

Pierre Bourdieu (2004) atribui essas posições que os agentes sociais ocupam ao seu capital científico. Aqueles que assumem lugar de prestígio tendem a conservar não somente sua posição como também lutam pelo monopólio do saber.

Se essa tensão quanto ao lugar de autoria que cada membro da equipe ocupava no processo de construção da base de História aparecia tacitamente para uns autores e autoras e mais explicitamente para outros, a mesma cobrança aparecia por parte da comunidade disciplinar de História e do Ensino de História em relação aos próprios entrevistados. De maneira geral, os cinco autores e autoras da base por mim entrevistados trouxeram a questão da legitimidade e da autoria como primeiro grande desafio a ser enfrentado por eles no território da BNCC. O professor Arnaldo Pinto Júnior, no contexto de produção da “versão impedida”, se via tendo que justificar como foi convidado para compor a equipe da base de História. Ao explicar que o convite veio da CAPES, era questionado por não estar atuando na pós-graduação. Naquela época, o professor fazia parte do quadro de docentes da Universidade Federal do Espírito Santo e seu projeto de PIBID que buscava pensar o currículo da educação básica ganhou notoriedade junto à CAPES, na figura do seu coordenador Helder Eterno. Porém, para o professor essa desconfiança tem mais a ver com uma disputa de poder, uma demarcação de território acerca do que ele mesmo classificou “*Quem pode e quem não pode escrever sobre. Quem pode e*



*quem não pode falar, né?”* Mesmo diante desses questionamentos, o professor não abriu mão de assumir um lugar de autoria na base, o que o motivava era seu desejo se produzir um documento capaz de fortalecer o trabalho docente em diferentes contextos escolares.

Já na “primeira versão” essa autoria passa em um primeiro momento por um processo de ocultação ou, como o professor Marcos Silva considerou, houve um “sequestro de autoria”. Isso acabou gerando uma especulação maior sobre a equipe que estava construindo a base de História. Para a professora Cláudia Ricci, o fato da autoria só estar visível em portarias consistia em uma das limitações da base, na medida que dificultava saber quem efetivamente fazia parte da equipe. Já a professora Margarida Dias não via problema quanto à ausência dos nomes no documento oficial da base, pois considerava comum essa ocultação em encomendas do MEC, como ocorre no PNLD, em que o nome dos pareceristas é divulgado somente no final do processo de avaliação dos livros didáticos. Para ela, o problema maior se deve ao desfecho envolvendo o uso indevido de autorias da “primeira versão” na “segunda versão”, da qual efetivamente ela não participou.

De qualquer forma, assumir a autoria da “primeira versão” em meio ao debate público pulsante, inclusive sem o reconhecimento do Ministro da Educação acerca do documento produzido, exigiu dos autores e autoras coragem e muita clareza teórica na defesa dos princípios norteadores da base. Demarcar este lugar no território da BNCC significou reafirmar o discurso de um campo científico frente aos ataques negacionistas à ciência, como já vinha sendo articulado pelo Movimento Escola sem Partido. É nesse contexto de ascensão do discurso público ultraconservador, notoriamente alimentado por uma cultura fascista de desqualificação e aniquilação do outro, que as primeiras versões da base são desmontadas, invalidadas e hostilizadas publicamente. O professor Giovani Silva lembra que esse episódio de desautorização do ministro da educação sobre os princípios defendidos no documento da “primeira versão” provocou nele uma busca de reafirmação pela autoria da base, o que passou a gerar questionamentos de onde menos se esperava, entre os próprios pares:

*No ENPEH do Rio, eu falei sobre isso e Sonia (Miranda) estava lá, a própria Helenice Rocha, a Margarida Dias estava nessa mesa também. Então*

*chegou um momento da discussão, do debate acalorado, que um professor universitário que atua no campo falou assim “Você gosta de dizer os nomes de vocês, mas parece que você quer individualizar esse processo”. Era como se eu quisesse colocar meu nome ali. E eu dizia para ele em resposta “Não, professor Olavo, o que quero é que as pessoas parem de dizer que essa BNCC foi construída por uma espécie de mão invisível” (Giovani Silva).*

O professor sente que na verdade, havia entre os pares um descontentamento pelo predomínio de autores e autoras do eixo norte-nordeste, na medida em que historicamente as discussões do campo ocorrem no eixo sul-sudeste: *participei de algumas audiências públicas e o tom era sempre esse “Como você chegou lá? Quem é você? Por que que o Amapá está com dois representantes?”.*

Isso significa dizer que o cenário de demarcação de território envolvendo as vozes autorizadas a falar pelo currículo de História passava não somente pelos órgãos oficiais do governo, como também pelas comunidades disciplinares. O papel da ANPUH como instância legitimadora de autorias para a base será percebido por todos os autores e autoras das versões interditas. O professor Arnaldo Pinto Júnior conta que assim que começou a participar da construção da BNCC de História, informou a direção da ANPUH e nas palavras dele: *começou o zum zum zum daquela direção... “deixamos ou não deixamos ele” (...) Parece que só a ANPUH me gabaritava.*

Em relação à “primeira versão” da base de História, a professora Cláudia Ricci, enquanto coordenadora, foi questionada por membros da ANPUH sobre as escolhas não terem sido feitas institucionalmente. Ela vai a público, no evento do campo, justificar que nenhum componente da base passou por essa prerrogativa das associações:

*Quando eu cheguei, já havia iniciado a abertura do evento e o Rodrigo Patto tinha falado, com uma certa indignação, que a ANPUH não havia sido consultada sobre a autoria da base. Ou seja, estamos falando de uma disputa de poder mesmo! (Cláudia Ricci).*

O professor Giovani Silva também lembra deste evento da ANPUH narrado pela professora Cláudia Ricci, para ele o incômodo da associação envolve a natureza da equipe:

*Era a Associação Nacional do Professores Universitários de História. Então imaginar que você teria na Base Nacional Comum Curricular professores de Educação Básica em número igual ao de professores universitários é (pausa)... já começava uma estranheza (Giovani Silva).*

Fica claro que a ANPUH desejava assumir o controle sobre a produção da BNCC de História, adotando nesse cenário o lugar de instância qualificada para legitimar ou não as autorias sobre o currículo de História. Ilka Mesquita (2017) fala sobre esse papel da ANPUH na construção da identidade do campo, cujos vetores de força tem o objetivo de preservar as hierarquias estabelecidas.

Outras forças externas à equipe elaboradora da base também apareciam na disputa desse território pelas autorias e com enorme poder de decisão sobre os rumos curriculares. É o que narra o professor Arnaldo Pinto Júnior sobre o papel do MEC na construção da “versão impedida”. A princípio, foi dada à equipe total liberdade para se pensar concepções diferentes de currículo, mas já no final da construção da proposta, a troca de secretário da SEB apontava novos rumos para a base. A partir da “primeira versão”, o MEC, através da figura do secretário de educação Manuel Palácios, passa a determinar um formato para a base alinhado às políticas de avaliação em larga escala. Nas memórias da professora Cláudia Ricci, já havia por parte da comunidade disciplinar uma desconfiança sobre o papel que a SEB teria na base:

*Eu lembrei de uma cena em que a professora Hilda Micarello havia sido convidada para ir para São Paulo. Foi muito próximo de um evento da ANPUH paulista em que eu fui em que estava o Luiz Carlos Freitas também na mesa. Ele supercrítico, contrário à existência da “Base”. Sua crítica inclusive supunha que o Manuel Palácios queria enriquecer. Que ele teria fechado um contrato lá no Sul. Era sabido que ele tem toda essa relação com as avaliações em larga escala. Então havia uma disputa séria de ambos na questão da avaliação (Cláudia Ricci).*

De fato, as interferências começaram a aparecer, como lembra a professora. Conceitualmente havia uma liberdade, embora referenciais teóricos não pudessem ser citados na BNCC, mas o formato seguia a prerrogativa dos descritores utilizados em programas de avaliação em larga escala. O professor Giovani Silva afirma que a equipe de história foi inclusive criticada por seus pares por supostamente ter se vendido para transformar o currículo nacional em um currículo avaliado:

*A gente não queria daquela forma, mas nós fomos informados que seria assim. Claro que dessa forma eu vejo como muito procedentes as críticas ao Manuel Palácios, porque ele de fato quis transformar, e conseguiu, a BNCC num conjunto de descritores, para aquilo que ele acredita que seja*

*uma forma de fazer currículo, que é o currículo avaliado. É aquilo que vai aparecer nesses testes todos e que vão virar números de IDEB (...) Mas não era essa perspectiva. Nós tivemos momento muito tensos, porque desde o início foi um diálogo travado, um diálogo que eu chamo de fraturado. Havia muitas imposições, havia muitos direcionamentos, havia muitas diretrizes, havia muita coisa já pensada, não por nós. A começar, por exemplo, por essa história das áreas. A gente não foi consultado se nós queríamos assim ou de outro jeito. Na questão dos descritores, não teve nem conversa. É assim e pronto (Giovani Silva).*

A narrativa do professor mostra que a demarcação do lugar de autoria da equipe da “primeira versão” não se fez sem conflitos, as liberdades de produção estavam condicionadas aos interesses do MEC naquele momento. Contudo, percebe-se que apesar do controle estabelecido, a equipe ousou mexer no código disciplinar tradicional da História.

O professor Marcos Silva conta que não acompanhou essa discussão do formato do currículo em descritores, que sua condição de assessor se deu *a posteriori*, mas faz uma avaliação de que tal formato merecia ser melhor debatido junto às equipes da “primeira versão”. Ele entendia que uma discussão importante como essa ficou muito preliminar na base. De qualquer forma, aqueles que acompanharam essas discussões sobre o formato da BNCC justificaram sua permanência na equipe por acreditarem que ainda assim, era possível fazer algo de significativo com o currículo de História. A professora Margarida Dias sintetiza esse momento:

*Aquela teoria da curvatura da vara. Você puxa para um extremo para ver se quando ela volta fica pelo menos no meio. A gente sabia que não era a mudança que a gente queria, mas a gente queria provocar alguma mudança. Porque estavam ali pessoas que vêm estudando a escola faz algum tempo. Então a gente sabia que as licenciaturas têm problemas, a gente sabia que tem muito problema na forma que a História é ensinada, ainda. A gente sabia das pesquisas e dos trabalhos inovadores, vamos dizer assim, no Ensino de História. E a gente queria minimamente que essa coisa se espraiasse. Então a gente tinha clareza disso, mas a gente não achou em nenhum momento, no pior dos nossos pesadelos, que a força fosse dada pelos nossos colegas (Margarida Dias).*

Nesse sentido, é possível perceber que a equipe de história da “primeira versão” buscou caminhos possíveis de criação e superação de uma história linear e eurocêntrica, apesar de um modelo fechado de currículo.

Se consideramos a definição que Tomás Tadeu Silva (2017) faz do currículo enquanto aparelho ideológico do Estado capitalista, não se deve desconsiderar suas

interferências como parte de uma disputa política. Somam-se também nesse território os interesses capitalistas dos agentes privados, como a Fundação Lemann, que esteve presente em seminários organizados pelo MEC para a “primeira versão” da BNCC. Para o professor Giovani Silva, a presença da empresa não se configurou em um grande problema:

*Nós fomos, por exemplo, convidados pela Fundação Lemann. O que gerou entre os nossos colegas um sururu, entendeu? Como dizem aqui em Cuiabá. Veja, isso eu afirmo categoricamente, a Fundação Lemann em nenhum momento do nosso trabalho fez interferência. E os colegas da História passaram a fazer piada com isso, falando que a gente estava ganhando por fora, que a Fundação Lemann ia tomar conta do currículo brasileiro, etc. O que aconteceu nesse seminário? Eles nos apresentaram os currículos da Austrália, do Chile e da Coreia do Sul (Giovani Silva).*

Embora a instituição não tenha interferido nas decisões epistemológicas da equipe de história da “primeira versão”, vale lembrar que a entrada da Lemann, orientando o “movimento todos pela base”, alinha-se perfeitamente ao desejo que se constituía na SEB naquele contexto, o da construção de um currículo avaliado. A perspectiva de currículo nesses países citados pelo professor segue um programa nacional de avaliação, cujo padrão de aprendizagem está ancorado no desempenho, na performance, justificando ser uma tendência global<sup>11</sup>. Poderíamos a grosso modo chamar essa tendência de neoliberal, em que a educação se converte em mercadoria.

Jean-François Lyotard (2009), na década de 1980, já alertava para a nossa condição pós-moderna de investimento na performance como forma de otimizar a mais-valia. Assim, os interesses privados passam a se unir ao universo da pesquisa:

*É neste momento preciso que a ciência torna-se uma força de produção, isto é, um momento na circulação do capital. É mais o desejo de enriquecimento que o de saber que impõe de início aos técnicos o imperativo da melhoria das performances e de realização dos produtos. A conjunção “orgânica” da técnica com o lucro precede a sua junção com a ciência. As técnicas não assumem importância no saber contemporâneo senão pela mediação do espírito de desempenho generalizado. Mesmo hoje, a subordinação do progresso do saber ao do investimento tecnológico não é imediata (2009, p.81-82)*

---

<sup>11</sup>(MODER, 2016. Disponível em [http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2015/09/MODER\\_Benchmark-internacional.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2015/09/MODER_Benchmark-internacional.pdf). Acesso em 28/11/2020).

O filósofo afirma que tem se constituído como máxima dos Estado-nações a busca por uma pesquisa aplicada e junto com as empresas se estabelecem programas, formatos, perfil das equipes, etc. O interesse não está exatamente na construção do saber como princípio emancipador dos homens, mas no poder gerado pelo controle das informações. Dessa maneira, o princípio do desempenho subordina as instituições de ensino aos poderes constituídos.

Em um evento acadêmico mais recente realizado pela Associação Brasileira de Ensino de História, o professor Arnaldo Pinto Júnior faz uma leitura precisa sobre essa vinculação da BNCC aos interesses comerciais:

*(...) se nos pautarmos por uma perspectiva avaliativa, nos rendemos evidentemente a uma ideia de qualidade distorcida. Quando se fala em qualidade de educação balizada por avaliações externas, principalmente internacionais, nós não estamos tratando os sujeitos da educação com respeito, nós não estamos incluindo a diversidade, nós não estamos garantindo a pluralidade de concepções pedagógicas. Nós estamos nos submetendo a visões mercadológicas, empresariais, que transformam um direito em serviço. (Arnaldo Pinto Júnior. Mesa de abertura do XI Encontro Nacional Perspectiva do Ensino de História, 17/11/2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IjShY9MRB98&t=525s>. Acesso em 13/03/2021).*

É importante pensar como o currículo de História se insere nessa macro-estrutura e nas relações de força colocadas na agenda nacional e internacional. Todas essas questões precisam ser consideradas para tentar compreender as lutas políticas no território da base. Ivor Goodson sempre alerta para a relação entre currículo e os mecanismos de reprodução das relações de poder existentes na própria sociedade, pois

as crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo. Como argumentou Bourdieu, dessa maneira o 'capital cultural' dos pais efetivamente compra o sucesso para seus filhos estudantes. (GOODSON, 2007, p.243)

Os critérios de plausibilidade para compor um currículo deveriam decorrer, antes de qualquer coisa, de questões maiores, como: quais são os conhecimentos considerados válidos? Quais deveriam ficar de fora? Para que serve a educação? Que sujeito se pretende formar na escola? Para qual sociedade? Justamente por enfrentar e/ou sustentar pontos sensíveis à organização da vida social, sua construção passa por embates constantes e fortes mecanismos de controle por

parte do Estado, da escola e da própria sociedade (GOODSON, 2007). O que está posto em jogo então é um “domínio simbólico”, para usar a expressão de Bourdieu, quanto ao controle dos processos de significação que constituem o currículo e o próprio entendimento do que é currículo. Se assumirmos o currículo como produto cultural, não faz sentido tomá-lo como parâmetro único e imutável, na medida em que antropologicamente, sua produção é resultado das práticas humanas, sempre plurais e diversas. Assim como é possível a sociedade buscar novas maneiras para responder a um desafio, novos caminhos curriculares também podem ser pensados na relação com as demandas de um determinado local e de um determinado tempo. Por esse motivo, Tomás Tadeu Silva irá afirmar que “as teorias de currículo estão no centro de um território contestado” (2017, p.16).

Embora os questionamentos externos sobre a legitimidade da autoria, especialmente através da ANPUH, somados às prerrogativas do MEC e à presença dos agentes privados determinando o formato do currículo, configurassem nos primeiros grandes desafios dos autores e autoras da base de História, internamente as disputas de território também ocorriam de forma intensa. As primeiras reuniões da equipe que elaborou a “primeira versão” de História aconteciam junto com outros componentes da área de ciências humanas, submetidos a dois coordenadores de área: Marisa Valadares, da Geografia e Marcelo Burgos, da Sociologia. A equipe de História por vários momentos questionava a área de Ciências Humanas sobre a ausência de um coordenador desse componente, considerando que a disciplina atravessa toda a educação básica. A professora Cláudia Ricci narra que foi um embate interno pleitear uma coordenação para a História

*Nossa, essa discussão pegou fogo! Não é por nada, mas Filosofia e Sociologia estão localizadas nos três anos do Ensino Médio, já História e Geografia atravessa toda a Educação Básica. São nove anos, mais os três anos... Nossa! Foi uma discussão e a gente tentava acalmar. A professora Marisa tinha muito mais noção dessa discrepância e dizia também estar incomodada com aquela situação (Cláudia Ricci).*

Para a professora, esse conflito inicial acabou aparecendo na versão que foi para consulta pública, pois segundo a autora, alguns desajustes de temas, sobretudo entre História e Geografia, revelavam a falta de diálogo e sintonia do grupo, diferente do que ocorreu com a “versão impedida” que, segundo o professor Arnaldo Pinto Júnior, teve uma elaboração de intenso diálogo entre as áreas de

conhecimento e seus profissionais. O professor narra que consegue enxergar no documento daquela versão suas contribuições na matemática, por exemplo. Ou seja, a aposta na construção coletiva da autoria da base se tornou um dos principais elementos de reconhecimento de sua potência.

O professor Giovani Silva também narra esse conflito inicial e a insistência da equipe de História por maior representação na autoria da base. Essa representação significava, na verdade, a defesa do valor epistemológico dos campos de conhecimento no interior de suas singularidades e não a valorização das grandes áreas, que acabaria se conformando na versão final da BNCC, na qual as disciplinas em suas especificidades perdem espaço na formação proposta para os estudantes em nome de grandes áreas de conhecimento de caráter mais generalista:

*A Marisa Valadares levou até onde ele pôde. E foi graças à briga dela que nós conseguimos, porque pelo Marcelo (Burgos) a gente continuaria como grande área, mas ela comprou essa briga e nós brigamos feio. (...) E, nós conseguimos. Já nessa primeira reunião, nós nos separamos por componente curricular e ali nós marcamos território. Eu acho importante dizer isso (Giovani Silva).*

O professor prossegue trazendo as lembranças daquele cenário para os dias atuais:

*A gente foi muito ridicularizado. Muito. A gente sofreu muito bullying (risos). Então, para a gente ter uma ideia clara de que não foi com o Temer e muito menos agora como Bolsonaro que surge essa ideia de diluir tudo nesse caldo insosso, que parece Estudos Sociais. Pois bem! A partir da segunda reunião então vem a Cláudia Ricci e com ela, depois vão entrando Mauro Coelho, Itamar Freitas e Margarida Dias. E a Cláudia Ricci então se torna a nossa assessora. Mas ela se torna assessora de uma área que não existia antes dela chegar, e que passa a existir por causa das nossas brigas. (Giovani Silva).*

Essa disputa entre saberes e concepções de educação vai atravessar a área de ciências humanas até a publicação da “primeira versão” da BNCC. Tanto nas memórias da professora Cláudia Ricci, quanto nas do professor Giovani Silva, o princípio teórico que orientou a elaboração do currículo de História incomodava os demais componentes da área. Em uma das críticas, a professora narra:

*Então, dentre as piadas que o assessor da área de Sociologia...ele perguntou para a gente se nós iríamos chegar ao cúmulo de escrever o currículo de História em Tupi. (...) E outra vez ele e o assessor de Filosofia, assim, muito jocosamente...(pausa) não era nem uma pergunta, era mesmo uma ironia dizendo que do jeito que nós íamos, dali a pouco a “Base” não estaria só no Tupi estaria em lorubá também. Ou seja, isso é preconceito,*



*entendeu? Ainda que de forma velada, numa brincadeira e tudo mais. Mas isso é preconceito, muito forte! (Cláudia Ricci).*

A professora Cláudia Ricci também lembra dessas ironias e desqualificações explícitas feitas pela equipe de ciências Humanas:

*O assessor de Sociologia chegou a me dizer “Vocês estão criando um problema político, vocês não perceberam? Vocês estão fragilizando ainda mais a situação, que já está complicada”. Então, assim...(pausa) foi complicado! (Cláudia Ricci)*

Observa-se, nesse caso, um processo de desqualificação de uma área de conhecimento feito em função de uma leitura de conjuntura acerca da ambiência e do cenário político que antecederam o Golpe de 2016, como se uma questão fosse derivada da outra. Esse processo de deslegitimação de um campo de saber conduz a própria ciência a uma crise, que Lyotard (2017) percebe já no fim do século XIX, quando erosões internas operam em nome de um jogo especulativo, que se limita a transmitir saberes consolidados em formas de competências ao invés emancipá-los. Quatro décadas após fazer essa análise, o filósofo faz sua questão central permanecer socialmente viva: Qual o lugar do saber na sociedade contemporânea afinal?

Sobre a relação que a própria equipe de história estabelecia entre si, a professora Margarida Dias narra uma busca de consensos através de negociações, somente quando não havia pontos de concordância do grupo como um todo que se partia para votos. Essas medidas tornavam-se necessárias sobretudo em função do tempo exíguo para a produção, que não permitia maior amadurecimento de pontos controversos. Essa decisão por fim trouxe, segundo a autora, problemas na concepção final do currículo:

*Então, um documento que vai para voto, você sabe que é um documento cheio de incongruências, a gente tinha plena clareza disso. Agora a gente também tinha clareza do que era possível fazer naquele momento. Por exemplo, a gente queria mexer muito na linearidade e isso a gente não conseguiu. Foi uma troca que a gente fez, já foi uma negociação “a gente não mexe na linearidade, mas a gente colocou a questão do ponto de vista do Brasil”, e ainda assim fomos acusados. (Margarida Dias).*

O professor Giovani Silva também narra esse processo de definição da base entre a equipe de História:

*É, havia um embate entre nós e numa queda de braço eu acabei perdendo, mas também porque eu não quis mais insistir. Um grupo pensava a História*

*do Brasil a partir do XVI e eu dizia “Não. A gente vai continuar com história de Pré-História. A gente tem que voltar nessa coisa dos indígenas lá em 30 mil anos ou 100 mil anos. O povo da Luzia e eu vamos trazer tudo isso e tal”. Mas enfim, eu acho que a parte mais frágil mesmo ficou com esse meio. Não que eu pense que estejam resolvido os anos iniciais, mas eles estavam bem amarrados, assim como o Ensino Médio. Mas ali no meio eu voltaria com a proposta do Itamar Freitas, que era uma proposta linda de trabalhar com biografia, de trabalhar com sujeitos individuais e coletivos (Giovani Silva).*

É por isso que o currículo se torna território, na medida que a busca por consensos não se finda e não se dá sem conflitos, tomada de decisões e resistência. Ou, como define Tomás Tadeu Silva, o currículo se caracteriza “como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição” (2017, p.49).

Por fim, segundo os autores e autoras das versões interdidas, qual o lugar que a comunidade disciplinar do Ensino de História ocupou neste território quanto ao reconhecimento das autorias? Para o professor Arnaldo Pinto Júnior, embora pertencente a essa comunidade como professor que faz pesquisas dedicadas a pensar o Ensino de História, ele não se via naquele contexto reconhecido pelos pares, como lembra:

*Não defendendo tese, mas não existe lugar no Ensino de História para construção da “Base”. Mesmo que isso possa ser entendido como fogo amigo, um suicídio (...) Eu estava representando o Ensino de História como um professor da Universidade Federal do Espírito Santo, que trabalhava com Ensino de História, que tinha um projeto PIBID aprovado, que fazia pesquisa sobre Ensino de História, que formava professores para o Ensino de História, no curso de História, no curso de Pedagogia, professores que também atuavam no Ensino de História. Nunca posso falar nessa representação da área. Mesmo porque os pares não reconheciam isso (Arnaldo Pinto Júnior).*

O autor classificou esse lugar como “não lugar” pela falta de legitimidade da comunidade disciplinar, o que tornava sua demarcação no território da BNCC um desafio.

Para os autores da “primeira versão”, esse lugar do Ensino de História foi sentido de diferentes formas. Para a professora Cláudia Ricci, o lugar da comunidade disciplinar estava na validação das apostas teóricas da equipe, portanto, essa autoria não veio desconectada das pesquisas no campo. A professora

se lembra de vários momentos ao ser questionada pela SEB sobre a cronologia adotada na base. Ela recorria a estudos como do professor Luís Fernando Cerri (2011), que discute que a listagem de conteúdo por si só não garante a formação do pensamento histórico do estudante. A professora Margarida Dias também afirmava seu lugar na base a partir do seu lugar na comunidade disciplinar, orientando suas concepções educacionais através do campo:

*Nós temos uma responsabilidade social em relação ao Ensino de História. E essa responsabilidade social precisa ser pensada também quando nós estamos defendendo as nossas ideias teóricas em relação às pesquisas, e saber exatamente diferenciar o objetivo e o público de uma pesquisa acadêmica de quando eu estou formando professores e dando aula seja na graduação, seja na educação básica. (...) Ninguém é contra dizer assim “Vamos é formar o cidadão crítico” ou “Por uma sociedade democrática”. A questão é você dizer que democracia é essa, que criticidade é essa? (Margarida Dias)*

Já para Giovani Silva, a comunidade do Ensino de História, de maneira geral, se comportou desde o início da construção da base como forças atuando nesse território, com disputas também envolvendo legitimidades acerca da autoria:

*Porque aí as pessoas perguntavam onde estariam, por exemplo, uma Flávia Caimi, um Luís Fernando Cerri. Não estou dizendo que eles tenham feito isso, mas as pessoas nos perguntavam coisas desse tipo e a gente tinha que estar sempre dizendo “Olha, tinha a professora Sandra do Paraná, mas ela não pode aceitar, etc.”(Giovani Silva).*

A disputa de reconhecimento de autoria no território da base também passava pelas lutas de reconhecimento na própria comunidade disciplinar.

Para a professora Cláudia Ricci, é importante lembrar do lugar dos pareceristas na leitura da “primeira versão” como fundamental para encontrar validação junto aos pares. Uma das estratégias utilizadas pela SEB durante a construção foi evocar profissionais da academia para submeter o documento a uma leitura crítica. A professora conta que pediu à própria equipe indicações de nomes para submeter à análise da base. A ideia era diversificar, mas houve um peso de indicações de sujeitos da própria comunidade disciplinar do Ensino de História, como Sandra Regina Ferreira Oliveira, Renilson Rosa Ribeiro, Martha Abreu, Marieta de Moraes Ferreira, Marcelo de Souza Magalhães, Luís Fernando Cerri, Helenice Aparecida Bastos Rocha e Flávia Eloisa Caimi. De acordo com a autora, houve uma reunião presencial com todos os pareceristas e as contribuições ocorreram dentro do prazo esperado. As críticas que chegavam através dos pares

fortaleceu a equipe, que buscou incorporá-las juntamente com a consulta pública do portal do MEC na “segunda versão”, mas infelizmente essa acabou não sendo publicada.

O professor Giovani Silva narra a importância dos pareceres para o andamento da BNCC de História:

*Eu quero dizer o seguinte, que ainda que elas não desejem ver seus nomes associados àquele momento, eu acho importante para quem está contando essa história saber que Helenice Rocha da UERJ e Maria Helena Capelato da USP prepararam pareceres lidos por nós para elaboração da segunda versão. E que o décimo segundo parecer, contando com o da Wilma (Coelho), jamais chegou às nossas mãos. (...) A gente tem os pareceres, agora eu não vou lembrar de todos, de Flavia Caimi, Luis Fernando Cerri, Renilson Ribeiro, enfim, tem uns nomes ali (...) (Giovani Silva).*

O décimo segundo parecer que o professor menciona possivelmente se refere ao parecer entregue pelo professor Arnaldo Pinto Júnior ao MEC sobre sua leitura crítica da “primeira versão”, contudo, inexplicavelmente esse documento se perdeu e não chegou sequer ao conhecimento daquela equipe, sendo posteriormente revelado. Os questionamentos levantados pelo professor ao rememorar o processo de construção da base revelam quantos fios soltos e questões em aberto ainda existem nesse território de disputa da BNCC de História, que envolveu autoria, legitimação, consensos, embates, apagamentos, poder e tensões vividos em diferentes esferas.

Dentre as disputas inerentes às questões de autoria no campo do Ensino de História no contexto da produção da “primeira versão”, talvez a que mais gerou constrangimento e ressentimento nas falas dos autores e autoras se concentre nas versões produzidas paralelamente pelos próprios pares. A professora Cláudia Ricci conta que só se deu conta da natureza política da base quando foi informada que outras versões estavam sendo feitas. No contexto, ela narra a conversa que teve com Paulo Melo, pensando em convidar Circe Bittencourt para compor a equipe:

*“Não adianta.” Ele usou essa expressão, “Vou te confessar uma coisa. Eu e a Circe estamos escrevendo pro Mangabeira Unger”. Eu falei “Como? A secretaria de assuntos estratégicos não é a prerrogativa para construção da base, e sim o MEC”. Mas o Paulo justificou que o Mangabeira queria mandar uma coisa direto para a Dilma. Assim, pensei “Meu Deus, eu não entendo nada desses meandros, dessa política”. É (pausa)...é complicadíssimo! (Cláudia Ricci)*

A busca por legitimação de autoria nas versões interdidas da BNCC de História implicou em grandes enfrentamentos e posturas corajosas dos autores e autoras ao sustentar princípios teóricos-metodológicos que defendem um saber histórico escolar plural, aberto ao diálogo, inclusivo e socialmente comprometido com seu tempo. A partir dessa primeira categoria dos territórios na BNCC, é possível desvelar os cenários de disputas e relações de forças que permearam a afirmação de autorias na construção das duas primeiras versões da BNCC de História. Foram postos desafios marcados por fortes embates de natureza política, econômica e ideológica, em que diferentes agentes buscavam demarcar suas posições e defender seus interesses. O currículo se converte em prática social e política, em território controverso e conflituoso, onde decisões são tomadas em nome modelos possíveis de sociedade.

### ***Invenções na BNCC***

Pensar o currículo como *invenção* significa compreendê-lo enquanto território movente, não fixo, aberto a todo tipo de possibilidades criativas diante de um mundo que também se coloca em movimento. Foi assim que essa categoria se apresentou para mim na docência, na arte de fazer e criar caminhos pedagógicos. No primeiro capítulo, eu trouxe como exemplo a experiência didática da cápsula do tempo desenvolvida juntamente com meus alunos, na busca de compreender a condição humana e seus diferentes modos de comunicação ao longo do tempo. Dessa forma, é possível afirmar que as construções curriculares possuem historicidades próprias, as demandas que se abriam para a sociedade do século XIX não são as mesmas que se abrem para a sociedade do século XXI. É necessário que o currículo dialogue com seu tempo e, nesse sentido, somos provocados a pensar os desafios postos a um currículo em um mundo globalizado.

Para Gimeno Sacristán (2013), o currículo é uma ferramenta de regulação de práticas pedagógicas com alto poder de inclusão e exclusão, que nos impõe a delicada tarefa de imaginar futuros. Assim, através dos currículos desenhamos modelos de aprendizagens capazes de refletir nossos anseios sobre qual educação queremos e qual sociedade desejamos construir. O currículo se converte, segundo o

teórico, em espécies de pontes capazes de unir a cultura e a sociedade à escola, assim como o presente ao futuro.

As vozes que elaboraram a “versão impedida” e a “primeira versão” da base de História são vozes que têm buscado junto à comunidade disciplinar do Ensino de História inventar caminhos para a produção do conhecimento histórico. Embora não seja o objeto dessa tese, um mergulho na produção acadêmica dos autores e autoras das versões interditadas da BNCC de História revela muitos caminhos de invenção. O professor Marcos Silva inventa no campo da arte e da cultura, pois seus projetos de pesquisa voltam-se para as diferentes linguagens artísticas e suas historicidades, bem como no campo da memória social, de onde parte para olhar o campo do Ensino de História, analisando os livros didáticos, a formação docente, a cultura escolar e a legislação educacional. A professora Cláudia Ricci inventa com produções de materiais didáticos para a diversidade, pensando sobretudo as práticas de memória, assim como se dedica a pensar as produções recentes do campo do Ensino de História a partir de produções curriculares. O professor Giovani Silva inventa no campo da história indígena, especialmente na interface com o campo do ensino, pensando formação docente, currículo e material didático. A professora Margarida Dias inventa no campo da didática da história, com maior atenção às pesquisas sobre livros didáticos e a formação docente no tempo presente. O professor Arnaldo Pinto Júnior inventa no campo das sensibilidades, pensando sociedade, cultura e educação, bem como formação docente e livros didáticos. Todos os autores e autoras entrevistados nessa tese fazem do currículo um campo de possibilidades, de invenção pedagógica.

Através desses sujeitos, as versões interditadas da BNCC de História ousaram pensar outros caminhos curriculares possíveis, abertos às renovações do campo do Ensino de História e comprometidos com uma sociedade que se pretende democrática. Para o professor Arnaldo Pinto Júnior, havia uma grande questão a ser enfrentada na “versão impedida” no que se refere ao respeito à diversidade em um país de proporções continentais, dentro de uma proposta de currículo comum:

*A gente tem que criar na verdade um documento que possibilite a pluralidade. Que não jogue fora a diversidade. E quem vai definir? É a comunidade escolar. Esse documento vislumbrava as escolas com*

*diferentes configurações curriculares. (...) Então, a “Base Nacional Comum” é para garantir isso. Não é para garantir o contrário. Não é buscar a uniformização. É buscar a diversidade a partir das comunidades! (Arnaldo Pinto Júnior)*

Nesse sentido, as primeiras referências para pensar o currículo, segundo o professor, foram:

*Respeitar a lei! A Constituição, LDB, Diretrizes... E depois disso? “Nós (MEC) queremos que vocês pensem!”. É lógico que a gente pensou. Fomos atrás das experiências que cada um tinha, dos conhecimentos que cada um tinha e das expectativas que cada um tinha em relação à educação. Eu acho que essa é uma marca que dessa versão. Nós estamos falando de currículo a partir dessa ideia de um projeto de sociedade (Arnaldo Pinto Júnior).*

A liberdade inicial dada à construção da “versão impedida” produziu na equipe muitas trocas de experiências e uma pluralidade de pensamentos sobre currículo. A partir desse ponto, a equipe tomou a seguinte decisão quanto ao ponto de vista teórico:

*Em nenhum momento eu vou falar para você que a gente tinha uma concepção pedagógica norteadora. Nós não tínhamos! Por que nós não tínhamos uma concepção pedagógica norteadora? Porque nós tínhamos muitas concepções pedagógicas em jogo (...) “Tem que defender a pedagogia histórico-crítica”, estou aqui conversando com Saviani. Mas a gente não está defendendo a pedagogia histórico-crítica. “Ah! Temos que defender Paulo Freire”, a questão não é defender Paulo Freire. Na verdade, se a gente está falando de um projeto de educação nacional, a gente não pode ficar cortando ou marginalizando outras possibilidades, porque nós estamos falando de autonomia do professor. E nem todo professor é freiriano, nem todo professor defende o Saviani, nem todo professor é liberal, certo? (Arnaldo Pinto Júnior)*

Isso significa dizer que a “versão impedida” buscava garantir às escolas sua autonomia de pensamento diante de realidades múltiplas. Fazer essa aposta na capacidade criativa e crítica das comunidades escolares implicaria em um projeto de sociedade e de nação aberto ao diálogo, a pluralidade, ao encontro com a diferença.

Gimeno Sacristán (2013) afirma que uma cidadania verdadeiramente democrática só se faz a partir de uma educação que promova o encontro e as trocas entre distintas culturas, ideias e ideais. Para o professor Arnaldo Pinto Júnior, este era um princípio que se manteve em toda construção da “versão impedida”:

*Por isso que eu estou falando que foi sonho de uma noite de verão! Porque você acredita que as pessoas vão ser legais, que elas vão acreditar, que vão avançar, que vão pensar em possibilidades (...) não estou dizendo que aquela versão iria resolver todos os problemas da escola, mas a gente estava falando de uma gestão democrática, que para os padrões brasileiros*

*é radical. É radical! Para os padrões de sociedade que eu acredito, não é radical, é falar “olha, as disputas vão ficar na escola” (Arnaldo Pinto Júnior).*

A aposta em princípios democráticos também atravessou os autores e as autoras da “primeira versão” da base. Para a professora Cláudia Ricci, por exemplo, um currículo comum para a nação promoveria sentidos de equidade: “*não interessa se o menino está em uma escola pública ou está na escola da rede privada*”. Havia assim o entendimento do conhecimento como direito social fundamental. Nesse sentido, a base seria a garantia de acesso ao conhecimento para todos e todas estudantes do Brasil. Por outro lado, havia uma diferença de concepção importante entre as duas versões interditas, pois a aposta na autonomia e na capacidade criativa da comunidade escolar como produtora de conhecimento se convertia em um princípio na “versão impedida”, tanto que os pares conceituais possibilitavam diferentes caminhos curriculares.

A “versão impedida” da BNCC se organizava, de maneira geral, a partir de eixos temáticos, ou como o próprio documento nomeia, “pares conceituais”. No caso da área de Ciências Humanas, a base foi pensada a partir dos seguintes eixos: Espaço e Tempo; Natureza e Cultura; Empíria e Representação; Indivíduo e Sociedade; Identidade e Alteridade; Ética e Política; Estado e Direito; Trabalho e Economia; Imanência e Transcendência; Ciência e Tecnologia; Humanidade e Subjetividade; Memória e Patrimônio; Corpo e Linguagens; Arte e Estética. Tais percursos formativos buscavam assegurar o direito ao conhecimento e às experiências intrínsecas ao universo do estudante, pautado sobretudo pela capacidade de *desnaturalizar, estranhar e sensibilizar* diante das realidades diversas que nos cercam. Os percursos, portanto, deveriam refletir o amadurecimento de projetos pedagógicos e currículos da própria comunidade escolar.

Já na “primeira versão”, a autonomia docente era considerada a partir das apropriações possíveis da base, como aponta a professora Cláudia Ricci:

*Eu não acredito nesse poder de um documento formatar a ação (...) Eu gosto muito do texto da Elizabeth Macedo, dos curriculistas da ANPEd. É claro que existe o risco, mas não ao ponto de um currículo cercear a ação. Tem outros fatores que cerceiam (Cláudia Ricci).*

A professora Margarida Dias reforça essa perspectiva em relação à “primeira versão” da Base:



*Veja, a “Base” não ingeria na questão da organização do conteúdo em sala. Ela tinha princípios. E ela poderia ser apropriada, como de resto é. Qualquer pessoa, qualquer um de nós que conhece minimamente escola, a gente sabe que o professor vai chegar e vai se apropriar daquilo e fazer conforme as condições que ele tem. Quando eu falo condições, não é só se tem recursos materiais, mas é se a escola tem uma gestão boa, uma gestão coletiva, uma gestão que de fato discute planejamento, currículo. Porque tem escola desse tipo e tem escola que o professor vai, fecha a porta, e faz o que combinou no início do ano e pronto. Então essa variedade de escolas vai continuar existindo. Não é uma “Base” que modifica isso. A gente tinha plena clareza disso (Margarida Dias).*

De fato, há muitos estudos que apontam que a ciência de referência é ressignificada ao chegar na escola. André Chervel (1990) é uma grande referência nesse entendimento de que as disciplinas escolares sempre passam por mediações pedagógicas.

O caminho escolhido pela equipe da “primeira versão” para compor um currículo capaz de abarcar toda a diversidade escolar brasileira foi o do mapeamento das propostas curriculares existentes no país, como nos conta a professora Cláudia Ricci:

*A gente leu todas as propostas e analisou os estados, porque tinha mais de duas mil propostas. (...) Isso em História e todas as outras áreas. E fizemos muitas reuniões com esse grupo de assessores para discutir como proceder com esse material. As discussões muitas vezes paravam assim “Não, isso é autonomia do professor. Não vamos invadir isso” (Cláudia Ricci).*

Havia inclusive uma preocupação na equipe no sentido de que os 60% de encaminhamentos curriculares previstos para a base não se tornassem excessivos ao ponto de sucumbirem os 40% da parte diversificada, o que por fim acabou acontecendo. Sobre esse aspecto, a professora Cláudia Ricci destacou em sua narrativa sobre a tentativa da equipe em diminuir os excessos de conteúdos: *“Gente, está dando cento, quase duzentos por cento”... “Vamos enxugar! Vamos enxugar!”*

Outro ponto importante de discussão que atravessou a construção das versões interditadas da base foi a organização dos componentes em grandes áreas. Para o professor Arnaldo Pinto Júnior, isso não se tornou um grande embate, visto que ele entendia que a discussão seguia os princípios das Diretrizes Curriculares e que a divisão por áreas de modo algum anularia a existência dos componentes. O professor recorda que por várias vezes teve que justificar junto aos pares que a discussão interdisciplinar pressupõe a existência das disciplinas. De fato, essa

consciência em torno do princípio didático defendido reverberou no documento da “versão impedida”, onde os campos dialogavam o tempo todo.

Essa clareza envolvendo o diálogo entre as áreas, porém respeitando as especificidades de cada uma, também atravessou os autores e autoras da “primeira versão”, como lembra Marcos Silva:

*A divisão na base comum curricular entre disciplinas, a meu ver, corresponde à divisão que existe na universidade, não como isolamento, mas como convite ao diálogo. A multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade são próprias da universidade. (...) Nessas reuniões, a gente pensava sempre que a divisão por disciplina jamais abandonaria esses tipos de divisão por temas, eixos. As disciplinas jamais perderiam de vista essas questões. Então não era um planejamento por área. Ao mesmo tempo, é importante na base curricular que uma área evidencie problemas básicos dela. Não para se isolar, mas para colocar “olha, precisamos dar conta disso” (...) Uma impressão que me deu foi que a primeira versão da BNCC foi muito rapidamente barrada e não chegou a gerar essa discussão. Eu penso que ela era prevista. Mas não chegou a acontecer...(Marcos Silva)*

Essa ausência de discussão que incomodou o professor Marcos Silva encontra reverberações nas memórias do professor Giovani Silva:

*Na primeira reunião, a gente levou um susto, porque nós descobrimos que não havia uma divisão por componentes curriculares. O Manuel Palácios estava bem determinado a construir a “Base” já por áreas (Giovani Silva).*

Se para a equipe a divisão por área significava um caminho aberto para um trabalho interdisciplinar, para a SEB o objetivo maior consistia em transformar a base em currículo avaliado.

Havia também uma diferença entre as duas versões interditadas quanto ao tempo destinado à produção da base. O professor Arnaldo Pinto Júnior conta que as discussões em torno da “versão impedida” duraram cerca de dois anos e que embora não fosse regular, houve um tempo de amadurecimento da equipe sobre o formato daquilo que desejavam construir. Inversamente, na “primeira versão”, a equipe foi contratada para prestar um serviço com prazos pré-estabelecidos e muito curtos. A professora Margarida Dias narra melhor como foi essa dinâmica de trabalho:

*A equipe já vinha trabalhando. Eles já tinham assistido, por exemplo, várias conferências sobre outros países. Eles já tinham estudado esse nosso texto, tinham estudado outros trabalhos, mas a gente (junto com o professor Itamar Freitas) se incorporou efetivamente após o Simpósio Nacional de 2015. Nós trabalhávamos absolutamente todos os dias. Por email (...) pela*

*internet. E a gente tinha pelo menos um encontro a cada mês. Era uma coisa bem intensa! (...) Uma parte na UFMG outra parte em Brasília (Margarida Dias).*

Nesses diferentes cenários de produção, havia uma questão a ser respondida pelos autores e autoras das versões interditas: qual história iria compor a BNCC? O professor Arnaldo Pinto Júnior conta que na “versão impedida” não havia uma concepção de “História fechada”, que ele justificou como:

*Fechada no sentido de pensar naquele currículo mais tradicional. A gente estava tratando com a possibilidade da História como componente curricular. Usando os termos das Diretrizes, que a atual “Base” inclusive utiliza. Tratando o componente História como um componente que auxiliaria o estudante a construir ou a produzir conhecimento interdisciplinar. Tratando de fontes históricas, de conceitos históricos, de pesquisa...E, no nível escolar que pudesse incrementar novas experiências curriculares, novas condições de aprendizagem, novas formas de participação e atuação social (Arnaldo Pinto Júnior).*

Portanto, havia por parte da equipe uma aposta em uma história procedimental, um entendimento da história como um modo de olhar e narrar a experiência humana e, sobretudo, de defender a sala de aula como espaço de produção de conhecimento:

*A gente estava sempre cuidando da ideia de fazer com que o Ensino de História concorresse para essa perspectiva de que o estudante produziria conhecimento na relação com os estudos que ele desenvolveria. E sempre em projetos interdisciplinares. (...) A gente discutiu muito em um dado momento, “Poxa, como é que a gente vai conseguir fazer essa discussão?” (...) Foi então que surgiu a ideia de “pares conceituais”. E os “pares conceituais” eram exemplos que os professores poderiam pensar para caminhar na discussão de tempo, espaço, transcendência (...) Então a gente achou que essa seria a chave para desnaturalizar processos históricos (Arnaldo Pinto Júnior).*

O currículo de História da “versão impedida” da base se constituía como um currículo aberto e seu formato seria efetivamente decidido pelos docentes e pela comunidade escolar:

*Você não vai falar “olha, a História tem que ser vista a partir dos autores da História Cultural.” Mas quais autores da História Cultural? Tem História Cultural francesa, alemã, italiana, norte-americana, brasileira...E a História Cultural já é um mundo. Então, também buscando essa ideia de que o professor não poderia jogar fora os conhecimentos prévios que ele tinha, mas sempre na perspectiva que “Olha, você está produzindo conhecimento, você está buscando novas possibilidades de interpretação, de análise. E o jogo está aberto” (Arnaldo Pinto Júnior).*

Para o professor Arnaldo Pinto Júnior, a potencialidade da “versão impedida” estava na aposta de uma BNCC mais democrática, mais participativa. Segundo o

autor, eles não estavam inventando nada novo, mas cumprindo aquilo que previa a LDB. Essa história em movimento não escapa à referência teórica do historiador Marc Bloch (2001), que considerava o passado um dado imutável, mas o conhecimento produzido acerca do passado está em constante transformação.

Os chamados “pares conceituais” mobilizavam reflexões capazes de ampliar visões e modos de conhecer o mundo. Por exemplo, no eixo “Espaço e Tempo”, tão caro à História, o documento buscava essas categorias enquanto elementos organizadores da cultura, dotadas de historicidade e intencionalidades socialmente compartilhadas. Essa postura crítica ajudaria a superar a ideia de um tempo homogêneo, linear, preenchido por uma determinada sequência de acontecimentos. A divisão quadripartite poderia ser, nesse sentido, revista ou abandonada conforme o projeto pedagógico da escola. Independente de quais fossem as decisões tomadas dentro da escola, a base serviria de inspiração através de seus “pares conceituais” quanto às relações que são socialmente construídas no tempo, logo dotadas de historicidades, especificidades, sensibilidades, poder e intenções.

A “primeira versão” da base também fazia uma escolha deliberada por histórias no plural, mas sua organização não se fazia por eixos temáticos abertos aos projetos pedagógicos da escola e sim por unidades temáticas definidas para cada ano de escolarização, bem como por definições de habilidades e competências. A defesa por histórias marcadas por sociedades multi e transculturais são lembradas na entrevista pelo professor Marcos Silva, que sintetiza bem esse movimento:

*Havia algo em nossa proposta preliminar que era um desafio, “como escapar da hierarquia europa-mundo?” Quando eu falo escapar dessas hierarquias eu não estou falando em desprezar os clássicos. Desprezar a tal da Europa. Estou falando disso é muito importante, mas o resto também é importante! É muito importante estudarmos os índios da América. É muito importante estudarmos os africanos. É muito importante estudarmos a América não como obra e graça da Europa, mas como um diálogo...um diálogo complicado, um diálogo tenso, às vezes destrutivo entre universos culturais, entre maneiras de viver (Marcos Silva).*

O professor aponta exatamente os embates que envolvem os usos políticos do passado ao longo dos séculos, que acabaram por forjar em nós uma concepção de história homogênea, linear, eurocêntrica. Para ele, essa foi a maior preocupação da equipe da “primeira versão”:

*Eu entendo que há um esforço nosso de desnaturalizar o Ensino de História. A história não é automaticamente a cronologia x, o continente tal, o país tal, o acontecimento tal...portanto há uma contribuição no sentido de descentralizar a história. Nós não somos inventores dessa descentralização, há debates muito antes...Eu gosto muito dos debates na época da independência das antigas colônias africanas, gosto dos debates do Jean Chesneaux contra os mecanismos convencionais do Ensino de História. Penso que há um esforço nosso naquela base nacional de descentralizar o Ensino de História e chamar atenção para outros sujeitos (Marcos Silva).*

De fato, o professor Marcos Silva aponta que as escolhas teóricas e metodológicas que orientaram a “primeira versão” da BNCC de História estavam ancoradas em um campo científico. Esse regime moderno de historicidade que estabeleceu uma organização da história sob o signo do progresso, dentro do quadripartismo europeu, tem sido questionado há décadas por historiadores como Reinhart Koselleck (2006) e François Hartog (1997), além do citado Chesneaux (1995).

Para a professora Margarida Dias, essa tentativa de desnaturalizar formas canônicas de organização do conhecimento é um desafio, na medida em que se encontra enraizado na formação da nossa cultura colonizadora:

*Acho que era essa tentativa de fazer o brasileiro se pensar no seu tempo e no seu espaço. E de se relacionar com outros tempos e espaços. (...) Porque é desfazer o eurocentrismo que a gente tem! Eu acho que é a tarefa mais difícil! E junto com a história da linearidade, é a tarefa mais difícil. Porque ela espraia para outros cantos, ela espraia para o fato de que “você que ir viajar?” Só quer ir para Europa! (risos) Você quer dizer que está usando uma grife boa, é da Europa! Sabe? É a história da nossa colonização mesmo (Margarida Dias).*

Mesmo diante dos desafios, os autores e autoras da “primeira versão” da BNCC de História assumiram como fundamental provocar esse deslocamento de pensamento acerca do tratamento da temporalidade histórica. O professor Giovani Silva considera que nisso reside a força da base que sua equipe apresentou:

*A possibilidade de nós rompermos com a visão de que a nossa História é uma História de datas, História cronologicamente ajustada. É isso que para mim mata o tempo. Não é o que que nós fizemos. Embora eu saiba que o que nós fizemos precisaria de muitos ajustes, mas nós não matamos o tempo. Para mim o que mata o tempo é a criança pensar que em 1453 tinha uma plaquinha assim, História Medieval. E aí virou a plaquinha, História Moderna. Isso para mim mata o tempo. Então a possibilidade de se romper com essa visão francocêntrica da nossa História e a possibilidade de falar de gentes, e diversas... Que é o que nós somos. Nós somos de gentes diversas (Giovani Silva).*

As pesquisadoras do campo do Ensino de História Cláudia Fortuna e Maria Carolina Galzerani evocam o filósofo Giorgio Agamben para evidenciar a importância de uma construção temporal plural para a aprendizagem dos estudantes:

O filósofo italiano (...) no seu livro *Infância e história* (2008), afirma que uma verdadeira revolução não tem como único propósito mudar o mundo, mas, primeiro, mudar a nossa experiência do tempo. Para ele, a representação do tempo da Idade Moderna – homogêneo, retilíneo e vazio (p.117) – só encontra significado nas determinações cronológico-causais. Agamben defende a necessidade de interrupção de tal cronologia para que se consiga chegar a uma concepção mais autêntica de historicidade (p.118). Nas suas palavras ‘a história, na realidade, não é, como desejaria a ideologia dominante, a sujeição do homem ao tempo linear, contínuo, mas a sua liberação deste: o tempo da história é o cairós em que a iniciativa do homem colhe a oportunidade favorável e decide no átimo a própria liberdade (2015, p.42-43).

Essa preocupação com um tempo plural capaz de oferecer sentidos aos estudantes passava pela cabeça da equipe e é narrada pelo professor Giovanni Silva:

*O menino do Amapá precisa primeiro se enxergar nessa História, em algum momento ele deve aparecer nessa História. O menino do Mato Grosso do Sul, de São Paulo, do Rio Grande do Sul, enfim, de todos os lugares. O problema é que quem está em São Paulo e aí você vai encontrar um grupo de professores de História das universidades, inclusive resistentes à ideia de um currículo nacional por um simples motivo... E, eu posso te falar como paulista que sou. Nascido e criado na capital. Eu morei lá até os dezessete anos de idade. Porque a gente estuda a História de São Paulo a partir de São Paulo como História do Brasil. Então para aquela gente paulista, paulistana como eu, está tudo certo. Currículo está beleza! Não precisa de currículo nacional. Ele já está posto ali. Agora, claro, como meu olhar não é um olhar de paulista paulistano, porque eu já me desloquei muito, é um olhar deslocado, portanto. Eu sinto a necessidade sim de uma Base Nacional Comum Curricular. O que nós tentamos fazer ali foi colocar para os colegas que trabalham com Ensino de História a urgente necessidade de nós rompermos com o eurocentrismo (Giovani Silva).*

Foi chamando essas “gentes” para dentro do currículo de História que a lei 11.645/2008 assumiu uma centralidade inédita nos currículos escolares brasileiros. Dessa forma, o documento converteu a prescrição legal em proposição curricular. Isso representou um passo importante no sentido de não se esvaziar o conteúdo da lei conforme a variação de políticas de governo, tal como se assiste no tempo presente. A lei 11.645/2008, nesse sentido, garantiria ao menos no plano da prescrição curricular – e conseqüentemente no currículo avaliado – um elemento de direito de aprendizagem.

Portanto, havia na “primeira versão” da BNCC de História uma clara aposta em questões socialmente vivas. Para o professor Marcos Silva:

*Havia uma ênfase consciente, deliberada, para se pensar sobre a importância de estudos de história indígena, história africana, história das américas. Em momento nenhum, jamais, foi dito que não deveríamos estudar o resto da história. Se fizessem isso eu ia embora, sairia correndo. Eu lembro de participar das discussões preliminares, onde eu colocava para o pessoal que jamais conseguiríamos estudar a história do Brasil, ou história da América, sem levar em conta certos aspectos da história da Europa, história dita “Antiga”. Por exemplo, jamais entenderemos a religião católica sem pensarmos sobre os hebreus na antiguidade, os hebreus em relação com os egípcios, com os babilônicos, com os mesopotâmicos. Mas também Grécia, Roma...a difusão do cristianismo não existe sem eles. Portanto, nós temos que estudar isso. A impressão que me dá nas discussões é que havia uma acusação contra nós que desprezamos isso, em contrapartida propunham uma visão muito convencional “vamos estudar história antiga, Grécia, Roma, etc...porque vem antes, porque nós somos originários deste mundo, etc”. Então o que estávamos discutindo era uma ênfase menor nessa anterioridade, uma ênfase no diálogo entre áreas, entre períodos, entre experiências sociais (Marcos Silva).*

A defesa de uma história protagonizada por negros e índios não significava para aquela equipe a destituição da história branca, europeia, mas a problematização acerca de sua primazia diante das outras narrativas históricas.

Para a professora Margarida Dias, a potência da “primeira versão” do currículo de História consistia no modo de olhar:

*Então, era sempre o cidadão brasileiro olhando para esse mundo. Mesmo que fosse o mundo antigo, o mundo medieval, o mundo moderno, o mundo contemporâneo, mas era o cidadão brasileiro olhando a partir disso. Que nem dessa forma foi entendido, né? (Margarida Dias)*

Nesse sentido, a “primeira versão” nos interpelava quanto à realidade do estudante brasileiro. Afinal, quem e como são nossos estudantes? Se considerarmos que a maioria da população brasileira se autodeclara negra e parda de acordo com o último censo IBGE (BRASIL, 2010), que sentido faz a manutenção de uma narrativa eurocêntrica como representativa de toda história a humanidade? O documento então provocava incômodos ao ousar mexer nessa tradição do código disciplinar da História ensinada.

Ousar mexer no eurocentrismo clássico custou caro à equipe da “primeira versão”, mas os autores e autoras entendiam a necessidade de lutar pelo direito à memória, como narra o professor Giovani Silva:

*É nisso que a gente acredita! Então o que tivemos de mais potente foi trazer “gentes” para História. Porque desse jeito que a gente dá História, levar o documento para o moleque é algo tão abstrato, tão solto, que esse moleque pensa “Tá bom. Eles foram escravizados e daí? Qual o problema? Problema deles.” Ele não enxerga que hoje o lugar onde ele mora, as pessoas que convivem com ele, a pobreza que o cerca ou a miséria que o cerca, têm tudo a ver com aquela condição de escravizados do passado (Giovani Silva).*

E continua:

*Nosso aluno negro não tem nenhuma empatia pelo seus ancestrais, fossem eles escravizados ou livres, porque ele não enxerga nenhuma conexão. Porque a nossa História não fala de gentes. A nossa História fala de política, de economia, de cultura, mas não fala de pessoas. É uma História que não traz biografias (Giovani Silva).*

Essa perspectiva adotada no documento foi chamada por Nilton Pereira e Maria Cristina Rodrigues de “passado prático”, que “(...) longe de um presentismo, trata-se de assumir o papel do passado na problematização do presente e na abertura para o futuro” (2017, p.34). Dessa maneira, não se busca a ilusão de uma história total, pelo contrário, se busca entender os usos políticos do passado.

Ao fazer uma análise sobre a aposta da equipe da “primeira versão” para questões socialmente vivas, Marcos Silva narra:

*Eu lembro de uma discussão que era pensarmos assim “bom, vamos estudar indígenas então?”. Existe uma história indígena que é anterior à colonização. E a preocupação nossa é, apesar das portarias do governo Lula sobre conteúdos africanos e depois sobre conteúdos indígenas já terem sido implantadas, na prática a parte indígena caminhou pouco. Eu penso que a parte africana, não que ela esteja resolvida, mas ela caminhou mais. Generalizou-se no Brasil, nos cursos de História, o ensino de História da África. Hoje em dia, os bons cursos de História, todos os bons cursos de História, possuem disciplinas de História da África. O que é muito bom! História indígena não. Excetuando os estados onde a população indígena é muito grande, porque não tem como enfiar a cabeça dentro da terra, né?... (risos) A História indígena continua a ser bastante marginalizada e estamos em um país com novas matanças de índios. Portanto a necessidade da História indígena é maior ainda a olhos vistos... (Marcos Silva)*

Gimeno Sacristan (2013) afirma que não se dissipam facilmente tradições acumuladas por séculos, sobretudo aquelas construídas a partir dos apagamentos ou silenciamento das culturas, por vezes violentos, através do colonialismo e do imperialismo ainda presente. Porém, é preciso que a “justiça curricular” seja evocada para contemplar aspectos de inclusão, representação e valorização de pessoas e



culturas que estão presentes em sala de aula e na sociedade onde a escola está situada.

O professor Giovani Silva narra em seu artigo “Orgulho e Preconceito” (2017) os sentidos de produção de uma história antirracista que mobilizou a construção curricular da BNCC na “primeira versão”, cujo objetivo principal consistia em produzir uma formação histórica que permitisse que os estudantes tivessem orgulho de suas origens, visto que muitas vezes o discurso de uma história universal é orientado por valores europeizantes, como “civilização” e “progresso”, que induzem padrões de superioridade, escondendo os preconceitos, violências e apagamentos derivados das políticas de memória. Para o autor:

A ausência da diversidade, a consagração de determinados temas que ao longo do tempo se tornaram canônicos e a onipresença europeia nas narrativas históricas/ historiográficas no Brasil, apontam para uma formação racista, homofóbica, misógina, machista. Essas características modelam a realidade brasileira vivida por professores e alunos, em um cotidiano contemporâneo fortemente marcado pela violência, pela desigualdade e suas nefastas consequências (2017, p.10)

Assim, a “primeira versão” visava com a centralidade da lei 11645/2008 combater o racismo posto nas escolas e na sociedade brasileira através da reatualização de uma história que apaga, nega, estereotipa, folcloriza ou marginaliza parte considerável de sua gente. As marcas do colonialismo seguem presentes!

O direito à memória tomado como ponto central no documento da “primeira versão” da BNCC de História inevitavelmente se choca com uma perspectiva canônica de história, sobretudo da História do Brasil, construída sob o viés epistemológico do colonizador europeu e agora reavivado no âmbito do debate público, para o qual o currículo de História supostamente encarnaria o “lulopetismo” e, por essa razão, deveria ser interditado. Paulo Freire (1970), na década de 1960, já nos alertava sobre a necessidade de enxergarmos os lugares de privilégio que determinados grupos ocupavam na história e na sociedade em relação a outros. Uma educação verdadeiramente democrática deve se converter em uma educação emancipatória e, para isso, precisamos analisar as formas contemporâneas de imperialismo econômico e cultural que silenciam o direito à memória de parte da sociedade.

Foi enfrentando o tema do direito à memória que a “primeira versão” da BNCC de História evidenciou as relações de poder que atravessam o texto curricular do país, na medida em que este é tradicionalmente constituído de narrativas hegemônicas de origem, mitos, privilégios de cor, classe e gênero. A lei 11645/2008 deixou de ser vista como tema transversal para ocupar um lugar central no currículo de História. A inclusão das diversidades que compõem os “Brasis” passa pelo questionamento do cânone ocidental e da marginalização de outras formas de ser e explicar nossa nacionalidade.

Através das vozes dos autores e autoras das versões interdidas da BNCC de História, é possível perceber que havia um desejo profundo de projeções de futuro para a sociedade brasileira, seja apostando na capacidade criativa e crítica das escolas brasileiras, seja chamando a atenção para o direito à memória de todos os estudantes e inclusão de outras histórias possíveis. Se o currículo ajuda a produzir certos homens, certas mulheres, certas sociedades, através de certas narrativas, é possível construir outros e novos certos caminhos. Ou isso será mesmo, conforme a provocação do professor Arnaldo Pinto Júnior, somente um “sonho de uma noite de verão”?

## **A BNCC DE HISTÓRIA ENTRE GOLPES: sobre fronteiras, batalhas e silêncios**

“Somos filhos de nosso tempo”, assim Marc Bloch (2001), juntamente com seus contemporâneos dos *Annales*, inaugurou um novo modo de olhar para a História. Isso significa dizer que o espírito de uma época traz marcas profundas acerca das experiências vividas e das escolhas e decisões socialmente construídas. Se nos capítulos anteriores o intuito foi apresentar o processo de construção das versões interditas da BNCC de História, nesse capítulo buscarei descortinar o cenário de desmonte dessas versões, que resultou naquilo que hoje a comunidade disciplinar do Ensino de História consensualmente reconhece como “golpe da segunda versão da base”.

Para compreender o golpe da segunda versão da BNCC de História é preciso historicizá-lo, é fundamental localizá-lo dentro de um outro cenário de golpe estrutural no Brasil, cujos efeitos ainda podemos sentir no contexto de produção e finalização desta tese e nos colocam diante de um futuro imprevisível para a pesquisa científica e a educação pública no país. O que busco ressaltar é a historicidade singular que atravessa o processo de interdição das primeiras versões da BNCC, marcado por intensas disputas em torno das políticas de memória. O currículo de História, especialmente, se tornou alvo de embates em torno de projetos de nação, com suas ações de seleção do que foi considerado socialmente válido para nosso tempo. Por outro lado, ele provocou apagamentos daquilo que se julgou descartável no nosso passado e nosso presente. Dessa forma, é possível afirmar que o currículo, ainda no século XXI, desempenha um importante serviço na formação de tradições, que assumem a difícil tarefa de dar sentido de continuidade à vida e ao mundo.

A experiência histórica da BNCC é marcada pelos desafios da contemporaneidade, que nos trouxe a fragmentação daquilo que considerávamos consolidado no país desde o fim da ditadura civil-militar: a nossa experiência democrática. A ascensão de uma cultura fascista tem nos rondado e nos lançado à duros golpes e ataques aos direitos sociais, políticos e humanos fundamentais. Fomos atravessados por um golpe parlamentar, judiciário e midiático que culminou com o impeachment da então presidente Dilma Rousseff. É importante retomar esse

cenário de golpe, na medida em que as interdições impostas às versões de História da base fazem parte desse ambiente de censura e apagamentos, em que tais propostas curriculares se tornam objetos público apropriados em meio a um jogo político.

Como apresentado nos capítulos anteriores, as primeiras versões da BNCC de História, propostas pela comunidade disciplinar de Ensino de História, ousaram mexer na tradição de um código disciplinar canônico. Obviamente, tais propostas não se fizeram à revelia de um campo de conhecimento, pelo contrário, as decisões tomadas iam ao encontro de significantes produzidos no Brasil por uma comunidade ao longo de pelo menos três décadas. Baseados nesses princípios, os autores e autoras de uma versão preliminar, que optamos denominar nessa tese “versão impedida” – em razão do seu cancelamento precoce estabelecido pelo MEC, não chegando sequer a ocupar o debate público – decidiram, por exemplo, por uma escrita coletiva, em que diferentes áreas de conhecimentos pudessem dialogar entre si, na busca de direitos de aprendizagem. Nesse sentido, o documento apostava que os caminhos curriculares deveriam ser decididos dentro de cada realidade escolar, respeitando a cultura da escola. Já na “primeira versão”, os autores e autoras buscavam romper como os marcadores temporais eurocêtricos como única possibilidade narrativa, bem como redefinir a concepção de sujeito histórico a partir de um dever de memória. Para isso, a lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas, assumiu pela primeira vez centralidade em um currículo, lançando luz para questões socialmente vivas no Brasil.

É importante reforçar que a “versão impedida” é cancelada ainda no governo Dilma Rousseff e não chega a ocupar o debate público. Já a “primeira versão”, que trazia a minoria para dentro da História, converteu-se em “inimigo público número um” a ser vencido pela sociedade civil, pelos religiosos, pelos políticos de partidos conservadores, pelos empresários, por historiadores fiéis à tradição eurocêntrica e pela grande mídia, que entendiam que a destituição de uma tradição histórica (inventada) na verdade representava um projeto de poder dos governos de esquerda. Não bastava discordar daquela proposta curricular, era preciso aniquilá-la.

Por meio das redes sociais, editoriais de jornais, associações, programas de TV, debates na assembleia, entre outros, a proposta de história foi massacrada e. junto dela. os especialistas que a produziram foram expostos a situações de desqualificação profissional e deslegitimados de seus lugares éticos. Como resultado, o MEC, em meio a um cenário de crise institucional, destituiu a equipe de autores e autoras da “primeira versão” e contratou novos autores, externos à comunidade disciplinar do Ensino de História, para fazer um novo documento de História.

A assepsia ideológica no currículo de História é assumida pela nova equipe ainda no governo Dilma Rousseff, restituindo a tradição histórica canônica e apagando os pontos de virada epistemológicas da “primeira versão”. A decisão autocrática do governo acalmou os ânimos em torno da BNCC de História. Porém, é importante pensar o que esses silêncios podem revelar. O cenário público do golpe da segunda versão se encontra atravessado pela expansão de movimentos ultraconservadores e negacionistas, a expressão máxima dessas disputas ideológicas pode ser encontrada na atuação do Movimento Escola sem Partido. Ao assumir um discurso moralista daquilo que pode ou não ser ensinado nas escolas brasileiras e de censura aos professores classificados como de “esquerda”, clamando por sua consequente criminalização, o movimento ganha grande adesão da sociedade civil conservadora e de políticos em busca de maiores projeções. Aquela versão aberta à diversidade e à pluralidade de pensamento foi assumida pelo Escola sem Partido como risco à educação nacional e ameaça comunista à sociedade brasileira (MACEDO, 2017).

Munidos das estratégias típicas das guerras híbridas globais (KORYBKO, 2015), o Escola sem Partido colocou as disciplinas das ciências humanas, especialmente a História, sob suspeição. Se a pauta da esquerda é olhar para as minorias, logo, aquelas primeiras versões da BNCC de História só podiam ser um projeto petista. Através das redes sociais, discursos negacionistas e informações falsas circularam livremente e ostensivamente na sociedade na construção de um inimigo público comum responsável pelas mazelas estruturais do país: o pensamento da esquerda. Assim, discursos reacionários, endossados pelos

interesses de agentes privados, invadem a educação brasileira revestidos sob o viés da neutralidade, levantando a bandeira de propostas de ensino padronizadas e facilitando assim o controle ideológico dos professores, que se tornam reféns de uma lógica de ensino supostamente universal, mas que na prática sustenta interesses comuns à uma classe (MIRANDA & SILVA, 2020).

O avanço dos discursos ultraconservadores no Brasil soma-se aos discursos neoliberais, que assumem o lugar mágico de restituição dos privilégios de classe e de contraponto eficaz para conter as políticas sociais que nos últimos anos diminuíram as desigualdades no país. Nesse sentido, os discursos negacionistas ganham força e são usados como estratégia política para conter os avanços sociais. No caso específico do campo da História, há um movimento organizado de descredito à ciência e aos cientistas, organizado a partir de discursos e fontes desconectados de seu contexto. Mais do que isso, há um ataque específico ao Ensino de História e a seus procedimentos, que ampliam a capacidade de crítica da realidade por parte dos estudantes, problematizam discursos de intolerância e lançam luz para questões socialmente vivas, tornando o passado narrado aberto às demandas do presente. Isso significa dizer que a ascensão dos discursos negacionistas, anticientíficos, de cunho moralista e anti esquerda que atravessaram os processos de interdição da base buscavam como estratégia para manutenção de poder o direito ao esquecimento e ao silenciamento de outros sujeitos, outras memórias e, conseqüentemente, outras histórias.

A questão de pesquisa dessa tese se insere então nesse contexto de golpe dentro do golpe, a partir de todo debate público mobilizado em torno do massacre da “primeira versão” da BNCC de História, que teve como consequência o “golpe da segunda versão”, assim como o apagamento constrangedor em torno da “versão impedida”. Busquei investigar em um primeiro momento como se deram as construções dessas versões que haviam sido propostas pela comunidade disciplinar do Ensino de História, na qual também me encontro. Através das categorias de *território* e *invenção*, construídas por mim no primeiro capítulo, no qual me localizo como sujeito de experiência e teço uma teorização ao olhar para o campo do currículo, pude elucidar o processo de construção das versões de História

interditadas na BNCC, ouvindo sobretudo as vozes daqueles e daquelas que elaboraram esses documentos, buscando compreender de que lugares falavam e quais eram suas expectativas e apostas teóricas.

Esse movimento de conhecer as propostas curriculares interditadas a partir dos autores e autoras daquelas versões traz elementos distintivos para a leitura dos documentos da base, na medida em que se desvela a dinâmica de construção curricular, as disputas de memórias presentes e o comportamento de uma comunidade disciplinar diante desse enorme desafio. Traçado este panorama, torna-se possível prosseguir em direção à questão central da tese, que pretendo responder neste capítulo: **quais as razões por trás das interdições das versões curriculares propostas pelo campo do Ensino de História?** A fim de desvelar esse processo de apagamento das versões de História da BNCC, bem como os possíveis impactos desse silenciamento para o campo do Ensino de História, usarei como chave de leitura as demais categorias por mim elencadas e que aparecem no primeiro capítulo desta tese, derivadas da minha própria experiência na relação com o campo do currículo, a saber: *fronteira*, *batalha* e *silêncio*. Contudo, essas mesmas categorias ganham sentido coletivo ao encontrar outras vozes e experiências na construção da base, assumindo um sentido plural.

É importante lembrar que as categorias de análise criadas no primeiro capítulo têm relação com o meu devir-pesquisadora. Elas nascem das minhas experiências ao transitar pelo campo do currículo e se ancoram teoricamente nas leituras e problematizações que pesquisadores de referência realizaram sobre o campo. Por este motivo, tais categorias revelam minha condição de olhar para o tema do currículo, meu compromisso identitário na educação para a diversidade, cidadania e inclusão e minha opção metodológica na seleção das fontes e de sujeitos com os quais me reconheço na construção de uma comunidade disciplinar. Colocar-se como pertencente à comunidade disciplinar do Ensino de História, que tem sua historicidade construída ao longe de três décadas, se constitui em um enorme desafio para qualquer pesquisador em início de percurso, mas por outro lado confere a essa tese um sentido particular, na medida em que o diálogo tecido com as fontes produzidas a partir das entrevistas situa um debate realizado no interior do próprio

campo. Os recortes, sistematizações e exercícios interpretativos desenvolvidos nessa tese saem de um universo sensível e particular e encontram pontos de contato em um universo mais amplo e coletivo. Nesse sentido, essa tese representa meu compromisso ético com autores e autoras das versões interditas, os quais reconheço como pares de uma mesma comunidade, a comunidade disciplinar do Ensino de História. Minha narrativa é também uma busca solidária, de reconhecimento e fortalecimento do discurso e das vozes dos autores e autoras que sofreram uma ação nefasta de apagamento de seus trabalhos. Esses esforços correspondem à trajetória de uma comunidade disciplinar que discute há décadas a necessidade de ruptura com uma temporalidade hegemônica e com uma narrativa histórica constituída com base em uma cronologia eurocêntrica, de introdução de um Ensino de História mais poroso às permeabilidades contemporâneas e mais fortemente comprometido com temas socialmente vivos que precisam de uma evocação do passado histórico.

Considero importante demarcar estes recortes metodológicos na pesquisa quanto às fontes e sujeitos selecionados para a entrevista, na medida em que não se referem somente ao fato de serem autores e autoras de determinadas versões da BNCC de História, pois outras configurações também seriam possíveis se o recorte se ancorasse apenas neste ponto, assim como seria possível responder à questão da pesquisa orientando-se apenas pelo debate público, mas a escolha é ouvir a voz de uma comunidade disciplinar específica que foi silenciada no processo de construção da BNCC de História. Todos os sujeitos dessa pesquisa são professores e pesquisadores que se reconhecem como pertencentes à comunidade disciplinar do Ensino de História e lutam pelo campo a partir de diferentes trincheiras, todos possuem produções robustas, orientações de pesquisa, participações em eventos e são membros das associações do campo. O professor Arnaldo Pinto Júnior foi autor da “versão impedida”, está vinculado a UNICAMP e busca discutir práticas culturais e educação dos sentidos. Em relação à “primeira versão”, que contava com uma equipe maior, entrevistei o professor titular da USP, Marcos Silva, que participou da base na condição de assessor devido a sua vasta experiência no campo do currículo, da história social e do ensino de história. Também me encontrei com a professora Margarida Dias, da UFRN, que possui ampla experiência em políticas



públicas e pesquisas sobre livros didáticos. Entrevistei o professor da Unifap, Giovani Silva, que se dedica a pensar a educação indígena. E, por fim, entrevistei a professora do Colégio de Aplicação da UFMG Cláudia Ricci, que foi coordenadora da equipe de história da primeira versão e tem inserção no campo do Ensino de História pensando a temática do currículo. As vozes desses sujeitos assumem centralidade na construção dessa tese e embora revelam posições e experiências particulares, também compõem a comunidade disciplinar do Ensino de História, que se confronta e se organiza no sentido da hegemonização de um determinado projeto político, no caso, um projeto de educação nacional.

### ***Fronteiras na BNCC***

A ideia de fronteira assumida nessa tese vai ao encontro da acepção benjaminiana de limiar, daquilo que demarca a passagem de um lugar a outro, evitando seu transbordamento. Porém, seus significados estão para além de um limite físico, são atravessados pela dimensão da sensibilidade, pela produção de sentido e pela possibilidade narrativa (MIRANDA, 2013). Pensar os campos da História e do Ensino de História significa pensar não apenas seus pontos de encontros e diálogos, mas também seus lugares de demarcação das diferenças, assim, a fronteira da qual falo está relacionado a uma fronteira epistemológica.

Reconhecer o currículo como espaço de *fronteira* significa reconhecer que as dimensões epistemológicas dos campos científicos são colocadas em jogo em uma proposta curricular, em que os “agentes do campo” (BOURDIEU, 2004) ou mais especificamente os membros de uma “comunidade disciplinar” (GOODSON, 2007) se posicionam em busca de hegemonizações em suas disciplinas de atuação. Isso significa dizer que a demarcação desses limites epistemológicos passa por negociações, confrontos, disputas e relações de poder.

O Ensino de História possui uma característica umbral, na medida em que sua fronteira profissional e epistemológica se faz a partir do encontro entre os campos da História e da Educação. Entre esses dois campos, se estabelecem as práticas de memória que instauram discursos e visões de mundo que se erguem a

partir da sociedade e retornam a ela a partir do conhecimento histórico sistematizado e didatizado. Portanto, esse entrelugar, provocado pelas experiências limiares, afeta substantivamente a nossa produção do conhecimento histórico, cujos saberes se constituem na relação com outras sensibilidades.

Essa especificidade epistemológica que demarca o limiar do Ensino de História chegou para mim de maneira mais intensa quando participei da construção de uma proposta curricular para a rede de ensino do município de Juiz de Fora, MG. Em 2011, ancorados nas pesquisas dentro do campo do Ensino de História, propomos um currículo de História cujo ponto de partida não se pautava na seleção de conteúdos, mas na aposta nos procedimentos históricos para a formação do pensamento histórico. Para os professores de História da rede municipal de ensino, aquela proposta desconsiderava marcadores supostamente centrais do código disciplinar de História. O resultado desse embate em torno de diferentes paradigmas significou o engavetamento daquele projeto por anos. Recentemente, em um cenário ampliado que envolve uma proposta nacional e consideravelmente distinto no tempo – marcado pelos avanços de uma cultura fascista plasmada na sociedade, amparada no anti-intelectualismo, anticientificismo e moralismo que convergiram para um golpe nas instituições democráticas – novamente localizo que o estabelecimento das fronteiras acerca do Ensino de História se torna um enorme desafio para as propostas curriculares, pois no caso do objeto dessas teses, os encontros e estabelecimentos de limites couberam aos autores e autoras das versões interditadas da BNCC de História. Ao chegar a público, os documentos apresentados foram alvos de muitas contestações, ancoradas na defesa e manutenção de determinadas perspectivas epistemológicas impostas à disciplina escolar.

A história das disciplinas escolares – objeto de investigação desde a década de 1970, sobretudo por André Chervel (1990), Cuesta Fernandes (1998) e Dominique Júlia (2000) – tem evidenciado que elas não se tratam de estruturas monolíticas, estáticas ou universais, mas sim de organismos vivos abertos às mudanças decorrentes do encontro entre o saber científico com a realidade escolar, produzindo, conseqüentemente, um conhecimento próprio. Nesse sentido, as

disciplinas escolares estão nas fronteiras entre a cultura escolar e o saber acadêmico, que constantemente disputam entre si pela hegemonia e pelo controle do conhecimento. Dessa forma, suas construções curriculares também vão envolver disputas, negociações, conflitos, imposições e relações de poder na defesa de determinadas concepções.

Para entender o que está em jogo na organização de uma disciplina escolar, é necessário historicizá-la, ou seja, compreendê-la em seu contexto de produção, a fim de perceber quais demandas e interesses eram/são mobilizados. Para Chervel, “as disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio” (1990, p.222), e foi com esse compromisso que a História escolar nasceu. A construção da disciplina História está localizada no século XIX e tinha entre suas principais funções servir para a construção e consolidação dos Estados Modernos. Em torno dela, narrativas históricas foram inventadas, com seleções de fatos, símbolos e heróis, e transformadas em tradições. Os modos de olhar o mundo e explicá-lo se pautava em uma temporalidade linear, evolutiva e quadripartite, os conhecimentos históricos eram dados fechados do passado, portanto absolutos e os sujeitos históricos se apoiava em ações individuais de figuras políticas da elite, desconsiderando a maior parte da sociedade. Somos tributários dessa tradição inventada, cujos currículos, livros didáticos e avaliações escolares se alinhavam a essa construção disciplinar. Contudo, as urgências e demandas mudaram ao longo dos últimos séculos, de forma que novas formas de organização disciplinar precisavam ser pensadas.

Por ter sua fronteira epistemológica construída na relação com as sensibilidades humanas de cada tempo, o Ensino de História buscou reposicionar essas construções narrativas tradicionais. No Brasil, há décadas o campo vem pensando outras histórias, outros sujeitos, outras temporalidades e outras narrativas sobre o passado. Especialmente em um tempo marcado pela força do discurso conservador e negacionista, como aqueles mobilizados pelo movimento Escola sem Partido, que provoca apagamentos de sujeitos e culturas, as disputas políticas em torno das seleções de memória que compõe o currículo de História tornaram-se centrais.

As decisões em torno do processo de monumentalização daquilo que a sociedade considera socialmente válido e legítimo para pautar o currículo de História revela as relações de poder que atravessaram a construção da BNCC. Havia por parte da comunidade disciplinar do Ensino de História, que assumiu a autoria das primeiras versões da base de História, um investimento claro em superar a ideia de narrativa única e linear do passado, ampliar a noção de tempo histórico, deslocar os lugares dos sujeitos, que antes ficavam somente, às margens e restituir o universo de significado dos estudantes, apostando em questões socialmente relevantes, portanto, buscou-se descolonizar o código disciplinar da História. Essa proposta enfrentou o grande debate público, que defendia um conhecimento tácito socialmente disseminado quanto à história escolar, fundamentado em uma perspectiva tradicionalmente eurocêntrica, desconsiderando as afirmações que o grande historiador Marc Bloch fazia em meados do século XX quanto à provisoriedade do conhecimento histórico e ao fato de que a história deve ser compreendida como uma ciência em marcha (2001).

É fundamental pensarmos que as fronteiras tanto da História quanto do Ensino de História são fluidas, provisórias, abertas à dinamicidade do tempo. A complexidade dos campos, marcados pelas disputas em torno do monopólio do saber, produziu culturas historiográficas específicas, cujas epistemologias e métodos constituem marcas distintivas sobre os usos e os significados atribuídos às experiências humanas no tempo. Se considerarmos que a própria ciência de referência não se constitui em uma perspectiva historiográfica única, é visível que isso tampouco acontecerá com o campo do Ensino de História que, por pertencer ao campo da educação, mobiliza e é mobilizado, concomitantemente pelos conhecimentos produzidos pela História, pelas políticas e pelas práticas educacionais (CHARLOT, 2006). Sob essa perspectiva, podemos afirmar que as fronteiras do Ensino de História e de sua ciência de referência são mais complexas do que uma mera questão de transposição didática, ambos produzem conhecimentos próprios e igualmente legítimos.

Christian Laville (1999) ressalta que embora os avanços historiográficos tenham produzido novas narrativas e problemas e que, por este, motivo a história

não se sustenta mais em uma única narrativa em torno da nação. Ainda hoje, quando a ciência ganha o debate público, a história que trazemos dentro de nós acaba por delimitar as fronteiras do que se torna válido ou não de ocupar os programas escolares. Dessa maneira, nos colocamos diante de uma guerra de paradigmas entre as comunidades disciplinares da História e do Ensino de História, em que perspectivas acerca das tradições narrativas são postas em debate. Ivor Goodson (1995) fala de uma certa independência entre as comunidades, na medida em que uma comunidade escolar não se deriva de uma comunidade acadêmica, mais vinculada ao campo científico e à formação de profissionais de um campo disciplinar, já a comunidade escolar produz saber escolar na relação com as demandas sociais. De qualquer forma, as comunidades disciplinares têm, de forma geral, ação decisiva na produção das políticas curriculares, na medida em que defendem determinados significantes postos em disputa a partir das demandas de cada tempo.

As disputas que atravessaram as construções das versões interdidas da BNCC de História mobilizavam significantes não apenas em torno da ideia de história, mas também de currículo. Podemos pensar essas fronteiras epistemológicas ainda na elaboração da “versão impedida”. Mesmo o documento possuindo circulação restrita, seus autores foram confrontados a partir das suas escolhas. No caso, havia uma resistência ao formato aberto de currículo que a base oferecia, especialmente naquele contexto de incertezas políticas, cujos discursos acerca da liberdade de ensinar começavam a ser questionados por movimentos organizados na sociedade civil, como o Escola sem Partido. Para o professor Arnaldo Pinto Júnior, um dos autores dessa versão, havia uma clareza da equipe formuladora de que a BNCC não deveria ser pensada como currículo, na medida em que os autores defendiam que sua construção deveria se realizar no interior da escola, com a força criativa e criadora dos docentes. Na mesa de abertura do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizada em 2020, a ABEH propôs que a comunidade disciplinar do Ensino de História refletisse “Por outra BNCC de História”. Nessa mesa, o professor Arnaldo Pinto Júnior, um ano após a nossa entrevista, amadureceu essa reflexão acerca do desafio inicial que sua equipe enfrentou no processo de construção da base:

*Precisamos desconstruir essa visão monotemática sobre a base. Não pode existir uma ideia de base que enquadra, que disciplina, que prescreve, que retira a autonomia dos professores, que exclui e que, evidentemente, não quer abordar avanços nas respectivas áreas do conhecimento escolar (...) Nós tentamos construir uma base que no conjunto da legislação educacional garantisse aos professores e aos estudantes condições de pesquisar, de produzir conhecimento, de refletir sobre suas práticas (Arnaldo Pinto Júnior, mesa redonda de abertura da ABEH/ 17 de novembro de 2020)*

Essa concepção de base, somada a uma proposta de projeto interdisciplinar baseada em pares conceituais, gerou profundos incômodos nas comunidades científicas e nos agentes privados, como lembra o professor Arnaldo Pinto Júnior durante a entrevista realizada para essa tese:

*Essa discussão por área era uma discussão pautada na lei, vamos dizer assim, nas diretrizes, nós sempre buscávamos uma base legal para fazer essa discussão, mas em todo momento a gente falou “oh, estamos discutindo por área, mas estamos defendendo as disciplinas” (...) Não existe discussão interdisciplinar sem disciplina. “ah, mas vocês ‘tão’ falando de área”, estamos falando de área, porém estamos falando de área a partir do diálogo entre as disciplinas escolares (Arnaldo Pinto Júnior).*

E continua

*Mas, eu acho que a configuração final era de que respeitando as diretrizes e as quatro áreas, as disciplinas escolares seriam mantidas sempre nessa perspectiva de trazer projetos de ensino, que estimulasse a troca de conhecimento entre as disciplinas ou entre as áreas (Arnaldo Pinto Júnior).*

Nesse sentido, percebe-se que a equipe da “versão impedida” buscava respaldo legal para superar uma proposta de base que restringisse a liberdade de produção das escolas. Pelo contrário, o intuito era produzir uma BNCC aberta a caminhos curriculares plurais, condizentes com cada cultura escolar. Este era um princípio teórico-metodológico fundamental na “versão impedida”: respeitar a diversidade das escolas brasileira. Assim, a base deveria se comportar como diretriz de onde partiriam diferentes e múltiplos projetos curriculares.

Enquanto narrava as pretensões defendidas naquela BNCC, o professor reavaliou o impacto que a publicação desse documento poderia gerar na sociedade e em setores específicos que atuam na educação:

*Agora, com certeza, se a “Base” ficasse pronta, o bombardeio seria esse! Você acha que ia ser pouco? Está brincando com o quê? Com editora, super varejista, com logística, com banco. “Acabou”! Isso aqui é comunismo, nessa versão que a gente está vendo hoje. Isso daqui é Marxismo Cultural! Eu não estou querendo dar para você uma explicação totalizante, porque eu não acredito em respostas totalizantes. Mas aqui*

*existiu um sistema que não está pronto, mas existe. Que funciona, né? Com determinada lógica, aí você vai brigar com a estratégia da própria instituição escolar. A escola como uma parte dessa organização. Que tem determinadas tarefas. Uma das tarefas não é pensar o currículo. O professor não tem que pensar currículo, ele tem que executar, ele tem que aplicar (Arnaldo Pinto Júnior).*

Ao fazer novas leituras sobre os princípios de abertura curricular que orientaram a construção da “versão impedida” e tudo que ela poderia representar em relação a reações contrárias, o professor compreende que defender que a comunidade escolar produza o próprio currículo e seus próprios materiais didáticos impactaria todo um sistema de mercado editorial brasileiro e de setores que o abastecem, que se alimentam e se organizam a partir de uma outra lógica curricular prescritiva para as escolas. Portanto, a defesa de uma perspectiva epistemológica de currículo significaria, neste caso, o controle dos agentes privados sobre a educação pública. Somado a esse fator, o professor ainda exemplifica ataques de natureza ideológica que potencialmente poderiam ser direcionados a sua versão, tal como aconteceu com a “primeira versão”, considerando o contexto de ascensão dos discursos conservadores e de polarização da sociedade brasileira. Nesse sentido, o professor Arnaldo Pinto Júnior lança luz não somente para as fronteiras epistemológicas que tencionam o campo do currículo, mas para as fronteiras ideológicas que começaram a se demarcar no Brasil, gerando discursos de desqualificação e aniquilamento de qualquer proposta plural de educação.

A preocupação central da “versão impedida” da base era pensar: qual o papel da comunidade escolar na construção curricular? Qual o papel do professor? Qual o papel do gestor? E não a imposição de um modelo hierarquicamente construído e alheio as especificidades locais. Esse era o maior desafio, superar as fronteiras de um determinado paradigma curricular, como reforça o autor daquela versão:

*Nesse sentido você vai estar quebrando uma concepção enciclopédica de currículo, você está quebrando uma relação de hierarquia. Você está falando “Olha, professor, você é um cara importante nesse processo. Comunidade, vocês têm que participar. A escola é pública, é de todos! E todos têm funções, deveres, formas de atuação (Arnaldo Pinto Júnior).*

Se a defesa de uma perspectiva curricular aberta a diferentes construções mobilizou fortes debates e reações contrárias à “versão impedida”, quando perguntado especificamente sobre as decisões teórico-metodológicas que o

documento assumiu no que se refere ao saber histórico escolar, o professor Arnaldo Pinto Júnior afirmou que também teve que enfrentar muitas críticas. A “versão impedida” defendia que a História precisava ser pensada enquanto componente curricular da grande área de Ciências Humanas, de forma a possibilitar trocas e diálogos entre os campos. Ao propor um formato dessa natureza, a História deixaria de ser uma narrativa fechada sobre o passado e assumiria outras possibilidades narrativas. O autor avalia que a reação contrária dos pares à proposta vem atrelada a concepções tradicionais de História, cujas fronteiras estão ancoradas numa lógica cronológica eurocêntrica. Mais do que isso, o professor acredita que também significou a defesa de um nicho de pesquisa:

*“Oh, não mexe na minha casinha que está bom!”, certo? Então, quando você pergunta, “qual é a concepção de história que vocês têm?”, não é essa concepção que está baseada na separação de teoria da prática. Que está baseada na configuração quadripartite da História ou de uma História eurocêntrica. O que a gente tentou fazer é um outro movimento, de, inclusive, promover o diálogo entre as áreas. Algo que foi acusado como o fim das disciplinas escolares (Arnaldo Pinto Júnior).*

Apostar na História como conhecimento que se faz a partir de novas perguntas, novos objetos, novos sujeitos e na relação com outros saberes diz de uma concepção de História que compreende sua função prática em cada tempo. É bem verdade que todas as vezes que se ousou mexer nos limites da História canônica, uma trincheira se abriu diante das comunidades disciplinares.

Esse foi o grande embate que atravessou o debate público em torno da “primeira versão” da BNCC de História, menos do ponto de vista da concepção de currículo – já que este começava a se organizar a partir de descritores, de forma mais prescritiva, favorecendo os sistemas de avaliação em larga escala e os mercados editoriais –, e mais acerca da concepção de História assumida pela equipe. Como a equipe era composta em sua maioria por pessoas com vínculos orgânicos com a comunidade disciplinar do Ensino de História, as apostas teóricas-metodológicas se organizaram a partir de suas fronteiras epistemológicas, pois a equipe assumia naquele contexto que o saber histórico escolar se faz a partir de questões do presente, socialmente vivas, abertas à pluralidade narrativa do tempo e dos sujeitos. Isso representou enfrentar perspectivas teóricas mais conservadoras do campo da História, que entendem o passado a partir de uma organização cronológica e narrativa tradicional.



Esses embates que ocorrem no campo da História não se restringem aos programas curriculares pensados somente para educação básica no Brasil; a própria formação de professores de História enfrenta intensas disputas acerca do que se seleciona como questões relevantes no Ensino Superior. O professor Marcos Silva, que participou da “primeira versão” da BNCC de História na condição de assessor, aponta para a complexidade dessas fronteiras:

*Eu vou citar o exemplo do departamento de História da USP. É dos maiores departamentos de História de universidade pública do Brasil. Número grande de professores, um corpo docente muito especializado, que é ótimo. Nós tivemos uma experiência uns dois anos atrás em que um professor propôs a criação de um curso de história indígena no Brasil e ele argumentava a importância desse estudo. A especificidade da história indígena...essa proposta foi derrotada. E o argumento usado era que essa história já é dada nos cursos de história do Brasil. Agora, veja os vícios dos cursos de história do Brasil, ela é dada entre aspas, porque não é tão dada, não. Ela é minimamente dada no Brasil colônia, é muito difícil ou mesmo raro ou impossível encontrar nos cursos de Brasil Império e Brasil República tópicos indígenas. Muito difícil, muito difícil...o que é mais complicado é que ela é dada em função do colonizador, né? E o que estava sendo proposto era uma história indígena específica. Resumindo, a história indígena continua sendo objeto dos antropólogos. Nada contra os antropólogos (risos). Tudo contra o nosso silêncio! (Marcos Silva)*

O que o professor aponta neste caso são as políticas de memória que atravessam os currículos de História no Brasil em diferentes esferas de formação. Contudo, é importante ressaltar que são nesses espaços de formação docente que se produzirão discursos e perspectivas sobre o saber histórico escolar que chegarão invariavelmente nas escolas. Ainda hoje, há nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação uma predominância do paradigma do quadripartismo histórico, reforçando uma hierarquia das disciplinas de conteúdos histórico/historiográficos em relação às disciplinas voltadas para a educação e outros saberes científicos. Ainda hoje é predominante essa hierarquização de saberes no mundo acadêmico, mesmo que revestidos de outras linguagens e negando o positivismo (MESQUITA 2017). Esses estabelecimentos de fronteiras entre o campo da História e o do Ensino de História acabam por se converter em espaços de disputas, conflitos e fortes embates, capazes de reforçar intolerâncias entre os campos de saber.

A “primeira versão”, assim como a “versão impedida”, trazia a força da reflexão do campo do Ensino de História, de modo que não se privilegiava a construção de uma história acadêmica *stricto sensu*. É importante reforçar que ambas as versões estavam respaldadas por um campo científico sólido, legítimo e

longevo. O professor Marcos Silva narra essa ancoragem da “primeira versão” as experiências anteriores do campo:

*Então, eu penso que a base nacional comum curricular recolheu aquelas experiências curriculares da década de 80, particularmente a experiência da Erundina em São Paulo...a do Haddad foi paralela à Base Nacional Curricular. A meu ver, era um esforço de problematizar qual história se ensina. Eu desconfio que nós enfrentamos uma oposição forte de uma história meio consolidada, que não quer abrir mão dessa consolidação. É assim que se dá e acabou. Nesse aspecto, é legal a gente ter uma visão crítica sobre a história que é ensinada no Brasil. Qual é a história ensinada no Brasil? É uma história muito classicamente eurocêntrica. O que é um perigo, né? Nada contra a Europa, claro que temos que conhecer a Europa. O complicado é conhecer Europa tomando a Europa como centro. Aí é complicado! Aí tem uma discussão que vem de longe, da década de cinquenta, internacionalmente a discussão sobre a história da África no processo de independência das colônias africanas. A discussão também de alguns países asiáticos, sobre a especificidade dos países da Ásia em relação à Europa. O historiador hindu Panikkar afirma que pensar o período em que a Índia foi colonizada pela Europa é algo minúsculo na história secular... É milenar! É muito pequeno, mas nenhuma visão eurocêntrica pensa assim, pensa em função da colonização. Então, a base nacional comum curricular tinha essa orientação e ela enfrentou uma rejeição muito forte! Rejeições muito fortes! (Marcos Silva).*

É importante lembrar que o contexto de produção do currículo de São Paulo a que o autor se refere ocorre no processo de redemocratização, quando os traumas em torno dos longos anos de ditadura militar ainda deixavam marcas pulsantes. O livro “Caminhos da História Ensinada”, de Selva Guimarães (1993), que se tornou referência para as refletirmos os embates curriculares do nosso campo, localizava justamente o movimento de elaboração do currículo de SP a que o professor Marcos Silva se refere, bem como de MG.

Estes cenários políticos delicados, seja de reconstrução ou desmonte da democracia, nos ajudam a pensar os contornos acerca das rejeições de uma história mais plural e inclusiva. Para o professor Marcos Silva, havia um consenso entre os autores e autoras da “primeira versão” sobre qual história ensinar, “uma história mundial como propriamente mundial”, ou seja, uma história sem exclusões ou hierarquizações e, certamente, não mantinha o paradigma historiográfico da Europa como única narradora da história mundial, pois

*o eurocentrismo é complicado, porque a partir dessa lógica, nós perdemos metade da população do mundo, metade ou mais da população do mundo (...) eu sempre tomo muito cuidado quando falo isso para não dar a impressão de que eu estou desmerecendo a fundamental importância de estudar a história da Europa. Tem que estudar, claro! Europa é mundo! E é*

*um mundo bastante complicado. Não dá para entender a história do mundo sem estender a Europa. Mas ela deve ser entendida não como origem, não como desdobramento (Marcos Silva).*

Em outro contexto discursivo, no interior do grupo de Facebook “A História na Base Nacional Comum”, criado logo após a publicação e os ataques direcionados à “primeira versão”, o professor Marcos Silva assumiu o debate público, se colocando como voz ativa na defesa daquela versão. Em resposta às críticas quanto as decisões epistemológicas no documento, que buscavam superar o código disciplinar tradicional, o professor publicou:

O Ensino de História deve atender ao direito de todos à compreensão de múltiplas temporalidades sociais num mundo marcado pela consciência de ser pluri-histórico, que inclui experiências e perspectivas diferenciadas. Essa consciência se manifestou com crescente força crítica a partir dos processos de independência das então colônias europeias na África e na Ásia no segundo pós-guerra (anos 40 a 60 do século XX), exigindo a consideração de diferentes periodizações e superando a suposição de uma matriz única para a História Universal.

Tal Ensino contribui, através de procedimentos e temas, para a formação da consciência de si e do outro nos múltiplos tempos sociais. Isso significa que os educandos poderão compreender, de forma explicativa e crítica, suas identidades sociais no tempo, simultaneamente à compreensão de outras identidades em diferentes tempos e espaços. Todas as Histórias são dignas de atenção e zelo interpretativo. Como o Ensino não pode dar conta empírica de abordar todas essas Histórias, ele sempre operará escolhas e recortes, sem se fechar em qualquer identidade exclusiva, procurando dar conta do que há dos múltiplos outros (etnias, sociedades, épocas) em cada eu e vice-versa.

O componente curricular História, portanto, não pretende apresentar panoramicamente “O que aconteceu na História”; ele, como campo de conhecimento, reflete sobre experiências sociais do passado e do presente, registradas (voluntariamente ou não) em documentos e reinterpretadas, de diferentes formas, por Historiadores, Professores, Alunos e pela População em geral. Não há um passado nem um presente ou futuro em comum de uma humanidade reconciliada, embora tal humanidade possa ser um projeto político legítimo de setores da população e mesmo apontada como meta a ser construída democraticamente, com o importante apoio do Ensino de História. Existem múltiplos passados, presentes (e futuros) e o Ensino de História procurará interpretar essa diversidade. Não há, igualmente, Conhecimento Histórico indiferente a valores dos passados e dos presentes, e eles devem ser claros para os seres humanos que participam do processo de sua aprendizagem. Defendo um Ensino de História que fortaleça os valores democráticos e autônomos para os diferentes grupos sociais do presente, em diálogo com as mais diversas experiências sociais dos passados e presentes.

A crítica aos documentos históricos no Ensino deve fomentar e ampliar essa visão, deixando claro que ele não é a revelação da História de forma espontânea e sim investimento intelectual (e também político) das diferentes sociedades, em disputa por diferentes interpretações. Esse saber faculta aos que o dominam introduzir, desenvolver e problematizar uma visão curiosa e inquieta em relação ao mundo, às conjunturas e às balizas econômicas, políticas, culturais e sociais dos diferentes grupos humanos.

A ênfase em Brasil (incluindo História da África e História Indígena) jamais significará o desconhecimento em relação a outras nações e épocas históricas. Trata-se de problematizar permanentemente esse Brasil (de qual Brasil estamos falando?) e de entender que cada lugar histórico é ele e seu além no tempo e no espaço.

Nunca será possível pensar em História do Brasil sem levar em conta História da Europa (colonização, tráfico negreiro, extermínio de índios etc.). Nunca será possível estudar o Brasil colonial sem levar em conta o Catolicismo e, portanto, Histórias Antigas Hebraica, Egípcia, Mesopotâmica, Grega e Romana, constitutivas desse campo religioso. Estudar História não se confunde, portanto, com a reiteração dos presentes nem com a contemplação espetacular do passado, bem como com a mera sequência cronológica de experiências. Estudar História é sempre entender que Passados e Presentes se articulam explicativamente (o componente curricular História abrange entendimentos de diferentes passados por diferentes presentes), promover a busca de sua interpretação crítica. Cada tempo social possui realidades visíveis e potencialidades, que o estudo de História procurará evidenciar. Esse Ensino abrange, portanto, tanto o que aconteceu quanto os espaços de disputa entre diferentes projetos de mundo por diferentes grupos humanos (o que não se efetivou, mas permaneceu como potencialidade humana), a sobrevivência material e imaterial de projetos e possibilidades.

A percepção dos passados se beneficia de indagações formuladas pelos grupos sociais do presente - um exemplo disso é o interesse, nas últimas décadas, pela História das Mulheres em diferentes sociedades e tempos, atendendo a demandas dos movimentos feministas em diversas partes do mundo.

Cabe lembrar que é no Brasil que Professores, Alunos e demais setores da população exercem (ou ainda não conseguem exercer) seus plenos direitos de cidadania, é na Língua Portuguesa brasileira que a imensa maioria deles se expressa, é em seus espaços físicos que as experiências sociais dessa população ocorrem e se articulam como conhecimentos, dialogando criticamente com noticiários da Imprensa e com falas de diferentes governos e outros órgãos nacionais e internacionais, dentre outras fontes. Por esse motivo, a ênfase em Brasil é mais que opção por um tema, é parte de uma consciência de si, que não renuncia ao outro, a nós, a diferentes gerações e sociedades. Jamais se entenderá o Brasil sem se refletir simultaneamente sobre África, Europa, Ásia, Oceania – diferentes parcelas do mundo. A recíproca é verdadeira pois os brasileiros não entenderão o resto do mundo se não entenderem seu país como experiência nacional múltipla (diferentes etnias, classes sociais, gêneros, faixas etárias...).

A periodização histórica clássica (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) deve ser conhecida de forma problematizada, sem perda de uma abordagem crítica de seus conteúdos tradicionais. Jamais deixaremos de estudar Grécia Antiga, p. ex., mas lembrando que existem múltiplas Histórias Antigas (China e Índia, dentre outras) e que essas sociedades abrigam tensões internas que não podem ser reduzidas a origem e modelo das sociedades que se lhes sucederam. E sempre será fundamental refletir sobre processos políticos e culturais europeus que ultrapassaram o marco eurocêntrico e colonizador, lançando bases para problemáticas de interesse internacional no que se refere a direitos humanos (Iluminismo, voto crescentemente universal, Socialismos etc.), dialogando com múltiplas experiências de outros países.

O Ensino de História corresponde, portanto, a um direito de todos ao saber sobre diferentes épocas e sociedades, fundamentado intelectualmente e dotado de reflexão crítica sobre temas e interpretações. Estabelecendo um diálogo entre pesquisa histórica de ponta e cultura histórica socialmente disseminada, ele se constitui numa das bases de uma cultura geral,

indispensável à vida social (SILVA, Marcos. A História na Base Nacional Comum/ Facebook. 10/03/2016 Disponível em <https://www.facebook.com/groups/114963688859159/permalink/203117986710395/> Acesso em 10/03/2021)

É sobre essas fronteiras epistemológicas que orientam decisões dentro do campo da História e do Ensino de História que as disputas curriculares na BNCC se mobilizaram e resultaram na interdição das versões propostas pela comunidade disciplina do Ensino de História.

Ao conversar com a professora Cláudia Ricci, coordenadora da “primeira versão” da BNCC de História, pude perceber que a decisão acerca de “qual história ensinar” passou por um denso debate junto a sua equipe, cujos consensos estavam amparados nas pesquisas já consolidadas dentro do campo do Ensino de História:

*Você tem estudos e pesquisas mostrando que esse ensino baseado no quadripartite francês, somente no ensino cronológico, cuja repetição no Médio se refere ao que já foi visto nos anos finais do Fundamental, não está favorecendo o raciocínio histórico, não está formando o tal do cidadão crítico, consciente, como é alardeado, mas que não é concretizado (Cláudia Ricci).*

Havia, portanto, o desejo de fazer da BNCC de História instrumento para a formação do pensamento histórico. Para a autora, essa perspectiva se perdeu nas versões posteriores:

*Havia a centralidade no sujeito que aprende. Porque na segunda e na terceira versão, o que é claramente diferente, a centralidade está nas competências e habilidades. Na hora que explicam como o descritor está escrito, é para você fazer com que aquele sujeito aprenda aquele conteúdo. A ênfase é o conteúdo a ser ensinado. Naquele exercício da primeira versão, e que foi difícil demais, a centralidade estava na ação do raciocínio daquele estudante, daquele que aprende. Por isso a importância do contexto (Cláudia Ricci).*

Ao elucidar essas diferenças de concepção entre as versões de História da base, a professora Claudia Ricci se aproxima daquilo que Ivor Goodson (2007) chamou de “currículo como gerenciamento de vida”, em que a aprendizagem prescritiva e primária deveria dar lugar a uma aprendizagem narrativa e terciária, de forma a construir um currículo que encontrasse ressonância com a própria vida do estudante, contribuindo assim para seu futuro social.

Para a professora Margarida Dias, autora que ajudou a elaborar a “primeira versão” da BNCC de História, defender uma história capaz de dialogar com a vida dos estudantes só seria possível a partir da defesa de uma história plural, que fosse

capaz de respeitar a diversidade brasileira. Contudo, sua maior preocupação naquele contexto, e que segue como grande desafio para nosso tempo, se refere aos usos e abusos do passado, ao relativismo que tem pautado a narrativa histórica:

*Fazendo um balanço da primeira versão e lendo a segunda versão, aparece de novo lá na “Base” uma coisa que vinha lá dos PCNs (...) Por exemplo, que a história da Guerra do Paraguai vista pelos brasileiros é uma coisa, vista pelos paraguaios é outra. Eu fico assustada quando eu leio esse tipo de coisa, porque eu fico lembrando meus alunos que entram lá no curso e começam a escutar que a verdade não existe, que a história é tudo representação. Relativo! Que cada um tem a sua interpretação. Eu acho que dizer que a Guerra do Paraguai é vista pelos brasileiros de uma forma e vista pelos paraguaios de outra seria o equivalente a dizer que o holocausto é visto pelos alemães de um jeito e pelos judeus de outro, ou que a escravidão é vista pelos negros de uma forma e pelos brancos. Você não pode relativizar as tragédias humanas! (Margarida Dias)*

Para a autora, havia um cuidado da equipe em produzir histórias sem o fechamento de uma verdade absoluta, entendendo a ciência como conhecimento provisório, mas submetido a um método científico. Sobretudo em tempos de ascensão de discursos negacionistas, a autora se via preocupada com a forma como a História vinha sendo tratada de maneira generalista, produzindo narrativas distorcidas, como as de *youtubers* e *influencers*. Nesse sentido, é importante a defesa de uma História que se sustente a partir de um campo investigativo. No caso do Ensino de História, as fronteiras se sustentam a partir de uma perspectiva teórico-metodológica em que o tempo narrado precisa dialogar com o universo sensível ao estudante.

Foi justamente buscando os recortes da realidade social brasileira que o professor Giovani Silva, que também participou da construção da “primeira versão”, encontrou sentido na base. O professor considera que a História produzida em sala de aula desde o século XIX, cujos programas se cercam de homens brancos, cristãos e colonizadores, já não faz mais sentido para o estudante do século XXI. Relembrando as fronteiras estabelecidas pela equipe da “primeira versão”, ele avalia que:

*Nós perdemos uma chance ótima de superarmos um currículo que já deveria estar enterrado, que já está morto. Ele vive aí como um zumbi, nos assombrando, mas ele devia estar enterrado pelo menos desde o final do dezenove. Pelo menos desde quando a gente deixou de ser uma sociedade escravocrata e monarquista, excludente à milésima potência e passamos a ser uma República, pretensamente laica. Se alguém me diz, como o próprio ministro da educação (Renato Janine), que tem que ter Inconfidência*

*Mineira, eu entendo a importância naquele período do dezenove. Para aquela sociedade, esse currículo baseado em um modelo francês, europeu, de História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea faz sentido, mas ele não faz sentido para essa sociedade, não faz sentido para a sociedade do século XX, em que o Brasil vai se industrializando, em que as camadas mais pobres da população se formam de um contingente de gentes predominantemente pardas e pretas por causa do pós-abolição (Giovani Silva).*

A centralidade da Lei 11645/2008, que incluiu nos currículos escolares a história das populações afro-brasileira e indígena, tem no documento da “primeira versão” da base a ver com essas escolhas por questões socialmente vivas na sociedade brasileira, como afirma o professor Giovani Silva:

*Como professor, eu fiquei quinze anos na Educação Básica e estou a dez no Ensino Superior. O que mais me incomodava sempre era o fato de que nesses lugares, Mato Grosso do Sul, agora Amapá, a História que chega à escola é a História do litoral. Seja da América Portuguesa, da Capitania de São Vicente, da Capitania de Pernambuco, dos engenhos coloniais, seja a História de São Paulo com seus bandeirantes, do Rio de Janeiro como capital do Império e parte da República e, de Salvador, que também foi capital. Mas é uma História que não diz respeito àqueles meninos do Amapá, não dizia respeito aos indígenas com quem eu trabalhava em Mato Grosso do Sul. E aí eu posso te dar dois exemplos, no Mato Grosso do Sul, os Kadiwéu sempre me perguntaram onde estavam os índios na Guerra do Paraguai, porque eles tiveram uma participação muito intensa e não se viam. Eles não se viam e não viam nenhum índio na Guerra do Paraguai. Eles não se incomodavam tanto com o fato de não estarem ali, de não estarem ali Guaicurus, os ancestrais deles, mas eles não viam índio nenhum. Então, esse é um exemplo de como a gente acaba de certa forma transformando essas experiências em episódios em que se enfatiza só o Duque de Caxias, o Conde d’Eu e o próprio Imperador Dom Pedro II. O segundo exemplo, lá para o Amapá, agora acompanhando os meus alunos na graduação nos estágios e nas práticas de ensino de História, perguntando para esses estagiários: “Onde está a questão do Contestado Franco Amapaense?”, como eles chamam, que é a disputa entre o Brasil e a França pelo que é hoje o Amapá. Isso foi resolvido diplomaticamente lá no início do século XX, mas não aparece nos nossos livros (Giovani Silva).*

Esse silêncio acerca da participação de índios e negros na história do Brasil diz respeito a uma fronteira epistemológica que durante muito tempo não se ousou ultrapassar. Para o professor, mais que *eurocêntricos*, temos uma tradição historiográfica *francocêntrica*. Em sua viagem para Turim, o autor narra que o currículo da Itália se organiza a partir da unificação italiana no século XIX, enquanto nós aqui reservamos parte importante do currículo para estudar o Império Romano sem qualquer reflexão sobre seu significado na formação histórica do estudante:

*Eles estudam Império Romano para entender como o Mussolini se apropriou de determinados símbolos do Império Romano para convencer os italianos a embarcarem no Fascismo. Eu achei isso interessantíssimo,*

*porque nós (Marinelma Meireles) foleamos alguns livros didáticos e fiquei pensando como nós somos tacanhos. Como nós somos, desculpa usar esse termo, mas é o que eu penso mesmo, ridículos. Nós aqui brigando para ter Império Romano no nosso currículo e eles lá na Itália preocupados em compreender uma experiência traumática para aquela sociedade, que se utilizou de determinados códigos lá do passado, da ideia de Império, de conquista, de expansão etc., para convencê-los a embarcar numa experiência autoritária (Giovani Silva).*

Romper com a cronologia europeia fechada como única temporalidade histórica possível se tornou um consenso na equipe. A partir desse rompimento, se abriria espaço para as histórias das gentes. Como afirma o professor Giovani Silva:

*História das Gentes Indígenas, história das Gentes Europeias, Portuguesas, Espanholas, Francesas. História de outras Gentes, de Gentes Africanas, história de Gentes que não vieram da Europa. Que vieram do Líbano, da Síria, do Japão, enfim, de outros lugares. Queríamos que os nossos alunos entendessem que a humanidade não se restringe ao Império Carolíngio, que é uma coisa que a gente estuda e não sabe para quê (Giovani Silva).*

Selva Fonseca (1993) considera que essa busca pelo discurso de totalidade, como se fosse possível narrar uma “história geral das civilizações”, cria, na verdade, mecanismos de exclusões de práticas culturais de sociedades não-europeias, bem como acaba reforçando paradigmas eurocêntricos.

Diante das propostas apresentadas, sobretudo a partir da publicação da “primeira versão” da BNCC de História, uma onda conservadora mobilizou o debate público. Mexer na organização curricular da História ensinada significa mexer em políticas de memória. Com a BNCC não foi diferente – sobretudo em um cenário nacional de acirramento das disputas ideológicas voltadas para a deposição da presidente Dilma Rousseff –, pois um forte debate ocupou as mídias e as associações científicas, como relembra o professor Marcos Silva:

*A base nacional comum curricular é uma proposta geral de problemas. Ao mesmo tempo, as reações contrárias significam que naquela base curricular havia levantamento de problemas que eram perturbadores. Problemas que não eram desejados por setores amplos da indústria de livros didáticos, da própria universidade, do debate educacional no Brasil (Marcos Silva).*

Essa não é a primeira vez que o professor Marcos Silva enfrenta fortes oposições por buscar outros caminhos curriculares para o Ensino de História, como ele narra ao rememorar sua passagem emblemática pela construção do currículo de História do Estado de São Paulo, até hoje tido como referência para o campo do Ensino de História:



*Eu trabalhei na discussão sobre a proposta curricular da década de 80 em São Paulo. Que foi uma proposta impedida! Impedida de circular...na verdade eu penso que nós devemos levar em conta que existem tradições, propostas, bases, etc., que são elaboradas e impedidas. Essa proposta da CENP da década de 80, a proposta do governo da Luiza Erundina no município de São Paulo, a base nacional comum curricular e a proposta interdisciplinar do governo do Haddad. Eu penso que essas propostas têm pontos em comum, continuidades, preocupação com a multiplicidade cultural, multiplicidade social, uma visão comum de que história não é um dado, história é problema! No caso mais recente desses exemplos que eu citei, do governo do Haddad, havia uma discussão muito intensa sobre ensinar história na rede municipal de São Paulo. O que significa em termos de pensar a população de São Paulo. O que é a população de São Paulo? Existem questões perturbadoras. São Paulo, todo mundo sabe, é uma grande metrópole, a maior metrópole do Brasil e é uma metrópole plural. É uma metrópole que tem refugiados de diferentes nacionalidades, é uma metrópole que tem uma multidão gigantesca de nordestinos e descendentes de nordestinos. Portanto, você lecionar história numa cidade como São Paulo é pensar sobre o local e o não local, inclusive internacional. Então é pensar sobre multiplicidades de história! Mulheres, negros, índios... (Marcos Silva).*

Ao traçar um paralelo com os processos de interdições das propostas curriculares de História acima citadas, o professor Marcos Silva reconhece que as reações contrárias se devem aos limites estabelecidos entre as fronteiras epistemológicas, assim, os embates atravessam os diferentes sentidos atribuídos ao saber histórico escolar. Ele continua fazendo uma análise sobre as reações adversas à “primeira versão” da BNCC de História:

*A situação da base nacional comum curricular, a meu ver, faz parte dessa dinâmica, tanto no sentido propositivo sobre quais histórias devemos fomentar enquanto ensino, quanto no sentido de reações negativas. Às vezes, me dava uma impressão da velha discussão marxista de luta de classes, mais que luta de classes, é luta de múltiplos grupos. Grupos que são meio impedidos de aparecer, ou podem aparecer com uma concessão benevolente, sob determinadas condições, resguardadas a prioridade da anterioridade europeia, a anterioridade da antiguidade clássica (Marcos Silva).*

O professor Marcos Silva aponta para essa seleção intencional acerca de qual história ensinar e junto nos faz pensar a quem cabem essas decisões políticas. Quem tem o poder de definir os rumos da história ensinada? Pierre Bourdieu (2004) dedicou parte de sua vida à análise desse cenário de disputas inerentes ao campo científico. Para o sociólogo, é o capital científico que irá determinar a estrutura do campo. Portanto, são os pesquisadores cujas produções são reconhecidas e referendadas pelos seus pares que atingem um poder simbólico, capaz de determinar o conjunto de questões válidas e legítimas para o campo.

Os limites envolvendo as concepções canônicas de currículo e de História atravessaram não somente a comunidade disciplinar de História, mas também os dirigentes do MEC. Ao lembrar do episódio de publicação da “primeira versão” da BNCC, em que a parte de História não havia sido publicada com junto com as demais disciplinas, a professora Cláudia Ricci, na condição de coordenadora da equipe de História, narra de uma reunião a portas fechadas com o Ministro da Educação Renato Janine e o Secretário de Educação Básica Manuel Palácios, em que ambos questionavam as decisões epistemológicas do currículo de História. Segundo a autora, havia uma pressão de ambos para a inclusão de determinados conteúdos e concepções de História. Ela relembra a cobrança enfática de Renato Janine acerca da ausência de temas como da Inconfidência Mineira e outros fatos da História tradicional eurocêntrica que, de acordo com o ministro, “deveriam” estar na base. A professora se recorda de que foi uma reunião tensa, de muitas horas, em que a cada cobrança acerca das seleções propostas pela equipe, ela precisava justificar ao ministro e ao secretário da SEB as escolhas que foram feitas para currículo de História, sempre ancorada nas leis de diretrizes da educação brasileira e do campo do Ensino de História.

O desconhecimento do MEC acerca da especificidade das fronteiras do campo do Ensino de História foi compartilhado pela coordenadora Cláudia Ricci em um texto produzido junto com o professor Marcos Silva em 12 de outubro de 2015, na lista de e-mail do GT de Ensino de História e Educação da ANPUH:

Renato Janine Ribeiro é um intelectual culto e merecedor de respeito. Seus comentários sobre Ensino de História merecem toda atenção e respostas de quem participa desse campo de conhecimento como profissional em diferentes graus de ensino e pesquisa.

É importante destacar que o texto analisado por Renato foi elaborado por uma equipe convidada pelo MEC. Acreditamos que o convite foi feito com base em reconhecidos méritos da equipe – o então ministro, por motivos éticos, jamais patrocinaria uma ação entre amigos. O texto foi divulgado pelo mesmo MEC. Daí, não poder ser encarado como opinião pessoal de cada membro do grupo nem mesmo como postura exclusiva do grupo, ele é do MEC, sim. Certamente, ele é uma versão preliminar e pouco didática, dando lugar a incompreensões de leitores, inclusive pessoas altamente qualificadas, como Renato.

Uma deficiência didática do texto, que gera equívocos de leitura graves, é não deixar absolutamente claro que enfatizar Brasil não significa ignorar Mundo. Deixando de lado as pesquisas de Varnhagen, no século XIX, em arquivos europeus, em busca de documentação atinente à História do Brasil, autores clássicos mais recentes, como Caio Prado Jr. (Evolução política do Brasil e Formação do Brasil contemporâneo) e Fernando Novais

(Portugal e Brasil na crise do Antigo Regime Colonial) deixam escancaradamente claro que falar em Brasil é também falar em Mundo, a colonização existe nos quadros da política econômica europeia da modernidade etc. Novais, posteriormente, num dos ensaios do volume Cotidiano e vida privada na América portuguesa, realçou a grande importância ideológica do Catolicismo na experiência colonial, sacralizador da posse sobre terras e gentes. É impossível discutir Catolicismo sem pensar nas Antiguidades hebraica, grega e romana, bem como nas Antiguidades de Egito e Mesopotâmia. Nós, autores do texto preliminar de História da BNC, com absoluta certeza, lemos Prado Jr. e Novais (em algum momento da formação e/ou atuação acadêmica em História), sabemos desses laços profundos Brasil/Mundo, entre presente e diferentes camadas de experiência histórica no passado

Por que, então, enfatizar Brasil e África?

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

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

O texto, em seu escasso didatismo e em sua forma tão preliminar, não explica por que não partiu de uma cronologia ortodoxa, porque não começou do aparente começo ("mito das origens", de acordo com o grande clássico Marc Bloch - Apologia da História ou ofício de historiador). Existem críticas a essa cronologia ortodoxa (o livro Devemos fazer tabula-rasa do passado, de Jean Chesneaux, tece comentários bem-humorados sobre seu teor de dominação política secular). Ela significa dizer que tudo deriva de uma só matriz mundial - Europa -, ótimo argumento ideológico para justificar a dominação europeia sobre o mundo. China e Índia antigas somem desse panorama, África aparece como dotada de homens equiparados à fauna (o tema aparece em Hegel) etc.

Escapar criticamente da cronologia ortodoxa não significa ignorar cronologias (no plural, sim) nem seus respectivos conteúdos. Jamais prescindiremos de Grécia Antiga. Mas essa necessidade não tem cunho burocrático, ela se insere em problemas de conhecimento - aquela Grécia está em nós, metamorfoseada por tantas outras experiências.

Renato expressa o desejo de um ensino crítico de História, "mas sem descambar para a ideologia". Infelizmente, a quase totalidade do ensino de História (e de outros componentes curriculares) está imersa em ideologia há muito tempo. O Renascimento, citado por Renato, é habitualmente ensinado como ideologia - idade de ouro e tópicos similares. É claro que todo cidadão deve ter o direito ao Renascimento como importantíssimo tópico de História, de preferência longe de fetiches, de preferência em efetivo contato com obras de pensamento e arte que alarguem nosso conhecimento, ao invés de nos fazerem adormecer num passado de glória.

Renato defende uma Educação democrática e de qualidade, valores que também defendemos plenamente. O texto que ele comenta faz parte desse universo. Pode ser melhorado, tudo pode ser melhorado. Descartá-lo, em nome do que ele não faz, é um desserviço para aquele universo (RICCI & SILVA, GT de Ensino de História e Educação/ANPUH, 12/10/2015. Disponível em

<https://groups.google.com/g/gtensinoanpu/c/n4qV4bFCQJU/m/W5n1-6BCBgAJ>. Acesso: 10/03/2021)

De acordo com Selva Guimarães, essa concepção de História que o ministro da educação e o secretário da SEB defendiam esteve presente no Ensino de História brasileiro desde o final do século XIX, quando

Privilegiava-se o ensino da História Universal seguindo o esquema quadripartite: História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. O ensino de História do Brasil era visto em conjunto com a História Universal, numa posição secundária (...) à medida que a Europa afirma sua política imperialista no mundo, afirma também o discurso de História Universal à sua imagem e semelhança (GUIMARÃES, 1993, p.49-50).

Era como se devêssemos compartilhar de valores europeus de civilização, nos afastando da imagem de um Brasil “atrasado”. Dessa forma, se perpetua no Brasil uma perspectiva de sociedade orientada pelo viés colonizador.

O professor Giovani Silva também lembra desse estabelecimento de fronteiras para o currículo de História, onde os limites eram impostos pela SEB de maneira muito direta:

*“O de vocês não foi ao ar porque está muito ruim”. Eu tenho, os outros têm também, os rabiscos, que nós evidentemente não sabemos se todos os rabiscos ali são do ministro, mas nós acreditamos que sejam do ministro e também do Manuel Palácios, rabiscando mesmo o nosso trabalho. E aí dizendo “Aqui vocês estão sendo brasílcêtricos. Aqui tem muito indígena. Aqui tem muita África” (Giovani Silva).*

É curioso pensarmos que em um país onde 52,1% da população se autodeclara negra ou parda, de acordo com o IBGE<sup>12</sup>, ter “muita África” seja um incômodo. O mesmo serve para pensar o extermínio indígena ao longo de séculos e sua parcela pequena, de 1,1%, nas nossas estatísticas populacionais. Este silêncio precisa ser pautado. É preciso pensar o Brasil do século XXI. Para o professor Giovani Silva, a falta de entendimento acerca da natureza provisória e dinâmica do campo da História, bem como do Ensino de História, provavelmente provocaram reações adversas nos dirigentes do MEC:

*Nós perguntamos ao Ministro: “Mas por que o senhor está insistindo tanto na ideia de incluir a Inconfidência Mineira?”. E então ele responde para nós de uma forma muito tacanha aos meus olhos: “Não, porque isso sempre esteve no currículo escolar brasileiro, eu estudei. Quando eu era criança tinha Inconfidência Mineira.” Respondemos: “Pois bem! Quando o senhor*

---

<sup>12</sup> IBGE- Educa/Jovens. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html?fbclid=IwAR3joMP6c2tFe6-N0JhaJiuOtpl6-2GISRDGdmGWwqb3aXm2Y240VEm3tlg>. Acesso em 28/02/2021.

*estudou havia essa escolha. A História explica o motivo pelo qual o senhor estudou a Inconfidência Mineira. Talvez nos dias de hoje a gente não tenha a necessidade de ter um herói, como os republicanos lá da Primeira República tiveram. De construir um herói que se contrapunha à Monarquia” (Giovani Silva).*

Não por acaso, nas últimas décadas muitos teóricos têm se dedicado a pensar sobre a chamada crise da educação, agravada pela aceleração do tempo e das mudanças tecnológicas dela decorrentes. Dessa forma, cria-se um abismo entre o saber escolar, ainda preso à rigidez de um código disciplinar canônico, e os novos desafios postos pela sociedade da informação (SEBARROJA, in: GIMENO, 2013). Para o professor Giovani Silva, essa concepção de História está ancorada em uma formação historiográfica clássica, que muitos professores da graduação continuam reproduzindo essa única narrativa histórica no ensino superior:

*Eles se formaram num tempo em que o que vinha da Europa, sobretudo da França, de historiografia, era melhor. E eles não estão dispostos a abrir mão disso. Eles não veem razão para mudar isso. Eles não veem razão nem de discutir um currículo de formação de professores diferente. Eu sou contra essa Base Nacional de Formação de Professores atrelado à BNCC, mas alguma coisa precisava acontecer para chacoalhar essas pessoas. Elas estão muito acomodadas. Na minha universidade, por exemplo, a Universidade Federal do Amapá, a discussão era “Por que não vai ter mais História Antiga 1 e 2 para colocar essa tal de História Indígena?” Num estado como o Amapá! (Giovani Silva)*

O professor Giovani Silva chama a atenção para as disputas inerentes ao currículo de História no ensino superior, pois é desse lugar de formação que os professores de História irão dialogar com a realidade de sala de aula. Quais sensibilidades estamos formando na graduação? Quais saberes tem nos orientado? Novamente, localizar o currículo como política de memória nos ajuda a compreender as relações de força que mobilizam essas disputas.

Para a professora Margarida Dias, o documento tinha muitas fragilidades, mas os autores e autoras entendiam que era um documento preliminar, que seria mexido a partir das contribuições dos pareceristas e da consulta pública. A autora lembra, por exemplo, da crítica levantada acerca da História baseada em ciclos econômicos, algo já superado pela historiografia, que a equipe poderia corrigir. Para a autora, essas contribuições tranquilizavam a equipe, pois lacunas e possíveis equívocos seriam ajustados. Porém, para sua surpresa, o debate público acalorado

acabou favorecendo uma assepsia ideológica no documento da BNCC de História, da qual a autora avalia os riscos:

*É o conteúdo supostamente asséptico, né? O conteúdo desideologizado. Então, acho que ela pode caminhar para um certo tecnicismo com uma roupa nova. Revestido de outras coisas, mais aquela ideia do que foram as licenciaturas curtas nos anos 60/80 (Margarida Dias).*

Diante da suspeita da professora Margarida Dias sobre os rumos que a BNCC poderia tomar a partir da “segunda versão”, cabe pensar: em que medida uma proposta como aquelas apresentadas pela “versão impedida” e pela “primeira versão” poderia ser obstáculo a uma concepção de currículo ancorada na lógica de mercado, pautado pela eficiência e pelas avaliações de larga escala? É importante trazer essas questões, a fim de localizar de que forma os interesses privados têm interferido nas políticas públicas educacionais nas últimas décadas, pautados por um projeto neoliberal (MESQUITA, 2017).

Nesse sentido, vale lembrar que o debate público em torno das versões interditas da BNCC de História está para além dos limites impostos pelas comunidades disciplinares, encontra realidades externas à escola ou a universidade, como a já mencionada interferência do próprio mercado e as disputas político-ideológicas travadas na sociedade contemporânea. Por isso, não se pode perder de vista como tais fatores exerceram pressão sobre os autores e autoras das versões interditas da BNCC de História, correndo o risco de produzir uma análise desconectada do próprio contexto. Mais uma vez, tomo Goodson como chave de leitura para entender que

*O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da “prescrição retórica” e da “escolarização como prática” podem coexistir (GOODSON, 2007).*

Se pensarmos a BNCC como política de Estado, é fundamental ter em mente todas essas forças de natureza social e econômica que atuam e atuaram sobre as decisões curriculares.

Em uma sociedade que se pretende democrática, o pluralismo de ideias é inevitável, bem como os conflitos decorrentes das diferenças de pensamento. É

fundamental que as diferenças se tornem públicas e abertas ao diálogo, considerando as vozes de todos os agentes. Mais que a produção de “capital humano”, é imprescindível a formação de sujeitos comprometidos com assuntos públicos, engajados nas questões do tempo presente, como pensar as desigualdades sociais, as crises ambientais, os efeitos da globalização, o neocolonialismo cultural, entre outros temas. Porém, essa fronteira epistemológica que contorna o campo do Ensino de História, comprometida com as sensibilidades humanas do tempo presente, foi entendida por historiadores conservadores, pelo Ministério da Educação, por agentes privados e por parte da sociedade civil como transbordamento – aquilo que se configura como fronteira de um campo foi interpretado como interesses ideológicos – e um campo de batalha se abriu diante das primeiras versões propostas pela comunidade disciplinar do Ensino de História.

### ***Batalhas na BNCC***

Como afirma Pierre Bourdieu (2004), todo campo é um campo de forças! Como docente, aprendi muito cedo que o campo do currículo me lançaria a constantes embates acerca do que ensinar e do que não ensinar, tal como no episódio narrado no primeiro capítulo, em que fui chamada de professora comunista por parte dos alunos de um curso técnico em “transações imobiliárias”, por não ensinar capitâneas hereditárias e sim os conflitos de terra no Brasil no tempo presente. Aquela experiência me mostrou que o campo do currículo é um campo de batalha onde se luta para conservar ou transformar sua estrutura. Com as versões interditas da BNCC de História não foi diferente, pelo contrário, o que se viu foram disputas intensas, pulsantes, ocupando o debate público e, no caso da “primeira versão”, ganhando holofotes de proporções midiáticas.

Enquanto política de memória, as versões da base de História foram atravessadas por uma intensa disputa pelo monopólio da fala em relação ao passado. Nesse sentido, pensar o currículo como campo de *batalha* significa pensar os interesses políticos em disputa acerca de qual passado se pretende salvar do

esquecimento. Vimos na seção anterior que a comunidade disciplinar do Ensino de História propôs versões para a base que mobilizavam experiências do passado a partir das demandas do nosso tempo. Nesse sentido, as versões buscavam conexões profundas com o universo sensível da sala de aula. Essas escolhas que pretendem superar uma História linear, eurocêntrica e absoluta sobre o passado trazem incômodos, na medida que deslocam modos de olhar a História ancorados em uma tradição inventada no século XIX. Ao se converter em saber escolar, o conhecimento histórico é confrontado, é questionado, é apropriado e é ressignificado pelos sujeitos, de forma que o campo do Ensino de História compreendeu que o conhecimento histórico escolar possui especificidades na sua concepção. A batalha na BNCC de História se insere nesse cenário de desconhecimento, em alguns casos de não reconhecimento, do campo investigativo do Ensino de História.

É importante destacar que nesse campo de disputas envolvendo as decisões curriculares, as próprias regras do jogo ficam em aberto, sujeitas a todo tipo de interferências, intenções, negociações, imposições, conflitos, controle e relações de poder (BOURDIEU, 2004). Nesse sentido, a categoria *batalha* nos fornece referenciais analíticos importantes para desvelar a dinâmica que atravessa a validação dos saberes históricos escolares. Em ambos os casos, seja na minha experiência como sujeito narrador, seja nas experiências narradas pelos autores e autoras das versões interditas, a batalha não se faz desconectada de um cenário de ascensão de disputas ideológicas que mobilizou a sociedade brasileiras no contexto que antecedeu ao golpe de 2016.

É certo que todo campo científico, como proposto como Bourdieu (2004), goza de certa autonomia, pautada por leis próprias e específicas compartilhada entre os “agentes do campo”, mas todo campo também é atravessado pelo mundo social, tornando sua autonomia relativa. Nesse sentido, o currículo enquanto campo científico está permeado por disputas internas, inerentes aos seus agentes, e externas, pressionado pelo contexto político e econômico em que o mesmo é construído. Da “versão impedida” até a “versão final” da BNCC, arquitetou-se um golpe político no Brasil, de modo que o cenário de instabilidade democrática atravessou também as decisões curriculares. Embora a “versão impedida” iniciada



em 2013 tenha acompanhado o início dos ataques a um projeto de governo, que mais tarde culminaria no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o professor Arnaldo Pinto Júnior localizou com clareza as fragilidades e incertezas que pairavam sobre as instituições públicas naquele momento, como por exemplo no MEC:

*Além da troca dos ministros, a dança das cadeiras nos altos escalões aconteceu. Isso também fez com que novas forças aparecessem, junto com isso novas potencialidades e fragilidades surgissem. Era nova secretária de educação básica, nova diretora de currículo (...). A equipe foi mudando e não tinha como manter um caminho. Ele tinha que sofrer essas alterações, esses fortalecimentos e enfraquecimentos (Arnaldo Pinto Júnior).*

Para o professor, o cenário de crise política contribuiu de alguma forma para a interdição da “versão impedida”, pois segundo ele, havia muitos desafios impostos ao governo naquele momento e a base apresentada por sua equipe era “*uma base explosiva*” para a conjuntura de ataques que o governo vinha enfrentando perante à sociedade.

Já no contexto de produção da “primeira versão” da BNCC de História, a crise democrática mobilizada contra o governo, de ataque as instituições públicas, se acentuou e abriu espaço para um movimento de desqualificação do documento produzido pela equipe de História. A professora Cláudia Ricci relembra a tensão que viveu quando o documento foi publicado. Para a autora, os embates anunciavam tempos difíceis para o Brasil:

*Eu faço uma comparação com a década de oitenta, quando teve a proposta da CENP. Temos artigos dos professores da USP que narram essa experiência na qual a equipe foi sabatinada na Assembleia: “comunistas! Tão fazendo a cabeça das criancinhas...” Naquele contexto a gente estava na movimentação política de abertura. Nesse período da “Base”, foi exatamente isso (...) estava tirando a tampa do esgoto. É isso que a gente vive hoje, um cenário de preconceito, de intolerância... Há uma diferença gritante nesses contextos, mas claro que influencia. Tanto que o Aloísio (Mercadante) falou assim “Não vai ter golpe na Base”, e teve! (Claudia Ricci)*

A autora, ao mencionar a experiência de interdição do currículo de São Paulo no final da década de 80 e o da BNCC em 2015, reconhece a influência do contexto político que atravessa as definições curriculares. O primeiro foi marcado pela abertura política e pelas indefinições quanto aos rumos políticos do Brasil, enquanto o segundo, pelo golpe político arquitetado contra o governo. A BNCC, portanto, significou um golpe dentro do golpe político em curso.

As batalhas envolvendo as versões interdidas da BNCC de História são então atravessadas por um contexto político de crise democrática. Reforço esse panorama para não perdermos de vista a complexidade em torno da recusa das propostas vindas do campo do Ensino de História. Nessa seção, me interessa lançar luz sobre as vozes públicas elencadas pelos autores e autoras das versões interdidas como vozes contrárias e que, de alguma forma, acabaram por contribuir para a construção de um golpe na BNCC, que significou retrocessos importantes para o saber histórico escolar.

Das vozes públicas que se levantaram contra as versões propostas pelo campo do Ensino de História, destaco aquelas que apareceram com mais força nas narrativas dos autores e autoras entrevistados: a ANPUH, o MEC, e, embora em um grau menor de ataque, os agentes do próprio campo do Ensino de História, cujo comportamento silencioso também é evocado como barreira à legitimação das primeiras versões.

Em todas as entrevistas, a ANPUH foi citada como voz pública que se colocou em zona de confronto com as versões propostas pela comunidade disciplinar do Ensino de História. Alguns a citaram com surpresa, outros lamentando, outros reconhecendo o embate longo entre os campos da História e do Ensino de História. É importante lembrar que a ANPUH se constituiu nas últimas décadas como espaço onde os historiadores legitimam suas pesquisas e seus lugares como agentes de um campo científico. É neste lugar que também se delineia a topografia de interesses do próprio campo (BOURDIEU, 2004). Durante o processo de construção da BNCC de História, a associação não se colocou indiferente, pelo contrário, disputou espaço e o controle sobre as produções desenvolvidas pelas equipes de História, cujo perfil de autoria concentrava-se na comunidade disciplinar do Ensino de História. O professor Arnaldo Pinto Júnior, ainda no processo de construção da “versão impedida”, se deparou com as disputas pelo monopólio do saber na BNCC, mobilizadas pela ANPUH. De acordo com sua memória, havia um clima de

*Quem pode e quem não pode escrever sobre. Quem pode e quem não pode falar. Enfim, eu acho que é uma coisa que surpreende a cada dia, como as pessoas, também do nosso campo, são muito vaidosas (...) E a*

*forma mais comum que a gente tem de relação na Academia, que não é só Academia, é do Humano, é ficar desqualificando. É o famoso, “não li, não gostei.” (...) Porque politicamente você não está aliado. Ou você não acredita que esse cara vai ser aliado (...) O campo desrespeita muito. E assim, ele é avassalador. Então se você acredita naquilo que os outros falam, você é triturado (Arnaldo Pinto Júnior).*

As críticas em relação à “versão impedida”, de acordo com o autor, não eram propositivas ou abertas ao diálogo, elas simplesmente revelavam as relações de poder acerca de quem ou quais grupos, segundo a ANPUH, teria o direito de elaborar a base. O professor conta que havia uma reclamação geral sobre o formato proposto em sua versão e, sobretudo, havia a reivindicação de falta de legitimidade via ANPUH. Ou seja, a ANPUH considerava que a escolha dos autores para a construção da base deveria ter passado por sua consultoria. Porém, o professor Arnaldo Pinto Júnior justificou que nenhuma das associações foram consultadas para o processo de escolha de autoria da BNCC. Após esses embates com a diretoria da ANPUH, o professor viu vetada sua proposta de Simpósio Temático para a Anpuh de 2017, em Brasília:

*Na “ANPUH 2015”, a gente teve quarenta e cinco inscritos. A gente fez o Simpósio Temático dos outros porque sobrava gente. E a nossa proposta foi cortado porque a gente não era reconhecido como pesquisadores da área. Essa foi a resposta da direção da ANPUH. Eu também não vou mais à ANPUH, se não me reconhecem vou por outro caminho! (...) Estou no Congresso de Educação (...) estou indo no ENPEH. É isso! O mundo é grande! (Arnaldo Pinto Júnior).*

O episódio de censura ao Simpósio Temático coordenado pelo professor Arnaldo Pinto Júnior revela as disputas por demarcação de lugares dentro do campo da História. Os processos de identificação com o campo passam pelo compartilhamento de regras comuns, mas cabe ressaltar que os agentes ocupam lugares diferentes no campo científico, atrelados a uma relação de forças que os tornam então desiguais. É a partir desses movimentos que o campo se reconfigura, a partir das disputas de poder (BOURDIEU, 2004). Nota-se que o professor Arnaldo Pinto Júnior entende que o reconhecimento de sua trajetória profissional encontra maior amparo no campo de Ensino de História.

Se na “versão impedida” as rusgas entre os campos da História e do Ensino de História apareciam de maneira pontual, baseadas na legitimidade de autoria, com a publicação da “primeira versão” as diferenças entre os agentes de cada campo

explodiram em muitas manifestações, ocupando espaços para além das associações e encontros acadêmicos, como editoriais de jornais e redes sociais. Havia por parte da comunidade disciplinar de História uma insatisfação quanto ao formato do currículo de História proposto e a resposta foi a desqualificação tanto do trabalho desenvolvido pela equipe da base, quanto de seus autores. O professor Marcos Silva, ao lembrar dos ataques direcionados a “primeira versão”, faz um balanço deste episódio e do comportamento da comunidade disciplinar de História:

*Eu penso que aparecem em grande escala como vozes de autoridade “a autoridade somos nós, quem dá a palavra final somos nós”. Não houve um diálogo, não houve um debate. Houve acusação sem direito à defesa. Há pares que não se comportam como pares. Se comportam como autoridades e tratam os outros como inferiores (Marcos Silva).*

Talvez essa tenha sido a frustração do professor, a falta de debate sobre o formato proposto para a base, assim como o ataque direcionado aos profissionais que a produziram. Ele continua, situando esses enfrentamentos como algo longo:

*O combate à base nacional curricular veio em nome de uma suposta competência. Quer dizer, eles combatiam, se apresentavam como sabedores do que é a boa História e nos tratavam como ignorantes. Eu entendo que nós somos sabedores do que é História, da boa História, e não pretendo o monopólio do saber, mas nós fazemos parte do coletivo que possui esse saber. O saber também é nosso! Agora, insisto muito sobre a nossa presença nacional...o que ocorreu com a base nacional curricular é uma ocorrência que afinal de contas tomou a cena pública, a base nacional curricular foi deslocada, foi desqualificada. Não foi a primeira vez e provavelmente não será a última. Nós tivemos a experiência da década de 80, a experiência do governo da Erundina, tivemos a experiência da base nacional curricular, tivemos a experiência do governo municipal do Haddad (Marcos Silva).*

A luta pelo monopólio do saber é expressão real das disputas dentro do campo científico, passa pelos usos sociais da ciência na construção e estabelecimento de poder (BOURDIEU, 2004).

Para a professora Cláudia Ricci, as batalhas enfrentadas pela equipe da base deixaram marcas profundas nas suas memórias, pela forma como a discussão foi travada:

*A primeira versão, com aqueles milhões de contribuições a partir da consulta pública, recebeu várias críticas. O pessoal da PUC do Rio fez primeiro uma triagem, mas trabalhamos com todo aquele material. Então, eram muito mais críticas assim “Esses objetivos de aprendizagem estão muito amplos”. A crítica maior que recebemos foi através da mídia, dos colegas da Universidade ou da própria ANPUH, que não soube se*

*posicionar e, de forma bastante desrespeitosa também, não soube reconhecer a nossa trajetória (...). Enfim, é a disputa! (Cláudia Ricci).*

A forma como a ANPUH se posicionou no debate sobre a “primeira versão” da BNCC aniquilou percursos, desqualificou trajetórias e deslegitimou o próprio campo do Ensino de História. Para Lyotard (2009), o grande problema da ciência na modernidade envolve seus critérios de legitimação. A produção do conhecimento válido passa pela construção de consenso entre pares, que só são tomados como verdadeiros se submetidos ao assentimento da coletividade considerada de igual competência. Nesse sentido, a comunidade disciplinar de História não reconhece a comunidade disciplinar do Ensino de História como seu par.

Para a coordenadora da equipe, havia uma clara sensação de que as pessoas não tinham lido o documento, o que levaria o debate da base para outro plano de diálogo:

*Claro que depois de passar a mágoa, depois de passar a vontade de chorar e tudo mais (...), eu acredito muito que é uma disputa sem conhecimento de causa, porque as pessoas que falaram essas expressões, mesmo o Vainfas, eles não leram o documento. Não viram com profundidade sua proposta e qual era a progressão que a gente estava pensando. Não perceberam a existência de tudo o que estava sendo cobrado de alguns fatos ou mesmo da questão da Europa e desses outros mundos (Cláudia Ricci).*

De fato, ao lembrar o editorial do historiador Ronaldo Vainfas, publicado no jornal de grande circulação como O Globo, editorial esse que fez críticas pesadas sobre o documento da base e o qualificou como “aberração” e “praga” da qual precisaríamos nos livrar, o historiador aniquila um campo científico e desqualifica trajetórias profissionais. A autora ainda narra que tais pressões vinham de todos os lados, das associações de História Antiga, de História Medieval, de História das Américas, de forma que as disputas de mercado iam ficando claras, visto que há investimentos de pesquisa e cursos de formação em jogo. Sabemos que as místicas construídas em torno do currículo mobilizam financiamentos de estudos, sobretudo nas universidades, de forma que a defesa dessas místicas envolve também a defesa de interesses pessoais (GOODSON, 2007).

Porém, sem dúvida o que a autora classificou como “linha dura” veio da própria ANPUH, que já de início foi muito resistente à participação de professores da

educação básica. A professora narra que após as pressões midiáticas sobre a “primeira versão” da BNCC de História, sua surpresa foi enorme quando soube, em reunião com o então Secretário de Educação Básica, Manuel Palácios, que o mesmo havia encontrado pessoalmente a professora Maria Helena Capelato – que naquele contexto era presidente da ANPUH – para ouvir outra proposta para a BNCC de História:

*Ela mandou uma proposta e pediu para analisar. A gente tinha acabado de analisar aqueles milhares de contribuições, juntamente com as contribuições dos pareceristas. Então, na sala da Hilda (Micarello), sentamos eu, Marinelma (Meireles), Itamar (Freitas) e outros, lendo e justificando a importância de cada seleção que fizemos. Então a Hilda deu essa proposta da Maria Helena Capelato, ela não tinha autoria. Ele (Manuel Palácios) só falou para mim que era dela e da Gabriela (Pellegrino), que são as duas professoras da História da América da USP. E a Gabriela depois segue como autora na segunda versão, que não é a nossa! (Cláudia Ricci).*

A construção de uma proposta paralela supostamente oferecida pela presidente da ANPUH demarca a disputa por lugar da associação na construção da BNCC de História. Para a professora, esse episódio a alertou para todo o jogo político que permeia as definições de políticas públicas no Brasil. Havia em suas palavras frustração por presenciar estratégias de controle dentro do próprio governo que, segundo ela, lutou tanto para ter. É importante ressaltar que, embora o contexto político apontasse sinais de um futuro autoritário, marcado pelo patrulhamento ideológico, a censura às primeiras versões da BNCC de História ocorreu ainda no interior do governo Dilma Rousseff.

As frustrações com a postura ANPUH em relação à construção da BNCC de História também aparecem durante a entrevista nas palavras da professora Margarida Dias:

*Eu digo isso com o coração chorando, porque eu tenho uma gratidão e eu fui formada por uma pessoa, Joana Neves, que me ensinou a ter um zelo com a nossa entidade, como a ANPUH, que ninguém, acho que ninguém, tem dimensão. Eu fui vice-presidente duas vezes dessa entidade. Fui diretora de dois núcleos regionais diferentes, da Paraíba e do Rio Grande do Norte. E, assim, a postura que a ANPUH assumiu, de chegar achando que ia simplesmente revisar um texto... E quando a gente mostrou o nosso trabalho, eles simplesmente saíram e reiteraram uma nota que eles tinham feito antes de ler o documento? Isso é de uma falta de respeito, de uma falta de ética... Eu não entendo (Margarida Dias).*

Para a professora, esse comportamento reproduz as relações de força entre os campos da educação e da sua ciência de referência. A desqualificação do trabalho pela ANPUH significou, para além de disputas no plano epistemológico, a aniquilação de um campo investigativo e de sua comunidade disciplinar:

*Imagina o que seria a ANPUH capitaneando uma série de especialistas para dizer “Gente, vamos melhorar isso aqui. Vamos tratar isso aqui. Mas vamos dialogar... Saber que o pessoal do ensino já tem de conhecimento sobre isso. Até porque o pessoal do ensino também está dentro da ANPUH. Vamos saber o que é escola”. Então, essa visão da ANPUH, eu acho que é a visão, falando de uma forma generalista, prevalecente ainda na nossa sociedade de que na Universidade se faz o conhecimento e na escola se transmite. (Margarida Dias).*

Dessa forma, a professora Margarida Dias lamenta que as discussões não tenham sido estabelecidas no plano do diálogo entre os campos e do reconhecimento dos mesmos, mas de uma suposta superioridade de um sobre o outro. Essas disputas de espaços pela ANPUH no controle político e ideológico sobre o currículo escolar não é recente. Já no final dos anos 80, a edição de número 14 da Revista Brasileira de História trazia a polêmica em torno da proposta curricular da CENP, em que seus autores, Déa Fenelon, Marcos Silva e Pedro Paulo Funari, criticavam o papel da ANPUH diante das lutas travadas pelo campo do Ensino de História (MESQUITA, 2017). As disputas na BNCC de História significaram, sobretudo, a constante batalha de uma comunidade disciplinar pelo reconhecimento e legitimidade do seu campo investigativo.

Para o professor Giovanni Silva, o golpe da “segunda versão” da BNCC de História atravessa essa disputa pelo monopólio da competência científica na construção do currículo por parte da ANPUH:

*O que eu procurei deixar bem claro, vou procurar deixar bem claro sempre, é a substituição do nosso trabalho por um trabalho feito por uma equipe de pedagogos da Universidade Federal de Juiz de Fora, capitaneados pelo Pedro Paulo Abreu Funari. Embora ele vá negar isso agora. Mas é dele. Ele manda uma carta para o MEC, dizendo que ele tem condições de fazer uma BNCC decente e que nós não tínhamos. Inclusive o documento dele é um documento que eu considero horrível, porque ele escreve duas laudas ou três e o restante do documento, que deve ter umas oito, nove, dez páginas é o currículo dele (...). Então capitaneados por ele e pela Gabriela Pellegrino, que acaba assinando o documento da segunda versão. Com ela eu nunca tive contato na BNCC, ela é uma indicação da presidência da ANPUH na época, da professora Maria Helena Capelato. Então, a substituição do nosso documento por esse é uma afronta (Giovanni Silva).*

Para o autor, a ANPUH tinha em mente as pessoas qualificadas e legitimadas a falar pelo campo e a formação de uma equipe fora do reduto de São Paulo teria gerado muita resistência:

*Para mim, o grande problema da ANPUH foi querer ter o controle do processo, mas este controle significaria não ter pessoas como eu na equipe, porque eu não sou nada para esses caras! E quando eu falo esses caras, eu falo de quem está na presidência da ANPUH, de quem está na diretoria da ANPUH. No máximo, eles me veem como um pesquisador exótico que estuda indígenas. (...). Mas o fato é que se ali na equipe tivesse algumas cabeças coroadas da USP, da UNICAMP, e da UNESP... Claro que a ANPUH não via com bons olhos essa infestação de gentes do Maranhão, do Amapá, de Roraima...Porque a ANPUH sempre teve essa cara elitista, né? (Giovani Silva).*

O ponto em comum nas narrativas dos autores e autoras das versões interdidas consiste na crítica à postura da ANPUH diante das primeiras versões da BNCC de História, pois não agiu como associação que se abre ao diálogo, mas como espaço que promove as disputas políticas sobre o conhecimento histórico:

*Em determinados momentos, eu senti vergonha de fazer parte da ANPUH (...). Para mim foi uma surpresa muito desagradável ver a ANPUH silenciando, se furtando ao debate e dando trela mesmo, vou usar esse termo, para essas discussões tacanhas, pequenas, de História Antiga, Medieval, dessas associações (Giovani Silva).*

Essas associações às quais o professor Giovani Silva se refere, como os grupos de Estudos de História Antiga e Medieval, fizeram muitos manifestos contrários à base e não se colocaram abertas ao diálogo. Entre as reclamações estão, segundo as associações, a “falta de transparência” na escolha da equipe que compôs a “primeira versão” e o fato de que ter predominantemente sujeitos da comunidade disciplinar do ensino de História caracterizaria o processo como “antidemocrático”.<sup>i</sup> A professora Margarida Dias se lembra do episódio em que o grupo de estudos da História da África foi convidado a falar sobre seus incômodos pelo professor Itamar Freitas, também autor da “primeira versão” da BNCC de História e, ao invés de trazerem suas impressões, preferiram o silêncio.

Para o professor Giovani Silva, essas oposições de caráter desqualificador do currículo de História apresentado na “primeira versão” têm a ver com um universo mais complexo do que a defesa de uma perspectiva historiográfica:

*A questão não era se deveria ter História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea na Educação Básica (...). O problema era, digamos,*



*embaixo. Primeiramente, nós não tínhamos nos dado conta da força do mercado editorial. O Vainfas foi meu professor, faço questão de dizer isso para as pessoas, porque ele nos ofendeu pessoalmente naquele artigo de dezembro de 2015<sup>13</sup> (...). Mas o fato é que ele estava também defendendo o livro didático que ele escreveu, e que é muito ruim, diga-se de passagem. É extremamente eurocêntrico. Ele que é um cara que estudou indígenas, produziu pelo menos um belíssimo livro “A Heresia dos Índios” e não conseguiu fazer um livro didático decente, que escapasse do “mais do mesmo”. Então essa é uma questão: Nós temos um mercado editorial poderosíssimo, que sempre ditou o currículo das escolas (Giovani Silva).*

De fato, o chamado “currículo editado” tem forte presença no Brasil, mobilizando um mercado forte editorial. Os interesses econômicos sobre a História ensinada não nascem com o PNLD, Programa Nacional de Livros Didáticos, pois já nos governos militares havia incentivos fiscais para investimentos no setor editorial, propiciando sua massificação e seu controle ideológico. Porém, é inegável que com a implementação do programa, o livro didático se converteu em mercadoria e as editoras estabeleceram fortes relações de dependência com o governo (MIRANDA & LUCA, 2004).

É importante compreender a seleção da ANPUH pelos autores e autoras das versões interditas da base de História como voz ativa no debate público que se sucedeu após a circulação dos documentos, na medida em que a associação ainda é uma referência fundamental para o campo e sua credibilidade afetou diretamente a legitimidade das propostas apresentadas pelo campo do Ensino de História. As batalhas das versões interditas junto à ANPUH são lutas que transcendem as escolhas operadas na base, têm a ver com a busca de reconhecimento do campo.

Outra voz evocada com força nesse campo de batalha pelos autores e autoras das versões interditas da BNCC de História se refere ao próprio MEC. Em vários momentos, as figuras dos Ministros da Educação e, sobretudo, do Secretário de Educação Básica, foram consideradas pelos entrevistados como determinantes para a constituição do que mais tarde viria a ser chamado “golpe da segunda versão” da base. No caso específico da “versão impedida”, que ainda tinha como Ministro da Educação José Henrique Paim e como secretária de Educação Básica Maria Beatriz Luce, o professor Arnaldo Pinto Júnior avalia que o contexto político de ataque ao governo PT rumo ao impeachment da presidente Dilma tornou os debates

---

<sup>13</sup> O entrevistado se refere ao editorial de Ronaldo Vainfas para o jornal O Globo, intitulado “A nova face do autoritarismo”.

em torno da BNCC secundários. Desta maneira, muitas discussões que estavam em pauta foram se perdendo no meio do processo de construção da base:

*Uma das coisas que eu mais aprendi nesse processo foi o quanto o currículo é um espaço de disputa. E, do ponto de vista político, eu acredito que não era prioridade do governo Dilma investir nessa discussão da base. Ou melhor, não era prioridade do Ministério da Educação. Porque o Ministério da Educação é o mundo. E dentro desse mundo chamado Ministério da Educação, existiam aqueles que defendiam e aqueles que atacavam a base. Tinha gente dentro do Ministério que não gostava dessa ideia proposta ou não gostava da pessoa que estava capitaneando o projeto da base. Também havia quem não acreditava na ideia de uma Base Nacional e não entendia uma outra possibilidade de conceber a base. Ou porque estava defendendo suas próprias convicções, seus próprios projetos e não tinha tempo de ouvir o projeto do outro. Então faltou muita coisa a partir mesmo dessa conjunção de fatores. Como é que você consegue desenvolver um projeto de construção de um texto base para consulta pública se dentro do próprio Ministério isso não é muito importante? Então, o pessoal que queria fazer outro formato de base, que acabou acontecendo, bombardeava nosso projeto! (Arnaldo Pinto Júnior).*

Como o professor Arnaldo Pinto Júnior compôs a primeira equipe para pensar a base, isso implicava ter que partir de um princípio do que significaria uma base nacional, o que acabou se tornando alvo de muitas disputas e interesses. Para o autor, o “Movimento pela Base” – mobilizado pelos mesmos agentes privados que idealizaram o “Todos pela educação”, que assume o princípio da educação como performance (MACEDO, 2014) – já vinha se articulando dentro do próprio ministério e o clima político desfavorável acabou propiciando a troca de Ministro da Educação e de Secretário de Educação Básica. Junto dela, veio a incerteza sobre os rumos que a base iria tomar dali por diante. O professor Arnaldo Pinto Júnior, ao lembrar das trocas de cargos dentro do MEC, revela que a entrada de Manuel Palácios na SEB gerou nele algumas desconfianças sobre o formato que a BNCC poderia adquirir.

A “primeira versão” já traz a marca do novo Ministério da Educação formado por Renato Janine e pelo Secretário de Educação Básica Manuel Palácios, diretor do CAED. A partir da sua entrada, a BNCC assume definitivamente o formato de “currículo avaliado”, organizada em descritores para a construção de itens para avaliação em larga escala. A proposta apresentada pela equipe de História da “primeira versão” obedecia aos parâmetros curriculares de competência propostos pelo novo Ministério, mas epistemologicamente rompia com o código disciplinar canônico de História. A mudança de paradigma abriu um campo de batalha intenso

entre os dirigentes do MEC e os autores e autoras dessa versão. A professora Cláudia Ricci narra os primeiros movimentos de censura sofrido pela sua equipe após apresentarem a “primeira versão” ao MEC:

*No dia seguinte, estava o Secretário de Educação aguardando o Ministro e eu aguardando também. O professor Palácios entrava e saía da sala em que estávamos para enviar a versão que fizemos com argumentação, a partir do que a gente tinha considerado dos pareceres, da consulta pública e daqueles questionamentos que eles estavam fazendo ali. (...) Já quase meia noite e fomos embora para o hotel, pois no dia seguinte teria reunião de apresentação da base. Quando chegamos lá foi horrível! Ele entrou em uma sala bem grande, estavam todos os secretários de educação, e falou assim: “olha, a base está saindo. Tivemos só um problema. A equipe de História não deu conta de fazer, de terminar. Mas em uma, duas semanas eles vão entregar”. (Cláudia Ricci).*

Na prática, a equipe havia concluído o trabalho, mas o documento não estava alinhado à proposta que o MEC desejava naquele momento. O constrangimento público é classificado pela professora Cláudia Ricci como “desrespeitoso”. Ela ainda narra outra reunião tensa que teve com ambos os representantes do governo, em que sua equipe sofreu uma sabatina sobre cada descritor proposto, tendo que justificar sua permanência na BNCC, bem como argumentar a ausência de outros eventos clássicos na História escolar.

As batalhas travadas entre a equipe de História da “primeira versão” e o MEC no contexto de publicação da base também foram lembradas pela professora Margarida Dias:

*No dia 15, foi publicada a primeira versão da BNCC, exceto a parte relativa à História. Então, o ministro chamou a gente naquela semana e pediu que a gente refizesse o documento constando História Antiga do jeito que ele queria. E a gente disse “não”. No dia 23, ele publicou nossa versão como propomos, mas já publicou fazendo campanha contra. Nós ainda trabalhamos com as contribuições da consulta pública, mas no momento que a gente soube que o Ministro estaria chamando outra equipe, muito diminuta para revisão, resolvi sair. Terminamos nosso trabalho e entregamos em julho como era previsto no nosso calendário, mas junto já estava sendo construída por essa nova equipe a outra “segunda versão”. (Margarida Dias).*

Para a professora, a falta de reconhecimento por parte do MEC do trabalho profissional que estava sendo realizado pela equipe da “primeira versão” resultou na saída imediata de maior parte dos autores e autoras. Percebe-se que nessa batalha pela BNCC, o MEC usou de seu poder institucional tanto para deslegitimar o trabalho que vinha sendo construído pela equipe de História, quanto para determinar

qual formato desejaria, encontrando assim profissionais externos à comunidade disciplinar de História e do Ensino de História para executá-lo.

Quando perguntado sobre o papel do MEC no processo de construção da BNCC, o professor Giovani Silva lembra que foram embates que lhe marcaram profundamente, pois segundo o autor, a deslegitimação do trabalho realizado pela equipe da “primeira versão” passou também pela deslegitimação da comunidade disciplinar do Ensino de História:

*A pá de cal para nós foi quando o Janine resolveu falar que nós deveríamos ser todos substituídos pelo Boris Fausto (...). Aquilo foi forte, foi ofensivo. (...) ele não nos respaldou em momento algum. Ele nos tratou nessa reunião a portas fechadas como se nós fôssemos um bando de moleques que tivesse quebrado uma vidraça, entendeu? Ele se prestou àquele papel. E, em uma posição confortável de “eu sou”, nem de Ministro da Educação, Ministro de Estado, era “Eu sou professor da USP.” (...) “Vocês sabem com quem vocês estão falando?”. Ele é o próprio iluminado, ilustrado, iluminista! (Giovani Silva).*

Essa reunião, após a apresentação do documento da Base, aparece na narrativa da maioria dos autores, pois segundo eles, foi o momento de maior batalha na defesa de suas propostas.

Embora o professor Marcos Silva não tenha participado dessa reunião, o autor também fez menção às batalhas travadas junto ao Ministério da Educação naquele momento:

*Naquela época, eu senti um problema que me deixou preocupado...ainda não havia o processo de impeachment, tinha havido o episódio do mensalão que aparentemente estava sob controle naquele momento. Mas me deu uma sensação desagradável, pois dentro do governo havia nomes com posturas extremamente centralizadoras, alheias ao real debate e para as quais o que se entende como Ensino de História tradicional está muito bem! Então reclamavam que “não tem revolução industrial, não tem revolução francesa”, etc, etc... E claro que não deveria ter, aquilo não era um planejamento de curso. Há um desprezo em relação à decisão do professor, então o ataque é contra a base antes que o professor pense “mas dá para fazer o quê com isso?” Dá a impressão de que falar sobre africanos, falar sobre a África na América não passa por discutir a revolução francesa. Dá impressão de que não teve a revolução haitiana, sabe? Então, nós temos todos estes problemas manifestados. Senti, além das vozes acadêmicas, aliás muito parecido com o que aconteceu na década de 80, dentro do governo vozes hostis ao debate. É interessante nós pensarmos em quem fazia a primeira versão da base nacional curricular. Havia professores, que eram professores atuantes na escola do ensino fundamental e do ensino médio, não eram alienígenas. E havia professores da universidade com muitas publicações sobre ensino de História, não estavam lá de gaiato, não*

*estavam lá improvisados, a convite de amigos...e nada disso foi levado em conta nesse embate (Marcos Silva).*

Havia, portanto, uma decisão deliberada do governo de não reconhecimento da proposta da “primeira versão”. Para o professor, a falta de entendimento sobre a complexidade do campo do Ensino de História aniquilou qualquer possibilidade de debate. Essa rejeição sumária do MEC à “primeira versão” revela o entrecruzamento complexo entre saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação que permeia o campo currículo e faz dele um campo batalha (SILVA, 2017). Além disso, o formato global do documento revela a ausência de qualquer preocupação mais densa quanto à construção de um documento que servisse também à formação docente, em um movimento oposto àquilo que observamos, por exemplo, à altura da formulação dos PCNs, que até hoje são documentos referenciados como bibliografia básica de formação. Contrariamente, o documento da BNCC limita-se a uma explicação pífia sobre descritores, com frágil base teórica capaz de sustentar as seleções realizadas, razão pela qual é possível acenar para a formulação de documento que traz subjacente a ela uma ideia de professor tarefeiro, deslocado de sua condição intelectual.

O professor Marcos Silva relembra as lutas travadas pela equipe, inclusive em meios não oficiais, para justificar a defesa do direito à memória através da efetivação da lei 11.645/2008, que foi interpretada pelas vozes contrárias como ausência de Europa, especialmente a Europa da antiguidade clássica:

*A equipe não foi convidada para discutir o que significavam aquelas escolhas. Não se perguntou “isso significa que não se estuda história antiga?”. Sempre nas reuniões com a equipe de História eu falava “nós não conseguiremos entender história do Brasil colonial se não entendermos retórica latina. O Vieira, para fazer os sermões, era um estudioso dedicado da retórica clássica. Portanto, se não entendermos essa retórica, adeus história do Brasil!” Não tem como entender a história do Brasil, não tem como entender a catequese, não tem como entender a religiosidade católica imposta aos indígenas e aos africanos também. Portanto, eu senti na discussão de um lado desconhecimento do debate histórico por alguns, de outro, tomadas de posição bastante rígidas contra essas questões (Marcos Silva).*

As hipóteses levantadas pelo professor para tentar compreender a recusa à proposta nos conduzem a pensar, de um lado, sobre essas estruturas de pensamento histórico que se converteram em tradições – e os desafios impostos ao nosso campo na defesa de um ensino capaz de problematizá-las – e de outro, em

que consistiria essa rejeição tão forte por uma História plural, inclusiva, democrática. De maneira geral, os entrevistados classificaram as ações do MEC frente às propostas da BNCC de História como hieraquizantes. O professor Marcos Silva sintetiza esse sentimento:

*O MEC é meio estado absolutista, né? “O conhecimento histórico sou eu”. A voz da equipe foi tratada como nada (...). Senti uma grande dificuldade no tratamento entre iguais, os elaboradores da proposta não foram tratados como iguais, foram tratados como subalternos burocráticos, subalternos intelectuais. Eu entendo que foi uma atitude de desqualificação de profissionais. Foi uma recusa ao diálogo, uma conclusão de que “não queremos isso e vão embora”. Eu entendo que nós temos vida fora da base nacional curricular, nós temos vida fora do MEC, nós não dependemos disso, nós temos publicações sobre essas questões. Portanto, foi um desrespeito. Um comportamento burocrático tradicional, hierárquico, a voz “quem manda aqui sou eu”. Portanto, não se esperou por Bolsonaro para dizer quem manda, né? Os hierarcas do MEC usaram essas palavras “quem manda aqui sou eu. Vocês não têm mais nada a dizer” (Marcos Silva).*

Esse processo de aniquilação profissional por parte do MEC, indicando nomes supostamente mais competentes e censurando outros, inclusive o do próprio professor Marcos Silva, escamoteava o debate para aquilo que no momento se apresentava como fundamental: promover o debate público sobre que História queremos, que História nos representa, que História não podemos esquecer. Essa era a batalha da comunidade disciplinar do Ensino de História naquelas propostas iniciais da BNCC. Para a professora Margarida Dias, tal atitudes do MEC revela as variações do pensamento colonizador que persiste em nossa sociedade e resiste às mudanças.

Por fim, a última voz – ou ausência de voz – elencada pelos autores e autoras da base, de forma mais ou menos enfática, refere-se ao comportamento apático do próprio campo do Ensino de História. Bourdieu (2004) afirma que o campo científico é um mundo social onde as relações de poder são postas em jogo, suscetíveis a todo tipo de pressões. Contudo, as demandas externas só interferem no campo quando este não possui autonomia consolidada. Segundo o sociólogo, uma das manifestações mais visíveis dessa autonomia se refere à capacidade do campo de refratar as imposições externas, pois, “dizemos, quanto mais autônomo for um campo, maior será seu poder de refração e mais as imposições externas serão

transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis” (2004, p.22).

É importante lembrar que o lugar de formação e investimento acadêmico dos autores e autoras das versões interdidas da BNCC de História é em sua ampla maioria o campo do Ensino de História, embora nenhum deles tivesse se colocado na base como representantes eleitos pelo campo, pois a participação desses sujeitos na construção da BNCC não passa por uma indicação da ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História. Para o professor Arnaldo Pinto Júnior, os agentes do campo não se comportaram de maneira coesa, de modo a qualificar o trabalho que estava sendo realizado por ele na “versão impedida”:

*Esse lugar de participação do campo era interessante, mas ele foi devidamente desqualificado, tanto por colegas do Ensino de História, quanto por historiadores, pedagogos, enfim (. ). Quando as pessoas falam da defesa do campo do Ensino de História, normalmente estão defendendo apenas um subgrupo dentro do campo, desconsiderando o que dele escapa (Arnaldo Pinto Júnior).*

Essa heterogeneidade dentro do campo também é marcada pelas disputas entre os pares pelo monopólio da competência científica. Reconhecer outros sujeitos no controle do saber significa mexer nessas estruturas do próprio campo.

Ao lembrar dessas disputas tácitas no interior do próprio campo, a professora Cláudia Ricci se lembra de que ainda no processo de construção da “primeira versão”, outros membros do próprio campo realizavam uma BNCC paralela à oficialmente proposta pelo MEC, a pedido de Mangabeira Unger. Para a autora, esse episódio é sintomático do comportamento heterogêneo do campo do Ensino de História:

*Pensa bem, o Paulo Mello e a Circe Bittencourt estavam escrevendo para outro Secretário do governo Dilma. E o Paulo ainda justificava que escrita dessa outra proposta de base era para dar força ao governo. Isso para mim significaria fragilizar o processo, porque pela lei, a BNCC teria que sair pelo MEC. Assim como teria que passar por uma consulta pública (Cláudia Ricci).*

A situação gerada por uma possível versão paralela produzida pela mesma comunidade disciplinar teria provocado na professora Cláudia um grande incômodo, sobretudo se considerarmos que tal cenário se associava à sua frustração diante de um processo marcado por tantos embates e complexidades para a equipe de História. Para Ivor Goodson, dentro da própria comunidade disciplinar há subgrupos

com percepções diferenciadas sobre o campo, o que tenciona ainda mais os embates de sentidos estabelecidos para a disciplina (1997, apud COSTA & LOPES, 2016). Dessa maneira, é dentro dessa comunidade disciplinar que a ação política ocorre, revelando posições, hierarquias e vozes autorizadas. Embora estes especialistas dominem os contornos da disciplina, determinando seus limites e características centrais de forma a manter a legitimidade do campo e atrair novos pares, isso não significa dizer que exista uma harmonia consensual entre eles.

A professora Margarida Dias considera que essa porosidade do campo tem a ver com uma falta de leitura do contexto político de acirramento ideológico em que a base estava sendo escrita por nossos pares:

*Fomos incapazes de ler aquela conjuntura e ficamos brigando entre a gente, o que deu espaço para a construção de uma concepção equivocada da BNCC, marcada por muitos retrocessos. Vejo essas posturas como variação do pensamento colonizador, na medida em que a Universidade pensa em corrigir a escola e não trabalhar junto com ela. Infelizmente. A partir desse pensamento, o MEC retrocedeu. Eu acredito, e me arrisco a dizer, que muita gente do próprio MEC ficou insatisfeita com a decisão tomada, muita gente desejava respeitar o processo de construção da BNCC e dar continuidade ao que estava sendo produzido. Porque também era um trabalho dos técnicos do Ministério da Educação. (...). Mas, infelizmente, eu acho que as variações do pensamento colonizador deram força para naquele momento acontecer isso. E a incapacidade dos nossos colegas em dizer assim “Como podemos ajudara melhorar?” E eles não souberam ler isso. E depois se espantam com o retrocesso (Margarida Dias).*

Para a autora, os retrocessos presentes na versão final da base estão alinhados ao pensamento conversador que se colocava em ascensão no processo de interdição da “primeira versão”.

Já para o professor Giovani Silva, o silêncio da comunidade do Ensino de História diante das disputas políticas que estavam acontecendo em torno da “primeira versão” da base foi, como ele mesmo classifica, “ensurdecador”:

*A minha fala ontem (mesa redonda do XII ENPEH) tinha o nome de “O silêncio dos nada inocentes”, porque o silêncio também foi eloquente. E, claro, depois as pessoas vieram particularmente, ao longo do processo, me dizer que não deu para fazer nada naquele momento... E justificavam “veja bem, Giovani, nós estávamos passando por aquela torrente de situações de golpe e caí a Dilma” e eu falei “Não. Isso não tem nada a ver com, ou tem a ver”. Mas, enfim não tem nada a ver diretamente com o que aconteceu no governo, as coisas aconteceram antes, ainda no governo Dilma Rousseff e eles se posicionaram se calando (Giovani Silva).*



A ausência de reconhecimento da “primeira versão” de História dentro da própria comunidade disciplinar do Ensino de História contribuiu para o enfraquecimento da mesma frente às vozes contrárias que ocupavam fortemente o debate público. O professor lembra que quando o documento ganhou o debate público, poucos membros da própria comunidade se posicionaram publicamente:

*E, nesse sentido que eu citei a Sonia (Miranda) como uma dessas vozes em defesa da “primeira versão” da base<sup>14</sup>. Porque, assim, logo que o Demétrio Magnoli e a Elaine Senise escreveram para folha<sup>ii</sup>, eu me senti bastante atingido, mas as coisas ainda estavam no nível profissional. Quando veio o artigo do (Ronaldo) Vainfas, que foi logo no início de dezembro, as coisas ficaram difíceis porque o ataque foi pessoal. Então, o silêncio da comunidade acadêmica nos deixou bastante atordoados (Giovani Silva).*

Para o autor, até mesmo as associações do campo do Ensino de História se calaram diante dos embates enfrentados pela sua equipe naquele momento:

*Dialogando mais de perto com o campo de Ensino de História, o nosso GT ele se calou. O tempo todo. E se calou de uma forma tão vergonhosa e eu vou lhe dizer o porquê. O nosso GT era coordenado pelo Paulo Mello, que ao mesmo tempo em que silenciava em relação ao que estava acontecendo BNCC, estava formulando um currículo para escola brasileira junto com a Circe Bitencourt (Giovani Silva).*

As associações em que a comunidade disciplinar do Ensino de História se expressa coletivamente silenciaram-se diante do massacre público enfrentado pelos autores e autoras da “primeira versão” da BNCC de História. As manifestações a favor ocorreram de maneira pontual e a partir de iniciativas individuais. Para o professor Giovani Silva, nossa apatia contribuiu para a derrota de seu documento nesse campo de batalha.

Embora a força das narrativas tenha conduzido os entrevistados a elencar três vozes principais de oposição ou omissão ao debate sobre a base, não se pode desconsiderar que as versões apresentadas ganharam amplo debate público, como o professor Arnaldo Pinto Júnior lembra. As críticas vinham também das Câmaras de Deputados, do Conselho Nacional de Educação, das Secretarias Estaduais de Educação, a UNDIME. No caso específico da “primeira versão” da BNCC de História, essas críticas somaram a voz de um grupo conservador que a elegeu como

---

<sup>14</sup> A menção do entrevistado à professora Sonia Miranda deve-se ao seu texto publicado no grupo de discussão da BNCC, em resposta ao editorial do professor Ronaldo Vainfas, que recebeu o título “Na batalha das cartas: vozes de historiadores e o debate contemporâneo sobre a Base Nacional Comum”. In: Grupo de Estudos de História do Brasil (GEHB), 08 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/114963688859159>. Acesso em 12/08/2018.

um projeto político da esquerda, logo, um inimigo a ser vencido. Nessa experiência de construção da BNCC de História, fica evidente que o currículo é espaço de disputa política e que quem adentra este campo irá enfrentar todo tipo de contestação (SILVA & MOREIRA, 1995).

Diante desses cenários de batalhas entre muitas vozes e forças disputando o controle do currículo, foi possível compreender como os autores e autoras entrevistados se posicionaram diante desses embates, quais foram suas reações na época e como as avaliam agora. O professor Arnaldo Pinto Júnior, quando pensa a proporção do debate público em torno da “primeira versão” e os rumos políticos de ruptura democrática que o Brasil tem tomado, considera que a versão que propôs seria “explosão na certa”, na medida em que a “versão impedida” garantia a autonomia dos professores de decidir sobre os rumos curriculares de sua escola. Essa concepção de abertura ao diálogo e criação na proposta curricular impactaria nos interesses privados dos mercados editoriais e implicaria em outros modos de se fazer avaliação em larga escala. O professor considera que sustentaria essa proposta de base se tivesse apoio dos pares, o que não ocorreu. Essa foi, segundo o autor, sua maior frustração em torno da experiência de produção da BNCC:

*Percebi o quanto nós academicamente não nos respeitamos. Acho interessante pensar nisso porque as chamadas forças democráticas que atacaram a “Base” que nós estávamos construindo acabaram ajudando a vitória de uma base que eles não queriam também. Atacam tanto nosso projeto e qual venceu? A cegueira política é muito generalizada. É quando você me pergunta sobre a leitura que eu faço da atual “Base”, eu estou lembrando dos colegas da chamada esquerda jogando lenha nessa fogueira. E deixando o campo limpo para o outro “tratorar” tudo depois (Arnaldo Pinto Júnior).*

Especificamente sobre o campo do Ensino de História, o autor considera que

*na área do Ensino de História, não tem lugar para a base porque a comunidade não se entende ao ponto de não respeitar nada do que não seja aquilo que o seu grupo mais próximo produz. E aí eu acho que a área se fragiliza. Eu acredito que a área na verdade precisava dessa articulação acadêmica, mas isso significaria pensar a área como um campo que está produzindo conhecimento. Não é ficar desqualificando a priori o outro e ficar a reboque da História. Esse é o problema que nós enfrentamos, por exemplo, na discussão da “Base”. Como o campo do Ensino de História é relativamente pequeno, essas disputas vão criando contradições. Se legítima a participação de alguns em detrimento de outros e, nesse sentido, eu sou muito pessimista em relação a nossa área. (Arnaldo Pinto Júnior).*

Como era a primeira vez que o professor Arnaldo Pinto Júnior falava sobre essa experiência que lhe trouxe tanta frustração, havia muita emoção no rememorar, enquanto hoje o professor tem se colocado publicamente nas associações do Ensino de História em defesa de um movimento coletivo sobre a BNCC de História.

O professor Marcos Silva, ao lembrar todo o processo de disputa que seu deu em torno da “primeira versão” da base de História, faz uma análise importante do comportamento da equipe diante do embate com o MEC:

*Eu senti falta de uma maior exibição de nossa parte acerca da nossa competência, da nossa experiência. Eles atacaram e nós ficamos meio encolhidos, sem saber o que fazer. O ataque veio de onde não esperávamos, de nossos pares, que não nos tratam como pares, e de setores do governo, que nós consideramos...poxa vida, um governo do PT, um Ministério da Educação do governo do PT... Mas se coloca na posição de determinar que o Ensino de História tem que ter isso, aquilo e aquilo outro e não o Ensino de História como um campo em aberto, um campo em discussão. Eu não me senti tratado como um profissional, me dava impressão que era uma aventura que eu estava fazendo lá, e definitivamente não era aventura! Era um trabalho profissional! Existem profissionais com experiências diferentes da minha, mas acho importante um respeito recíproco, porque senão... (Marcos Silva).*

O silenciamento gerado na equipe da “primeira versão” está associado às relações de força estabelecidas no campo de batalha. Porém, como o professor Marcos Silva avaliou, os autores e autoras estavam munidos de seus saberes e poderiam ter se apropriado deste lugar de força. O apagamento das primeiras versões durante o contexto que antecedeu o Golpe de 2016 fica evidente na fala do professor como um foco de frustração. O fechamento às pautas democráticas no currículo pode também refletir as pressões sociais e políticas do contexto pré-golpe, amplificadas pelas mídias. Em relação às batalhas travadas dentro do próprio campo científico, o professor considera que essas servem de obstáculo para a produção de um saber histórico escolar mais comprometido com seu tempo:

*Aí, volta aquela ideia, a luta de classes existe, não é só classe. É uma luta entre setores da sociedade. Setores “dalits” não podem entrar, apenas os “brâmanes”. Eles têm que ter o privilégio do privilégio. Tem que ser a cabeça da divindade. Eu penso que isso é uma coisa prejudicial para o Ensino de História como um todo. Por um lado, perdemos a emergência de sujeitos, experiências, que são desconhecidos ou pouquíssimos conhecidos. Por outro lado, temos uma visão reificada, visão deturpada de outros sujeitos como se eles fossem os padrões, o ponto de partida. Aí nesse aspecto me dá a impressão “meu Deus, estamos no século XIX!”. No século XIX se estuda a história do mundo como desdobramento da Europa (Marcos Silva).*

A fala do professor Marcos Silva nos faz pensar que precisamos caminhar enquanto comunidade disciplinar na defesa de uma História comprometida com seu tempo. As disputas internas nos fragilizam na construção daquilo que nos identifica.

O professor Giovani Silva se alinha ao pensamento dos demais autores quanto à falta de diálogo e a luta por espaços políticos na BNCC de História resulte em um destino sem precedentes para o nosso próprio campo:

*Temos responsabilidade nesse processo. Como eu disse, nós não queríamos uma defesa dos nossos currículos ou das nossas pessoas. Nós queríamos dialogar a partir do que nós já tínhamos construído na primeira versão e efetivamente fizemos isso na segunda, que não foi publicada. Mas nós queríamos que aquele processo tivesse chegado a um bom termo. E ele não chegou porque nós ficamos nessas discussões de “Quem são esses caras? Por que eles foram chamados e não outros? Quem são eles na ordem do dia? E no Ensino de História?”. As discussões ficaram em torno dessa fogueira de vaidades acadêmica. E nós vamos pagar um preço muito caro por isso! (Giovani Silva).*

A partir das narrativas dos autores e autoras das versões interditas, é possível inferir que as disputas estabelecidas na base, em que eles foram massacrados publicamente em torno de suas competências profissionais e legitimidade no campo, rearticularam nas versões posteriores a tradição canônica de uma História pautada na quadripartição e no esquema evolutivo eurocêntrico.

É importante destacar que os embates, as negociações, as resistências e as relações de poder postas em jogo deram o formato final a BNCC de História. São essas batalhas que lançam luz sobre a natureza social do currículo, cuja construção envolve razões epistemológicas, mas também conflitos simbólicos e culturais vinculados a sentidos de dominação econômica, político e social. Dessa maneira, não basta ter um conhecimento válido, ele precisa ser considerado socialmente válido (SILVA, in: GOODSON, 2002). É importante localizar esse contexto de disputa em que saberes e competências se sobrepõem aos direitos de aprendizagem, em que o empreendedorismo secundariza pautas socialmente relevantes, como o protagonismo das minorias. O discurso neoconservador atravessou o debate público da BNCC e quando nos demos conta, ele se consolidou na versão final. Nessa batalha entre o que fica e o que é apagado nos currículos de História, se evidencia a última categoria de análise, o currículo como política de memória.

## **Silêncios na BNCC**

Michael Pollak (1989), ao estudar os silêncios como parte constitutiva da memória, fez referência ao clássico de Maurice Halbwachs, “A memória coletiva”, para compreender o papel da memória na construção da nação, tendo a memória social como a expressão mais completa da memória coletiva. Contudo, o sociólogo também considerou que os usos da memória invariavelmente passam por negociações, disputas e, por vezes, violentos processos de apagamentos. Enquanto instrumento de difusão e legitimação de uma memória nacional, a BNCC de História também atravessou controles significativos sobre sua produção, resultando na interdição das versões propostas pelo campo do Ensino de História.

O impedimento de propostas curriculares plurais como aquelas apresentadas pela “versão impedida” e “primeira versão” da BNCC de História, abertas à diversidade social brasileira, me lança novamente ao encontro com os processos de apagamento e/ou marginalização de vozes no currículo de História, como aquela que atravessou a minha vida escolar e que contribuiu para uma recusa à minha ancestralidade indígena. Há décadas, o silêncio dos povos originários e de outras minorias nos currículos de História estavam atrelados a uma perspectiva historiográfica colonizadora, que invisibilizavam esses sujeitos na grande narrativa da História. Porém, as lutas pelo reconhecimento e pelo direito à memória das minorias no tempo presente lançaram novos desafios no combate às interdições: envolvem não somente a desnaturalização de um paradigma narrativo eurocêntrico, como também o enfrentamento aos discursos negacionistas, que insistem em deslegitimar vozes e saberes.

Durante muito tempo, as memórias dos vencidos, para usar uma expressão benjaminiana, esteve às margens da memória nacional e, conseqüentemente, dos currículos escolares. Que sociedade construímos a partir desses silêncios? Para Paul Ricoeur (2007), a memória impedida é um ato de violência que deixa marcas indeléveis:

não existe nenhuma comunidade histórica que não tenha nascido de uma relação que se possa comparar sem hesitação à guerra. Aquilo que

celebramos como acontecimentos fundadores são essencialmente atos violentos legitimados posteriormente por um estado de direito precário. A glória de uns foi a humilhação para outros. à celebração, de um lado, corresponde à execração, do outro. Assim se armazenam, nos arquivos da memória coletiva, feridas simbólicas que pedem uma cura (p.9).

Assim, o excesso de memória de um lado implica na ausência de memória do outro lado. O filósofo faz inclusive uma análise freudiana para falar das feridas da memória impedida em que, segundo ele, essa “perda” afeta igualmente o poder, o território e as populações que constituem o Estado.

Por outro lado, Pollak (1989) vai apontar que essas memórias subterrâneas, embora interditadas, seguem vivas pela força da resistência ou mesmo pela coragem da subversão afloradas, sobretudo em tempos de crise como o atual, em que ataques às instituições democráticas ameaçam o direito à cidadania e à memória das minorias. Para o autor, os processos de interdições das memórias marginalizadas não as levam ao esquecimento, mas buscam modos de fazê-las sobreviver entre os grupos, como ele mesmo diz, ‘esperando a hora da verdade’ (p.5), para assim assumir seu lugar político de protagonismo. Por este motivo, todo processo de revisão do passado envolve intensas disputas, na medida em que as reivindicações do direito à memória pelas minorias colocam em risco as narrativas construídas e conservadas como memória oficial. Não por acaso as primeiras versões da BNCC de História incomodaram tanto a sociedade civil, os poderes políticos e econômicos e um grupo de historiadores mais conservadores.

Falar sobre as interdições foi sem dúvidas o ponto de maior emoção e intensidade nas entrevistas. Não foi simples para os entrevistados e entrevistadas revisitar essas memórias ainda em chamas, sobretudo porque o debate público realizado em torno das primeiras versões buscou desqualificar os sujeitos, aniquilar suas produções, ignorar suas trajetórias profissionais e deslegitimá-los perante a sociedade. Porém, junto com o incômodo, havia também o desejo de compartilhar essas lembranças do processo de impedimento das versões propostas para a base, de forma que todos tinham clareza que a história de luta de um campo não poderia cair no esquecimento. Foram momentos de pausas, palavras entrecortadas, expressões e suspiros longos que provam o quanto memória é sempre uma ação no presente. Confiá-las a mim, naquele momento, significou um reconhecimento entre pares, um reconhecimento da minha pesquisa e do meu lugar no campo do ensino

de História. Mais que isso, romper com silêncios ou com memórias latentes exigiu sobretudo um reconhecimento de escuta (POLLAK, 1989).

A primeira entrevista, com o Professor Arnaldo Pinto Júnior, trouxe as marcas dessas sombras causadas pelo silêncio e “não-ditos”. Muitas vezes durante a entrevista, o autor da “versão impedida” da base reforçava que aquela era a primeira vez, em cinco anos, que ele estava conseguindo falar sobre o processo de construção da BNCC de História, que segundo o próprio, trouxe muita frustração devido aos apagamentos dos sujeitos e de seus respectivos trabalhos. Contudo, como as fronteiras entre o esquecimento e o silenciamento estão em constantes deslocamentos, como nos afirma Pollak (1989), o professor Arnaldo Pinto Júnior compartilhou suas memórias e entendeu a importância dessa história narrada para nosso campo – e, curiosamente, a partir de nossa conversa passou a compartilhá-la publicamente através das nossas associações acadêmicas.

Para o professor Arnaldo Pinto Júnior, a interdição da “versão impedida” foi resultado de uma gama de fatores que ele mesmo classificou como “fogo amigo” e “fogo inimigo”. Para o autor, a pressão vinha de todos os lados e produzir currículo significa estar exposto a essas tensões. Contudo, para além das disputas dentro do campo científico, tanto da História como do Ensino de História, o professor localiza sua saída quando percebe que a proposta inicial estava sofrendo interferências diretas do MEC, claramente alinhadas à projetos neoliberais de educação, o que mudaria completamente sua concepção original:

*Eu percebi que a base estava caminhando para outro formato, que teria uma outra configuração. Saímos daquela liberdade de produção que eu falei para você e passamos a ter que seguir um formato pré-estabelecido por parte do MEC. Pelo que me lembro, era algo mais quadrado, organizado por série, tinha um indicativo por semestre, por bimestre; alguma coisa assim (Arnaldo Pinto Júnior).*

Essa organização pré-formatada que o autor tentava se lembrar durante a entrevista de fato se efetivou nas versões seguintes da BNCC, cada vez mais fechada em seus princípios curriculares, pautada por habilidades e competências. Contudo, a frustração maior do autor deve-se ao engavetamento de um projeto que apostava na autonomia das escolas e na autoria dos professores:

*Quando começou a se desenhar uma ideia de organização por série, nós fomos entendendo como unidade. Nós não chegamos à discussão de habilidades e competências, porque isso não estava em nenhum momento*

*assumido como princípio. Com a mudança de gestão no MEC, o modelo mudaria. Isso não foi o motivo de destruição do nosso trabalho. Para mim, o que não casou foi a ideia de cumprir tabela, de preencher lacunas. Isso para mim foi terrível! (Arnaldo Pinto Júnior)*

Diante de um cenário de desconfiança sobre os rumos que a BNCC iria tomar em um cenário de fragilidade institucional e de falta de legitimidade junto aos pares, o professor decide sair do projeto:

*Saí primeiro por conta dos “agradados”, das “carícias” dos colegas da academia. Já não estava suportando mais alguns posicionamentos. Segundo porque o modelo que propomos começava a entrar em risco. A consulta pública começava a virar uma incógnita para mim... então eu falei “olha, muito obrigado. Eu estou indo embora”. Eu não acreditava mais no projeto da Base... Nesse sonho de uma noite de verão! Nem pessoalmente e nem mais politicamente. E era o Cid (Gomes), né? “Está estranho isso” ... E aí era o (Manoel) Palácios “Está estranho isso.”, entendeu? Existia um limite de até quando eu poderia me dedicar a um projeto público de educação. Isso me afetou. Até hoje afeta. “Ah! Mas já não sabia disso antes?”. “Eu tinha ouvido falar!” (risos) (Arnaldo Pinto Júnior)*

O apagamento da “versão impedida” está relacionado a uma intervenção deliberada do MEC sobre os caminhos da educação, pautada não mais em uma educação cidadã e inclusiva, mas na ideia de “qualidade de educação”, em que interessa a eficácia medida em avaliações de larga escala. O campo do currículo é um campo de disputas, de embates, mas vivenciá-lo na condição de autoria deixa marcas profundas. O professor Arnaldo Pinto Júnior buscou durante um tempo esquecer esse episódio vivido, mas o esquecimento por apagamento não encontra paz, como nos alerta Ricouer (2007). Ao me permitir o acesso aos tesouros enterrados da memória, o autor experimentou também a força de sua autoria e a importância daquele projeto para a educação e para o campo do Ensino de História.

Esses projetos curriculares ganham relevância sobretudo pelo contexto político em que foram escritos e pelo contexto que estamos vivendo atualmente. Entender as razões envolvendo as interdições também diz muito sobre a sociedade atual e a que estamos construindo para o futuro. Talvez justamente o contexto político ajude a entender a violência utilizada nas estratégias de silenciamento da “primeira versão”, que para além das disputas comuns ao universo do currículo, envolveu táticas de aniquilação e desqualificação do outro. A ascensão da extrema-direita no país e a divulgação do pensamento conservador na sociedade brasileira foi crucial para a recusa da “primeira versão” da BNCC de História, na medida em



que ela ousava mexer nas “tradições inventadas”, no pensamento colonizador que durante séculos deu forma à memória nacional. Por isso Pollak afirma que “distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado (1989, p.8).

Ao rememorar o processo de interdição da “primeira versão” da BNCC de História, o professor Marcos Silva faz uma análise interessante do contexto político:

*Agora, fazendo análise depois que as coisas aconteceram, a Dilma foi derrubada, estamos em uma barbaridade com discussão na universidade, índios e negros são assassinados no Brasil a três por quatro. Então, fazendo um balanço já com essa experiência posterior, eu fico pensando assim... (pausa longa) o Ensino de História é um objeto de disputa muito acirrada, muito acirrada, muito acirrada...é um objeto de disputa no plano político. E existem argumentos que se expressam em nome da tradição e da erudição e que tratam os outros como ignorantes, tratam os outros como incompetentes. Às vezes, falando a posteriori, me dá a impressão assim... Nós não tivemos tato político para enfrentar o debate que estava acontecendo (Marcos Silva).*

Essa leitura retrospectiva do professor evidencia um cenário de expansão de discursos conversadores que hoje explodem na sociedade brasileira como estratégia política, negando a ciência, negando a pandemia por Covid-19, negando os desastres ambientais, negando identidades, negando histórias. O professor continua fazendo uma análise pessoal de como a proposta foi recebida pelo meio acadêmico:

*Muitas vezes, havia acusações e eu me irritava, mas uma coisa que me fica na cabeça com clareza é a importância de nós termos um debate sobre o Ensino de História que acabe com oposições entre períodos mais nobres, personagem mais nobres, temas mais nobres...ou seja, temos que debater a revolução francesa e não temos que debater o genocídio dos africanos trazidos para a escravidão? É uma oposição que eu considero falsa. (...). Eu penso que é muito importante termos um Ensino de História em que a maior parte da população seja um agente presente, que a maior parte do mundo esteja presente, mas a meu ver o debate não foi debate. Não senti o debate como debate. Foi uma acusação sem direito à defesa (Marcos Silva).*

Embora houvesse um esforço de silenciamento das primeiras versões e de seus autores e autoras, eles não se calaram. Através de conferências, artigos, cartas a associações e redes sociais, tais sujeitos se pronunciaram em defesa de uma História plural, democrática e comprometida com as questões do nosso tempo. Com exceção do professor Arnaldo Pinto Júnior, que teve sua versão cancelada antes mesmo de ocupar o debate público, o que conseqüentemente provocou o apagamento dos sujeitos envolvidos na produção daquela base e gerando silêncios

e muita frustração, o professor Marcos Silva se tornou voz ativa e combativa na defesa da “primeira versão” nos meios virtuais de discussão, como o grupo de discussão do Facebook criado especialmente para o debate sobre a BNCC de História, além de publicar artigos pensando a problemática da base, como “ ‘Tudo que você consegue ser’ – Triste BNCC/História (versão final)” de 2018. A professora Margarida Dias também fez um artigo intitulado “Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar, de (2018), juntamente com outro autor da base, Itamar Freitas, no qual eles narram o processo de construção e desmonte da BNCC de História. A professora Cláudia Ricci, embora tenha se pronunciado publicamente em entrevistas<sup>15</sup> sobre a base construída pela sua equipe, teve como sua principal rede de articulação e diálogo acerca das polêmicas vivenciadas à época o interior do GT de Ensino de História e Educação/ANPUH, portanto junto à própria comunidade disciplinar. Finalmente, o professor Giovani Silva, além de participar das discussões de grupos em defesa da base, publicou juntamente com a professora Marinelma Meireles o artigo “Orgulho e Preconceito no Ensino de História no Brasil”, de 2017, denunciando os apagamentos gerados no currículo de História da base e suas implicações para a formação de professores e produção de livros didáticos.

A professora Margarida Dias também faz uma análise política da interdição da base promovida pelo MEC. Para a autora, havia o desejo da equipe de produzir um currículo inclusivo, democrático, que valorizasse a diversidade brasileira, mas a força do conservadorismo naquele momento falou mais alto:

*Os governos do Partido dos Trabalhadores, por mais que nós fizemos muitas críticas em relação a não terem feito nem a metade do que desejávamos, é preciso dizer que, para o conservadorismo da nossa sociedade, esse governo fez muito. Desde 2013, a gente vinha naquele rol de problemas no governo Dilma. Então, acho que quando eu falo da incapacidade de leitura da conjuntura, é exatamente essa: Nós que estávamos lá na comissão, nós tínhamos a percepção de tudo isso. E a gente tinha a clareza de que a gente estava tentando, com aquela proposta, puxar a situação a um extremo, vamos dizer assim (Margarida Dias).*

Assim, para uma sociedade conservadora, romper com as narrativas históricas tradicionais significava assumir um risco. Para a autora da “primeira

---

<sup>15</sup> Entrevista cedida ao projeto Pensar Educação, Pensar o Brasil – 1822-2022. Disponível em <http://pensaraeducacao.com.br/entrevistas/>. Acesso: 10/03/2021.

versão”, sua saída da equipe, assim como da maior parte dos autores e autoras, se deve ao golpe orquestrado pelo MEC, ao produzir extraoficialmente uma versão paralela para a área de História, que passou a ser considerada publicamente como a “segunda versão”:

*Quando saiu Claudia (Ricci), saíram também eu, Marcos (Silva), Mauro (Coelho) e Itamar (Freitas). A gente fez um documento oficial comunicando a saída da equipe, embora a gente tenha concluído o trabalho. Eu não vejo de fato que o processo tenha sido respeitado, esse é o golpe! O golpe não é ter feito uma segunda versão. O golpe é você jogar fora um processo, teve audiência pública, foram mais de 30 mil sugestões. Nós trabalhamos nessas 30 mil sugestões. Aí você abandona tudo isso e diz “Chama aí outro povo e faz outra”. Isso que é o golpe! O golpe não é o conteúdo, o golpe é o que foi feito com o processo (Margarida Dias).*

Portanto, não foram somente concepções históricas diferentes colocadas em debates, foi uma tentativa de apagamento deliberado de um projeto de educação, de sociedade.

A narrativa construída pela professora Cláudia Ricci vem carregada de muita emoção, embora ela tenha colocado que durante muito tempo preferiu o silêncio por todo o incômodo que o processo de construção da base de História gerou. Normalmente, os silêncios são condicionados pela angústia da exposição e pelo receio de ser mal interpretado e não encontrar escuta (POLLAK, 1989). Ao relembrar os processos de interdição da “primeira versão”, a autora afirma:

*Agora eu tenho falado com mais tranquilidade, porque foi muito traumático o período. Eu acredito assim, sempre tem um crescimento, estudei demais durante um ano na equipe da base. Conheci pessoas muito interessantes... Mas a saída foi difícil. É um campo de disputas mesmo. Sempre vai ser. Agora que eu tenho falado mais, acho que a gente vai assentando a poeira, né? (Cláudia Ricci)*

A autora relembra que o processo de interdição da “primeira versão” da BNCC de História começou a ser feito ainda na apresentação do documento ao MEC, quando a equipe foi exposta perante as demais áreas sobre sua inadequação aos modelos curriculares pensados pelo governo, o que culminou na saída de maior parte da equipe. A carta encaminhada ao MEC comunicando sua saída da coordenação da BNCC de História destaca a fragilidade do momento político e o cuidado que a equipe teve em não transformar os debates públicos em embates, como se percebe no trecho a seguir:

Não há um único registro de disputa ao longo dos debates públicos que tenha sido promovido por esta equipe; não houve uso ou manipulação de nossa parte; não houve acordo ou qualquer negociação que não fosse absolutamente pública; ninguém desta equipe aceitou provocações ou ingerências de quaisquer forças políticas. Pautamo-nos por compromissos éticos aqui destacados (Carta endereçada ao MEC em 14/04/2016).

Defendendo o campo do Ensino de História e rechaçando os encaminhamentos dados pelo MEC a partir da publicação da “primeira versão”, a professora Cláudia Ricci torna público essa mesma carta no GT de Ensino de História da ANPUH. O golpe da segunda versão também aparece nas narrativas da professora, que traz detalhes acerca da autoria da “segunda versão”:

*Na segunda versão, nenhum especialista de História, apesar de constar os nomes lá, participou (...). Eu saí exatamente por isso: “Isso aqui é a consulta pública ou não? É elaborado por uma diversidade de sujeitos, professores de várias partes do país ou não?”. (...) A segunda versão não foi. Eles colocam lá os autores da base como revisão. Mas essa revisão só ocorreu no currículo de História. É como se toda a Base tivesse sido submetida à revisão deles. Mas a de História não foi revisão, foi uma outra proposta apresentada! Isso não tenho dúvida. Aí, o que que eu fiz? Rapidamente, convoquei os pareceristas e apresentei a segunda versão nossa para eles. E contei essa história toda. (Cláudia Ricci).*

É importante pensar nessa busca de legitimação da coordenação com seus pares. O “golpe da segunda versão”, a princípio, não foi denunciado junto à grande imprensa ou à sociedade científica, mas buscou apoio junto a uma comunidade disciplinar específica. Para a autora, o comportamento daqueles que aceitaram fazer o golpe da base dá margem para todo tipo de desconfiança sobre as comunidades científicas atuais, hoje intensamente atacada por movimentos de extrema-direita como espaço de “balbúrdia”.

Para o professor Giovani Silva, é fundamental recuperar esse processo de escrita da BNCC de História para que as vozes contrárias à “primeira versão” não sejam esquecidas:

*É preciso recuperar as gentes, entendeu? Os que participaram daquele processo. Porque senão nós corremos o risco de daqui a cem anos alguém dizer assim “Aí foi tudo culpa do PT ou do golpe do governo Temer.” Ou o que é pior ainda “Não. Estava tudo orquestrado para o Bolsonaro chegar, assumir o poder, já com essa configuração.” Não foi assim. (Giovani Silva).*

É possível perceber que os projetos políticos de apagamento de uma determinada concepção de base e de projeto de futuro social para os estudantes incomodavam os setores conservadores e econômicos da sociedade. São estes

mesmos discursos que ajudaram diretamente ou indiretamente a eleger o governo de Jair Bolsonaro. Para o professor Giovani Silva, o apagamento da “primeira versão” atravessa dois processos importantes de silenciamento e silêncio, o primeiro pautado pela força política do MEC e o segundo assumido pela própria comunidade disciplinar do Ensino de História.

Para o professor o uso indevido dos nomes de parte da sua equipe serviu para dar credibilidade à “segunda versão” e escamotear a transparência do processo:

*Eram os nossos nomes que estavam lá como autores da segunda versão. E isso tudo, penso eu, precisa ser contado. Porque também faz parte dessas tensões. Ou seja, para gente entender o que que aconteceu com a gente, a gente precisa falar disso. Precisa falar de quem esteve e nos abandonou, de quem esteve e ficou até o final e se sentiu enganado, de quem esteve e pediu para o seu nome não ser citado. É porque isso é também fazer História (Giovani Silva).*

O professor conta que foi pego de surpresa quando soube que a versão em que estavam trabalhando não seria sequer entregue ao Conselho Nacional de Educação:

*Um golpe. Um roubo. Chame como quiser. E a gente não pôde fazer nada. (...) Ele (Ítalo Dutra) nos comunica no momento que a gente entrega a segunda versão que não seria a versão a ser entregue ao Conselho Nacional de Educação. Ele disse que ele não tem mais interesse nenhum em se comunicar com a gente. Que nós já tínhamos recebido pelo trabalho e que tinha sido dado um ponto final naquela comissão. Eu perguntei se a portaria tinha sido revogada, ele disse que como ele já tinha explicado, ele não ia me dar mais nenhuma explicação. Quando saí na segunda versão, as pessoas me ligam “Giovani, foi você que fez aquela porcaria?”. Eu “Oi?”. Um monte de gente do Brasil inteiro me ligando “Cara! O que que aconteceu com vocês? Vocês deram dez passos para frente e cem passos para trás” (Giovani Silva).*

É curioso pensar que parte da comunidade disciplinar do Ensino de História só se dá conta do desastre após a publicação da “segunda versão”, em que os avanços e garantias do cumprimento da lei 11.645/2008, bem como as possibilidades de se pensar histórias no plural foram perdidas na queda de braço com o Estado. Para Pollak (1989), existe uma fronteira tênue, mas poderosa, que separa as memórias subterrâneas e as memórias coletivas dominantes. Nela, o Estado e os poderes políticos e econômicos atuam sempre que julgam necessário se impor. Por este motivo, o sociólogo também considera que as memórias

inaudíveis, ao ocupar o espaço público, precisam encontrar legitimidade capaz de superar – ou ao menos desnaturalizar – a montagem ideológica oficial.

É importante lembrar que o trabalho da memória é permanente (POLLAK, 1989), o que torna o processo de escrita da BNCC de História – e especialmente dos apagamentos provocados pelo MEC, com o aval da comunidade científica dos historiadores e o silêncio ensurdecedor do campo do Ensino de História – uma questão em aberto e politicamente necessitada de debates. Olhar novamente para esse passado recente, à luz de um presente permeado de negacionismos e desqualificação da ciência nos lança a muitos desafios sobre o futuro do Ensino de História.

Quando perguntados se a BNCC de História, tal como ficou definida pela “versão final”, tem futuro, os entrevistados iluminaram diferentes pontos da versão vencedora, cada qual baseado suas convicções pessoais e que coerentemente demarcaram seus lugares políticos e ideológicos na construção da base. Para o professor Arnaldo Pinto Júnior, a resposta veio rápida:

*Em poucas palavras, venceu a versão dos empresários. Eu leio a versão do movimento “Todos pela Educação”, “Movimento pela Base”, que é dos empresários. Eu leio a vitória do projeto de base que a gente estava combatendo (...). A versão segunda ou a terceira é a versão legitimada historicamente pela academia, pela escola e pelas editoras. E pela concepção enciclopédica de ensino (...). Quem está ganhando? Me desculpa, quem está ganhando são as editoras e toda essa lógica de mercado que chega aos bancos. Eles não são amadores (Arnaldo Pinto Júnior).*

Para o professor, a “versão final” da BNCC de História responde a um projeto de sociedade que tem se desenhado para o Brasil e que por isso é importante os graduandos de História lerem a base para entender a historicidade de sua construção:

*Como eu gosto de trabalhar a própria ideia da história da disciplina escolar, eu tento apresentar para os alunos o quanto essa base é conservadora, do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista epistemológico, do ponto de vista social, enfim. Então, se perguntar para mim, em poucas palavras “o que você fala que a Base é?”. É uma porcaria! (...) Isso me entristece. Eu acho que tem futuro pela configuração política e social que a gente tem hoje. Porque ela responde a um projeto de sociedade muito forte. Muito forte (Arnaldo Pinto Júnior).*

Para o autor da “versão impedida” temos um grande desafio pela frente:

*Por mais que a gente fale assim; “2020/2021 cai esse governo” ou “2022 esse governo perde”. Vem um outro governo, progressista, de esquerda...Será que esse próximo governo vai olhar para “Base”? Não sei. É prioridade do governo olhar para essa “Base”? Estou fazendo esse exercício de “futuologia”, analisando o que foi feito no governo Lula, quando especialistas foram descartados (...) Quanto de futuro tem? Não sei. Mas mesmo no governo progressista chegando, existe uma tendência, passado recente, de manter essa base rodando? Isso existe. A não ser que o governo seja muito comprometido com mudanças (Arnaldo Pinto Júnior).*

Tomando o currículo como política de memória, faz sentido pensar que as memórias impostas, que passam por um processo de enquadramento, estão à serviço da manutenção de uma determinada estrutura social, mas para Pollak (1989), nenhuma estrutura tem sua perenidade assegurada, na medida em que o tempo presente sempre impõe novos desafios à memória.

Ao fazer uma leitura da “versão final” apresentada para a área de História, o professor Marcos Silva faz a seguinte leitura:

*Eu penso que a versão final ficou bastante comportada, tradicional, sem ousadia, sem coragem para enfrentar polêmicas, que são resolvidas simplesmente com a manutenção do que já existia. Aí temos aquela história que é Brasil colônia, império e república...Europa como centro do mundo e o quadripartismo clássico. Nós temos uma história bem tradicional. A tradição não é desprezível, o problema é ser só ela. A tradição é importante, mas não é tudo. Eu penso que o ministério e a versão final se comportaram como se a tradição fosse tudo (Marcos Silva).*

Paul Ricoeur afirma que olhar somente para um determinado ponto do passado impreterivelmente nos torna cegos a outro ponto. Ou seja, a seletividade, marcada na maior parte das vezes pela narrativa dominante, anula outras possibilidades de olhar, pois “ver uma coisa é não ver outra. Narrar um drama é esquecer outro” (2007, p.458).

A professora Margarida Dias, ao analisar a última versão da BNCC de História, faz projeções sobre o impacto da mesma em outras políticas públicas, bem como nosso papel diante delas:

*É, vai depender muito de como esse governo vai caminhar daqui para frente e o que nós vamos fazer daqui para frente (...). Então, assim, já está se delineando uma outra coisa. O PNLD também está se aliando à base. Eu acho que se a gente não tiver de novo a leitura correta desse momento, se a gente não unir essas forças para evitar os retrocessos, eu acho que podemos encaminhar sim para uma homogeneização, uma imposição muito forte, pelo menos de uma certa concepção. Eu não estou dizendo que ela vai mexer lá na ponta, na sala, mas essa ideia de que o professor tem que*

*dar somente determinado conteúdo é um pouco a ideia da Escola sem Partido (Margarida Dias).*

É fato que o PNLD já tem construído seus editais alinhados à lógica da BNCC<sup>16</sup>, o que representa um recurso de enquadramento teórico e metodológico para o professor que se vê refém desse instrumento didático. Por isso, Ricoeur (2007) alerta que o maior perigo nas configurações e reconfigurações das memórias “autorizadas” está na imposição através de diferentes mecanismos de controle, que passam pela intimidação, sedução, medo...ou mesmo por uma avaliação em larga escala.

A professora Cláudia Ricci considera que o formato final da BNCC de História ficou fragmentado e sem um sentido teórico capaz de alinhar as ideias do campo:

*Ela é um retrocesso imenso do que a gente tinha conseguido dar um passinho. Acho que é um retrocesso e é mais do mesmo. Talvez até um pouco piorado, porque é uma miscelânea. Quando você encontra lá descritores que tinham todo sentido de estar na primeira versão, misturado com outros que você fala assim “Gente! Mas por que que eu vou colocar esses homens da caverna aqui?”, sabe? É uma coisa meio (...), não vou chamar de colcha de retalhos, porque eu acho colcha de retalhos super bonito. Mas um Frankenstein mesmo! (Claudia Ricci)*

E compara:

*Tem algumas coisas tão de Estudos Sociais. Você não acredita. Se procurar em uma proposta curricular da década de 70, tem isso lá. Como isso está aqui? Nós estamos no XXI. Nós fomos proibidos de colocar o referencial teórico, mas eu acredito que ele era perceptível. E a nossa segunda versão, mais linda ainda ela ficou! (Claudia Ricci).*

O professor Giovani Silva lamenta a chance que perdemos de produzir uma História politicamente engajada nas gentes brasileiras:

*A gente perdeu foi essa potência! A gente voltou a falar de uma História sem gentes (...). Então, essa BNCC vai viver ainda por um tempo. Mas ela já nasceu morta, porque ela não traz consigo a semente, entendeu? É disso que a gente, não é o Giovani, quer. Inclusive, eu falo para pessoas “Tem muito indígena na BNCC primeira versão, não é por causa do Giovani”. O Giovani tem na sua trajetória a História Indígena, por causa de todo esse movimento iniciado lá nos anos 90 iniciado com John Manuel Monteiro, Manuela Carneiro da Cunha, que possibilitou que a comunidade científica*

---

<sup>16</sup> Essa discussão foi desenvolvida por mim juntamente à orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Sonia Miranda, na revista Escritas do Tempo, sob o título “Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro”, 2020. (MIRANDA & ALMEIDA. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. Escritas do Tempo, v. 2, p. 10-38, 2020. Disponível em <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1364>. Acesso 09/03/2021).



*se atentasse para a temática. Então é contrário. A primeira versão da BNCC faz parte também desse movimento. Só que claro, nós estamos lidando com processos. Então essa ação provocou uma reação violenta, e eles acham que eles venceram. Mas não (Giovani Silva).*

Embora este ponto da entrevista tenha gerado muita emoção e embargos na voz, a maior parte dos entrevistados e entrevistadas dizia que naquele momento, já era possível rememorar de forma mais serena. Entediam a importância de que os apagamentos e interdições produzidos acerca das versões precisavam sair do “não-dito” e ser legitimamente evocado (Ricoeur, 2007):

*É uma frustração? Sim. Não me fez bem? Não. Mas hoje, conversando com você...Bom, é uma frustração boba, né? Porque só eu que estava achando que aquela proposta era possível (...)E infelizmente não deu certo. Agora, vamos ser realistas, não tinha como dar certo. Nesse Brasil que a gente vive, que elegeram Bolsonaro, que elegeram tantos senadores e deputados, que elegeram tantos governadores e deputados estaduais, isso aqui é inconcebível (Arnaldo Pinto Júnior).*

É importante localizar que essas disputas de memórias que atravessaram a construção da base também dizem respeito às disputas envolvendo a constituição e legitimação de um campo científico. Tais embates por fim reorganizam sentidos sobre o campo da História e do Ensino de História e sobre as apropriações teóricas e epistemológicas dos mesmos e podem gerar clivagens significativas, como aponta a fala enfática da professora Margarida Dias:

*Eu queria frisar uma única coisa. Nada do que eu falo é em tom de rancor, de mágoa ou de revide, é no sentido de que esse evento (XII ENPEH) faz 26 anos esse ano. E nós já temos uma produção consolidada. A gente tem que chegar a alguns acordos para que nesses momentos em que a gente é chamado para esse tipo de coisa, a gente não ficar se digladiando e ajudando a reação. (...) Porque é isso aqui que o campo está dizendo que é o adequado. Então, assim, eu queria muito isso. É... provavelmente é utopia, mas eu estou me dando esse direito ainda aos 53 anos de sonhar (Margarida Dias).*

Sobre o futuro da BNCC de História, o professor Giovani Silva e o professor Marcos Silva fazem leituras fundamentais para o campo do Ensino de História nas próximas décadas. Para o primeiro, esse debate continuará por muito mais tempo, mas a ação da equipe no presente tem um valor inestimável para o futuro do nosso campo:

*O que a gente está falando hoje são de coisas que aconteceram antes. Nesse tempo que a gente vive, a gente está muito atrelado ao XIX. Muito. Demasiadamente. Aquele modelo implantado lá no Colégio Pedro II, o Varnhagen e a sua galera IHGB, eles triunfaram, mas eles não vão triunfar para sempre. Eu acredito nisso. Mas também vejo que não é nesse tempo. Eu adoraria ter vivido nesse tempo! (Giovani Silva).*

E continua:

*Mas não é no meu tempo, no tempo que eu tenho de vida, dessa vida pelo menos. Se há outras eu não sei. Mas nesse tempo da minha vida, eu ainda não enxergarei isso. Mas só o fato da gente ter tentado me faz pensar que quem sabe no século XXII, alguém vá olhar para trás e falar assim “Poxa! Esses caras lá em 2015! Olha só! Eles bem que tentaram!”. Valeu a pena ter tentado! Porque isso nos chacoalhou de uma forma, nos obrigou a nos enxergar de outra maneira (Giovani Silva).*

Olhar o campo do currículo como política de memória nos ajuda a compreender o que está por trás das interdições, daquilo que foi descartado, apagado, impedido como forma de explicar e compreender o mundo. Como lidar com as feridas e as tensões produzidas por essas disputas? O futuro nos reserva, diante desse presente construído em torno do silêncio das propostas curriculares produzidas pela comunidade disciplinar do Ensino de História, que essa trama que não pode se calar e sucumbir, por mais alguns séculos, às duras estratégias políticas de apagamento de memórias das nossas gentes.

Por fim, o professor Marcos Silva mais uma vez recorre a sua experiência anterior de embates no campo do currículo para justificar que o silêncio pela força não é permanente:

*Nós apresentamos como proposta inicial e eles a trataram como final, não quiseram ouvir o que nós tínhamos a dizer, descartaram. Agora, uma coisa que sinto, pensando nessa experiência, é a utilidade de uma base nacional curricular, mas não é o ponto final no Ensino de História. O Ensino de História real é aquilo que o professor entra dentro da sala de aula e faz. É aquilo que ele também incentiva os alunos a fazerem, dentro e fora da sala de aula. Portanto, as derrotas em propostas curricular, em base nacional curricular, do meu ponto de vista não devem ser encaradas como derrotas finais, são derrotas provisórias. A proposta curricular da década de 80 teve uma derrota fragorosa, o que nós propusemos foi descartado, o material impresso não foi distribuído e também contrataram outra equipe para fazer outra proposta. Parece uma derrota gigantesca, mas aquela proposta virou uma referência no debate do Ensino de História! Existem dissertações, teses, artigos que falam sobre ela. Não que ela seja perfeita, tem várias imperfeições, mas ela levantou problemas, ela trouxe questões, por este motivo ela merece atenção até hoje. Então, eu não sei se eu serei convidado e se eu terei saúde para participar de processos semelhantes que aparecerem aí para frente, mas caso eu participe, eu não penso que a oficialização da base, da proposta, ou documento semelhante é a única solução. O debate iniciado, ele mesmo, é um instrumento de reflexão para a comunidade de profissionais de Ensino de História, para a sociedade como um todo (Marcos Silva).*

A sabedoria do professor Marcos Silva, marcada por outras experiências de interdições de propostas curriculares, nos adverte que o debate continua e que, de

alguma forma, aquelas primeiras versões provocaram e continuarão a provocar muitas reflexões para a comunidade disciplinar do ensino de História. Aquelas versões foram interditadas, mas não apagadas. Um trabalho de discussão pulsante para o Ensino de História foi realizado! Cabe-nos, enquanto comunidade disciplinar, pensar o que podemos fazer a partir dessas propostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.*

*(Guimarães Rosa. A terceira margem do rio. 1994, p. 409.)*

Depois de quatro anos, a canoa ficou pronta. Em que margens ela repousará é imprevisível. Em mim se fez na terceira margem, na minha condição de existir pesquisadora e professora, sempre em devir, sempre em construção, sempre na travessia, que é onde ocorrem os deslocamentos e os encontros. É no encerramento de um ciclo que outros se abrem. Na maior parte das culturas indígenas, e não diferente na puri, os ritos de passagem são momentos importantes na vida de uma comunidade, pois marcam o lugar do indivíduo naquele coletivo. Assim se faz da meninice para a vida adulta, que pode ser marcada por um adereço, por demonstrações de força e valentia, por uma palavra, por desenvolver novas funções. Acredito que nesse rito de passagem do doutorado, também reafirmo e assumo lugares políticos necessários em um tempo que exige de nós, acima de tudo, coragem.

Essa tese tem sua historicidade marcada por eventos cujos rumos ainda são incertos. Quando o desejo de pesquisa nasceu, ainda vivíamos em um Brasil onde os discursos negacionistas não eram institucionalizados, onde os ataques à ciência não colocavam a sociedade em risco e tudo parecia alienação pontual e passageira. Na travessia, esse quadro nebuloso se dispõe e junto traz implicações políticas profundas para a educação pública brasileira, de forma que reposiciona nosso compromisso ético no enfrentamento de um projeto de futuro para a nossa sociedade, capaz de restituir como elemento central a experiência democrática construída a duras penas e que hoje sofre violentos ataques.

É importante contextualizar essa escrita, porque embora o objeto central dessa tese, a BNCC de História, seja uma fonte datada e tenha seu processo de construção ocorrido entre 2014 e 2017, ela segue aberta à novos significados, novas disputas e novos interesses, de forma que esse objeto se reorganiza no tempo

presente em função de um projeto político vencedor nas últimas eleições, que nos coloca diante de novos desafios em relação à Educação e à própria sobrevivência de uma sociedade democrática. Em que pese toda a vasta discussão teórica envolvendo o campo do currículo, essa tese sustenta sobretudo a compreensão de currículo como projeto de memória e, conseqüentemente, como projeto de poder. Nesse sentido, a BNCC se dispõe publicamente como um canto da sereia aberto inclusive a diferentes conotações políticas. Um canto sedutor que se apresenta em nome da racionalidade oferecida pela prescrição organizadora e redentora de problemas derivados da diversidade de ações e pensamentos. Até mesmo no espectro mais à esquerda vemos proposições que naturalizam a adesão cãndida à BNCC.

É importante localizar no tempo o debate em torno da construção da BNCC, na medida em que o apelo a um currículo nacional se insere dentro de um debate público anterior, pautado na equidade na educação enquanto caminho democrático. É bem verdade que as discussões em torno de uma base comum se pautaram numa perspectiva universalista do conhecimento, amplamente debatido por curriculistas brasileiros como Vera Candau (2000), Elizabeth Macedo (2015), Carmen Gabriel (2015), Márcia Aguiar (2018), entre outros, contudo, outros cenários de debate se abriram no processo de construção da base, no que se refere ao encontro tensionado entre as diferentes comunidades disciplinares, especialmente enfrentado pela área de História.

A construção da BNCC de história é marcada por muitos embates, interdições, silêncios e relações de poder nas suas primeiras versões, curiosamente propostas pela comunidade disciplinar do Ensino de História. Havia em ambos os documentos a ampliação de modos narrativos para a história escolar, tradicionalmente marcada pelos cânones eurocêntricos que se fecham a uma única possibilidade de compreensão histórica. A “versão impedida”, desenvolvida entre os anos de 2013 e 2014, era um conjunto documental promissor, apresentava um caminho potente para a autonomia da escola e apostava na sua capacidade criativa e criadora, mas caiu no mais absoluto apagamento. Posteriormente, em 2015, ousar trazer para o centro do debate outros sujeitos, especialmente negros e indígenas –

com garantia constitucional através da lei 11.645/2008 –, e outras temporalidades custou caro aos autores e autoras da “primeira versão” de história, que tiveram que enfrentar um debate público de grandes proporções, marcado por duros ataques pessoais, desqualificação profissional e aniquilação do trabalho desenvolvido. Essa exposição pública não se restringiu ao universo das associações acadêmicas, mas ocupou a grande mídia através de editoriais de jornais e programas televisivos, abrangendo também as redes sociais.

Obviamente, as primeiras versões propostas pelo campo do Ensino de História tinham problemas a serem resolvidos, justamente por se tratarem de versões preliminares. Contudo, a repercussão das propostas, especialmente da “primeira versão” – por ter se tornado pública –, produziu recusas de forte impacto entre a comunidade disciplinar de historiadores, autores de livros didáticos, agentes privados inseridos no “movimento pela base” e na própria sociedade, adensados, não posso deixar de dizer, pelo papel do Ministério da Educação, que na figura do ministro Renato Janine deslegitimou publicamente todo trabalho desenvolvido pela equipe de História, antes que o mesmo pudesse seguir seu fluxo de continuidade.

Como resposta às insatisfações em torno das propostas oferecidas por sujeitos pertencentes ao campo do Ensino de História até aquele momento – vale lembrar que esse campo se constitui em uma trajetória robusta de mais de três décadas de investimentos na produção de saber derivado de pesquisas que entendem a singularidade que há na interface entre os campos da História e da Educação – o MEC, através do Secretário de Educação Básica, faz a opção por formar uma outra equipe para a área de História, composta por sujeitos externos ao campo do Ensino de História em que a maior parte sequer era do campo da História, mas que fosse capaz de recompor os paradigmas históricos clássicos, assumindo o passado como dado e promovendo uma assepsia ideológica no documento, favorecendo nesse sentido o alinhamento do currículo à avaliação de larga escala. Por outro lado, posteriormente, no interior da comunidade disciplinar de pesquisadores do Ensino de História, esse evento passou a ser chamado como “golpe da segunda versão da base”.

Restituir esse cenário polêmico de construção da BNCC se faz necessário na medida em que a partir da “segunda versão”, há uma incômoda sensação de serenidade e aceitação por parte das vozes públicas que se levantaram contra as primeiras versões. Mas enquanto política de memória, conhecemos as fortes e tensas disputas de poder, ainda no governo Dilma Rousseff, que levaram o currículo de história a essa conformação, que gera um retrocesso do ponto de vista epistemológico, metodológico e conceitual. Contar e recontar a história da construção da base significa não deixar cair no esquecimento todos os viesamentos que atravessam e atravessarão a educação brasileira nos próximos anos, marcado pela restituição de apagamentos de sujeitos e saberes. Voltamos assim as considerações sempre vivas de Walter Benjamin de que “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (tese VII, 1987, p. 225).

Foi partindo desse pressuposto que trouxe como questão central nessa tese investigar *como se deram os processos de construção das primeiras versões da BNCC de História propostas pela comunidade disciplinar do Ensino de História*. Busquei sobretudo compreender *quais as razões que levaram à interdição de ambas as versões*. Por isso, tomar o currículo como política de memória, compreendendo os processos de seleção em torno daquilo que se escolhe lembrar ou esquecer na sociedade, bem como as relações de poder se que impõe nessa seleção, se tornou tão fundamental.

Para responder essas questões, alguns movimentos de pesquisa foram necessários ao longo dos quatro anos. Em um primeiro momento, foi indispensável mapear as discussões acadêmicas em torno da BNCC, para compreender os principais pontos de tensão e relevância que se abriam em torno da temática. Posteriormente, foi importante realizar um mergulho profundo nos documentos oficiais da base, desde as versões preliminares até o formato final, a fim de localizar as singularidades de cada documento envolvendo seus princípios epistemológicos e metodológicos. A construção de um quadro (em anexo) ajudou a evidenciar essas diferenças, bem como os pontos comuns entre as versões. Nesse sentido, pude apurar, por exemplo, que diferentemente da “versão preliminar” da BNCC, que

assumia como princípio a “qualidade social da educação”, abrangendo uma formação humana integral e entendendo a especificidade de cada unidade escolar, as versões que se tornaram públicas apostaram, desde a sua “primeira versão”, em uma educação universalista como caminho para a conquista de uma suposta cidadania ampliada e de garantias democráticas. Desta forma, a partir da publicação da “primeira versão”, a qualidade na educação passa a ser atrelada aos sistemas de avaliação em larga escala, ainda que o trabalho de formulação da equipe não tenha levado tal atrelamento em consideração. O mesmo ocorre em relação à concepção de currículo, pois enquanto a “versão preliminar” assume uma perspectiva de currículo como construção social – portanto um território movente – e nesse sentido baseia-se em atitudes e em uma organização por eixos temáticos, as versões públicas defendem a existência de um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007). Nisso consiste seu caráter mais universalista e normativo do saber e da aprendizagem baseada em competências. A partir de sua refutação feita após aquele amplo debate público, cada nova versão da BNCC aprofunda a concepção de um currículo tradicional, que restringe o papel do currículo real e valoriza o “conhecimento em si” como caminho para atingir a eficiência na educação. Dessa maneira, o currículo deixa de ser elemento norteador para as políticas públicas e se subordina às avaliações estandardizadas.

No que se refere especificamente às versões da BNCC de História, há uma clara mudança de paradigma relacionada à composição das equipes elaboradoras. Se na “primeira versão” havia um predomínio de pessoas que militavam na comunidade disciplinar do Ensino de História, nas versões subsequentes a participação desse grupo se reduz significativamente até desaparecer. O lugar de autoria desses grupos será determinante para as concepções de história, tempo e memória de cada versão. Na “primeira versão” prevalecia uma narrativa histórica pós-colonial, a superação do quadripartismo histórico, a aposta no procedimento e na formação da consciência histórica e, como aquilo que para mim se tornou elemento distintivo, o aprendizado de virtudes éticas através da valorização da lei 11.645/2008. Com a formação de autores externos e alheios ao campo do Ensino de História, na maior parte do caso também externos ao campo da História, as versões seguintes da base retomaram uma narrativa histórica tradicionalmente europeia,



assumiram a dimensão do passado como dado fechado às novas interpretações – o que justifica a listagem de conteúdos canônicos – e reduziram a lei 11.645/2008 à parte diversificada da BNCC.

Mas foi particularmente no encontro com outras margens, ou também terceiras margens, que essa tese se fez. Vozes de um campo, pares de uma comunidade disciplinar, sujeitos políticos e históricos. O encontro com os autores e autoras das primeiras versões propostas para a BNCC de História ressignificou o sentido e as percepções iniciais que eu trazia sobre a temática. Além da satisfação pessoal de me encontrar com referências para o campo do Ensino de História – professores Arnaldo Pinto Júnior, Marcos Silva, Giovani Silva e professoras Margarida Dias e Claudia Ricci – onde me situo, pude compreender a densidade histórica, social e subjetiva que envolve minha tese.

No encontro com os sujeitos de pesquisa e na tentativa de desvelar o cenário de construção das primeiras versões da BNCC de História, se evidenciou o entendimento do currículo como política de memória e, nesse sentido, inevitavelmente o currículo se apresenta como território de disputa, embates, tensões, silêncio e conflitos postos numa batalha discursiva. Assim como em outros tempos, o currículo servirá à construção ou manutenção de uma memória e de um dado projeto de poder historicamente datado. Ou seja, o currículo não é território neutro! Foram os autores e autoras das primeiras versões da BNCC de História entrevistados nessa pesquisa que me deram as pistas capazes de localizar as disputas de poder e interesses que pautaram as interdições dessas versões, que atravessam razões políticas, econômicas, ideológicas e epistêmicas.

As primeiras disputas entre os autores e autoras das versões interditas da base se deram a nível institucional. Havia por parte dos sujeitos entrevistados – algo que ficou especialmente claro na “versão preliminar” –, a ampliação do entendimento de currículo. Não por acaso, o documento se convertia em um instrumento efetivo de formação docente, permitindo a autonomia das escolas brasileiras, muito diferente daquilo que se colocou como primeiro plano para BNCC de modo geral, orientada pela centralidade da avaliação em larga escala e conseqüentemente pelo controle sobre a educação através dos indicadores de ensino. Nesse sentido, fica evidente

que o MEC, alinhado ao pensamento do secretário de educação básica, assume a *performance* como indicador da qualidade na educação, desconsiderando que o PNE trazia outras 20 metas pensando no desenvolvimento social do estudante, ratificando um projeto neoliberal de educação. O resultado dessa disputa entre os sujeitos entrevistados e o MEC produziu, por fim, uma BNCC rasa em princípios pedagógicos e teóricos, com uma vasta prescrição de conteúdos e o que é mais importante neste contexto particular em que vivemos, um currículo apartado das questões socialmente vivas. Um currículo indiferente às questões centrais da sociedade brasileira do tempo presente e, nesse sentido, um currículo sem um projeto de educação nacional comprometido com seu tempo.

Somadas a essas disputas no plano político e econômico acerca do formato da base, outros embates envolvendo decisões sobre qual História ensinar despontaram, especialmente após a publicação da “primeira versão” de História da BNCC. O debate público se intensificou em torno da discussão sobre quais histórias e sujeitos deveriam ser salvos do esquecimento no Brasil do século XXI e sob quais referenciais a nação se sustentaria no tempo presente. Os autores e autoras entrevistados rememoraram tal cenário desastroso e lamentável que culminou na interdição das versões propostas pelo campo do Ensino de História e sobretudo buscaram evocar quais sentido foram mobilizados e por quê. A partir desses diálogos, posso afirmar que havia por parte da sociedade civil razões ideológicas para a assepsia do currículo de História, já por parte da comunidade disciplinar de História – e do silêncio constrangedor da comunidade disciplinar do Ensino de História – havia uma disputa epistemológica e de legitimidade envolvendo quem teria ou não o direito de decidir sobre a história ensinada proposta para o país.

Tais disputas na BNCC, localizadas pelos narradores durante a entrevista, estão atravessadas pela dinâmica do tempo, ou seja, sua construção está contaminada de muitos passados, de muitos presentes e de muitas possibilidades de futuro. Por este motivo, a questão central dessa tese precisou ser compreendida nesse atravessamento temporal. Iniciando essa reflexão a partir dos “muitos passados” que permeiam a construção da base, é possível concluir que as razões mobilizadoras das interdições sofridas pelas primeiras versões propostas pelo

campo do Ensino de História estariam pautadas na afirmação e reatualização e um “código disciplinar” historicamente dado, ou seja, a construção dos saberes históricos escolares faz parte de um longo processo de construção curricular que se converteu em tradição social, na qual se definiu qual seria a função educativa da história (CUESTA FERNÁNDEZ, 1998). Nela se definiu quais narrativas, valores e ideais seriam legítimos para a construção das nações modernas do século XX. Dessa forma, estamos falando de um projeto de memória, que determina e seleciona sujeitos e experiências como representativos de uma memória social. Nesse jogo de poder, muitos ficam de fora. No Brasil, particularmente, essa expropriação de memórias vem se arrastando por longos anos de forma permanente.

Ao se evocar a memória de um único grupo como representativa de todos, se cria enormes silêncios e lacunas na sociedade, deixando muitos nas margens, nas beiras, nas bordas. Por este motivo, precisamos sempre retomar o pensamento de Ivor Goodson (1997) quanto à natureza social do currículo, compreendendo a historicidade por trás dos conhecimentos educacionalmente organizados. Em cada construção curricular há seleções de conhecimentos, valores e habilidades consideradas legítimas em uma determinada época, ao passo que o currículo não pode e nem deve se comportar de maneira atemporal, universal, mas deve ser comprometido com sua historicidade. Os autores e autoras das versões interditas lançaram-se ao desafio e compromisso político de trazer a diversidade brasileira e o tempo presente para dentro da sala de aula. Não cabe mais ao saber histórico escolar do século XXI o pensamento colonizador, que por séculos negou a muitos cidadãos e cidadãs no Brasil seu direito de existir para além das periferias da História.

Em uma mirada nas conquistas educacionais pós-ditadura civil-militar no Brasil, notamos que há reformulações curriculares a partir de conquistas sociais relevantes, especificamente aquela derivada das lutas pelo direito à memória de minorias como indígenas e negros, através da Lei 11.645/2008. Contudo, as decisões curriculares no Brasil continuam submetidas ao peso da tradição histórica, o que faz do currículo um campo permanente de disputa de memória.

O currículo enquanto prescrição sustenta místicas importantes sobre nação, sociedade, poder, educação, identidade e cidadania (GOODSON, 2007) e foi em nome da manutenção dessas tradições inventadas que as vozes que se colocaram contra as primeiras versões da BNCC de História se apoiaram. É bem verdade que a defesa de um código disciplinar canônico vinha atravessada por interesses particulares, de ordem política e econômica. No caso do MEC, a defesa por uma determinada história com “inconfidência mineira”, como justificava, por exemplo, o então ministro da Educação Renato Janine, vai ao encontro de uma perspectiva de currículo avaliado proposto pela Fundação CAED – Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – para suas avaliações em larga escala. Dessa forma, o CAED se torna um agente desse processo de construção da BNCC com poder político de determinar e negar outras perspectivas de interpretação da história, em especial aquelas que interferem diretamente na sociedade, capazes de mobilizar instrumentos de leituras e outros olhares para o mundo.

Eric Hobsbawm (1997), ao observar as sociedades de massa modernas, vai considerar que tais “tradições inventadas”, como no caso a BNCC, assumem funções políticas e sociais importantes e nisso consiste todo jogo de manipulação em torno das mesmas. Para o autor, isso fica mais evidente nas sociedades capitalistas. A defesa por uma perspectiva canônica de História do “movimento pela base” consiste, na realidade, na defesa de um projeto neoliberal de educação, que aprofunda as desigualdades sociais na medida em que a formação por competências busca alimentar as demandas do mercado como elucidado pelos entrevistados, ao passo que os “direitos de aprendizagem” propostos pela “versão impedida” e preconizados no PNE de 2014, embora já sentissem o peso das políticas neoliberais na educação, buscavam priorizar os direitos sociais, dentro de uma perspectiva emancipatória de educação.

Outras vozes que fizeram oposição às primeiras versões da base de História, contribuindo fortemente para o “golpe da segunda versão”, também se colocaram em defesa da manutenção de uma tradição eurocêntrica de narrativa e tempo histórico. Para além das disputas discursivas, foram mobilizadas lutas pelo monopólio de um campo científico. Através das entrevistas realizadas com os

autores e autoras das primeiras versões da BNCC de História foi possível localizar as lutas concorrenciais entre comunidades disciplinares da História e do Ensino de História quanto à legitimidade das autorias. A ANPUH, enquanto associação científica, ao invés de promover um diálogo entre as comunidades, abriu espaço para todo tipo de manifestação desqualificadora das propostas. É importante lembrar que o campo científico, como qualquer outro, é um campo social, porém o que se coloca em jogo é a autoridade científica, que é construída a partir de um capital social e sua legitimidade passa pelo lugar que tais sujeitos ocupam nas hierarquias instituídas (BOURDIEU, 2004). Dessa forma, a luta sobre o monopólio da competência científica da História na base evidenciou as disputas concorrenciais entre os campos da História e do Ensino de História. Quem pode ou não definir acerca dos saberes históricos escolares?

Se a comunidade disciplinar da História se colocou em campo de batalha pelo controle epistemológico da base, a comunidade disciplinar do Ensino de História, de acordo com alguns entrevistados, se calou. É preciso repensar esse lugar de silêncio como determinante para o desmonte das versões propostas pelo próprio campo. É também importante localizar essas vozes científicas dentro dos processos de interdições que ocorreram na BNCC de história, para que as disputas não sejam compreendidas somente de cima para baixo, pois outras vozes também fizeram usos políticos do passado para a manutenção de uma tradição escolar e de seu poder.

Em relação aos “muitos presentes” que atravessam a construção da BNCC, é impossível narrar essa história desvinculada do seu próprio tempo. É fundamental nesse encerramento de pesquisa pensar: o que as interdições das versões propostas pelo campo do Ensino de História podem lançar luz sobre a sociedade contemporânea? Ou, como Tomás Tadeu Silva (2017) coloca, que ser humano estamos formando e para qual tipo de sociedade? O tempo que marcou a desqualificação pública da “primeira versão” de História, atravessado pela ascensão de um golpe político ao governo petista, se acentuou radicalmente nos últimos anos. Ou seja, estamos assistindo os desmontes de direitos conquistados socialmente,

propostas de reformas substantivas para a educação pública que podem aumentar o abismo social e recorrentes ataques à democracia.

Como se não bastasse, tamanhos retrocessos vêm atrelados ao adensamento do conservadorismo no país. O negacionismo ocupou a ordem do dia na sociedade brasileira. De maneira especial, o negacionismo científico atingiu o sistema educacional, seja com a desqualificação ou criminalização do professor mobilizado pelo movimento Escola sem Partido (SILVA, 2020), seja provocando uma assepsia ideológica nas questões socialmente vivas na escola, como a retirada de questões de gênero no formato final da BNCC – amplamente comemorada por representantes da bancada evangélica junto à representantes do governo federal em março de 2017 (MIRANDA & PACIEVITCH, 2018). Os autores e autoras das versões interditas, ao relembra-rem durante a entrevista o massacre público direcionado às suas versões, concluíram que tais ataques não estariam desvinculados das motivações políticas que orientam as políticas públicas no Brasil atualmente.

A cada presente, novas questões se impõem à sociedade, novos conhecimentos são construídos em função das memórias que entram em disputas, algumas são salvas do esquecimento e outras são silenciadas. A força desse projeto ultraconservador de sociedade, marcado pelo negacionismo, continua a produzir ataques ao Ensino de História, o que nos faz reposicionar a questão dessa tese, não somente como uma experiência de interdição datada, mas como a luta permanente de um campo. Exemplo disso tem sido os ataques constantes à sites e *lives* produzidas pela comunidade disciplinar do Ensino de História durante a pandemia da Covid 19. Interdição equivalente ao que ocorreu com as primeiras versões da BNCC de História em 2014 e 2015 ocorreu em setembro de 2020 com o site “Bate-papo sobre o Ensino de História”, organizado pelo Laboratório de Práticas de Ensino de História/LAPESHIS da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, um canal acadêmico que reunia entrevistas com especialistas do campo, sem qualquer irregularidade ou apologias. Talvez um dos maiores ataques públicos que uma comunidade disciplinar já assistiu, na medida em que o ataque não veio junto à programação, mas uma organização em massa que retirou o site do *youtube* e apagou todo o histórico de audiência.

Os ataques aos grupos que assumiram centralidade na “primeira versão” da BNCC de História também se adensaram nesse cenário de obscurantismo. Em agosto de 2020, o coletivo acadêmico da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, promoveu um evento virtual com o tema “Identidades indígenas na universidade pública: Construindo diálogos na luta por direitos”, com a presença de acadêmicos indígenas de diferentes partes do Brasil, que foi invadido por um grupo também organizado de criminosos que dispararam palavras de ódio e racismo contra os participantes. Dentro do próprio governo assistimos espantados o presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo, chamar o movimento negro de “escória maldita” e criar um selo “antirracismo” para isentar pessoas que foram chamadas “injustamente” de racistas. São muitos os exemplos de ataques às comunidades científicas, às minorias e às pessoas com discursos progressistas, resumindo, são ataques aos direitos sociais básicos conquistados após um longo período de censura, que insiste em voltar.

Se no contexto da construção da BNCC as vozes que foram elencadas pelos entrevistados como contrárias às primeiras versões produzidas pelo campo do Ensino de História ocuparam a grande mídia, no presente é preciso reposicionar essas vozes. Por exemplo, o MEC, após o “golpe da segunda versão”, se deu por satisfeito com o formato da base, na medida em que conseguiu satisfazer os interesses do CAED e dos agentes privados organizados no “Movimento pela Base”.

Se a BNCC ocupou lugar de fetiche no sistema público de ensino como caminho de construção democrática, para os interesses privados ela cumprirá um importante papel de sobrevida dos mercados editoriais. Sabemos que o livro didático é um importante instrumento de mediação e desenvolvimento dos currículos escolares (CHOPIN, 2004), não por acaso políticas educacionais voltadas para os livros didáticos tem sido alvo de investimento que remontam o Estado Novo. Contudo, somente em 2010, através do decreto presidencial nº 7084, o PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos – ganha status de política de estado, garantindo sua continuidade no cenário educacional. Seguindo os princípios defendidos na LDB, o programa garantia às escolas autonomia quanto aos caminhos curriculares e a seu projeto político pedagógico, na medida em que o

mercado editorial oferecia variadas perspectivas de ensino. No caso específico da disciplina de História, havia uma oferta diferenciada de livros, desde uma narrativa linear e eurocêntrica às organizações por eixos temáticos.

É fato que os discursos mobilizados nos livros didáticos não estão isentos de intencionalidade, de forma que eles muitas vezes se convertem em aparelho ideológico a serviço de um projeto de hegemonia e poder. Por este motivo, o PNLD buscou estabelecer critérios rigorosos de avaliação capazes de barrar obras que ferissem os princípios constitucionais, como intolerâncias, preconceitos de raça, gênero, origem, proselitismo religioso considerando a laicidade do estado brasileiro, etc. Sonia Miranda e Tania de Lucca (2004) avaliam que nesse contexto, as renovações historiográficas passaram a ser incorporadas nos livros didáticos de História, introduzindo novas leituras sobre o tempo histórico e sobre a própria construção datada e portando provisória desse conhecimento. Porém, de acordo com um levantamento de pesquisa das autoras, essas inovações não ganhavam repercussão nas escolas, fazendo com que obras como “história temática” deixassem de ser objeto de investimento das editoras, até seu completo desaparecimento do mercado em 2017. É importante pensar o que significa o desaparecimento dessas abordagens alternativas da História, na medida em que elas mobilizavam outras possibilidades de organização do pensamento histórico, com outros olhares e outras vozes. Ou seja, o processo de interdição às primeiras versões da BNCC de História não inaugura um processo de silenciamento e censura em torno de uma determinada perspectiva investigativa de História.

Em 2016, o governo Temer iniciou o processo de desmonte do PNLD, abrindo espaço para a homologação do decreto presidencial nº9099/2017, que revoga as garantias do programa como política de Estado. Nele também se estabelecem pontos de abertura de aquisição de materiais didáticos diversos, como as apostilas, que garantem alta rentabilidade do setor privado, assim como se vincula a produção de livros didáticos à BNCC. Ou seja, se o sentido inicial do PNLD preconizava a autonomia do professor diante da diversidade de materiais ofertados pelo mercado editorial, hoje o professor se vê refém de um instrumento didático transformado em currículo prescrito e, conseqüentemente, mais palatável à avaliação em larga escala.



Pagès (1993) considera que qualquer reforma curricular que ignore a força dos professores como produtores de conhecimento está fadada ao fracasso.

O edital do PNLD de 2020, proposto para a educação infantil, elucida bem os retrocessos sob os quais foi submetido o programa, na medida em que os princípios de aprovação ou exclusão de uma obra não se vinculam mais ao respeito aos princípios constitucionais atinentes à cidadania, mas ao alinhamento às propostas da base. Dessa forma, abre-se um campo favorável à produção de discursos conservadores e proselitistas, que ganham cada vez mais força no cenário nacional (MIRANDA & ALMEIDA, 2020).

Precisamos alertar que esse alinhamento do PNLD à BNCC desde a educação infantil faz parte de uma política de memória orientada por uma narrativa canônica, excluindo sujeitos e outros modos de viver e explicar o mundo. Marc Ferro (1987) afirma que as histórias que nos são ensinadas na infância são as que deixam marcas mais indelévels no pensamento do indivíduo. A base será então o grande fio condutor da educação brasileira, trazendo para si o status de enquadramento de uma memória social, pautada em um projeto hegemônico de poder.

Não podemos perder de vista que o atual contexto político de precarização do ensino público favoreceu a entrada dos agentes privados na educação, sob a justificativa de maior eficácia, passando a determinar princípios para a implementação da BNCC de forma a manter e controlar a hegemonia sua social. Os indícios desses interesses podem ser percebidos na valorização de uma aprendizagem voltada para habilidades e competências, secundarizando a valorização do protagonismo social do estudante, bem como o combate às desigualdades sociais, aos preconceitos que excluem e matam jovens de periferias, ao silenciamento de indígenas e negros na sociedade e à ausência de uma história problema capaz de levantar questões sensíveis à escola.

No que se refere especificamente às avaliações de larga escala, a BNCC tem se convertido em currículo avaliado, fato que pode ser constatado nas duas últimas edições do ENEM, ou seja, aquelas referentes à 2019 e 2020. Criado em 1998, o ENEM inicialmente consistia em um programa para avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil, porém, a partir de 2004 o exame passou a ser considerado porta de

acesso ao ensino superior. Diferentemente do que acontecia nos tradicionais vestibulares, o ENEM assumia característica de transdisciplinaridade e os conhecimentos evocados se relacionavam com questões do tempo presente. Contudo, em uma mirada para as edições do ENEM após a publicação da “versão final” da BNCC em 2017, pode-se afirmar que o formato da prova mudou consideravelmente, especialmente para a área de História. Se antes podíamos observar o predomínio de temas sensíveis à sociedade, a valorização da lei 11.645/2008 e da história do Brasil, o que se observa a partir de 2019 é um predomínio dos conteúdos clássicos da história europeia e a redução drástica de questões envolvendo nossa história e do nosso povo. Ou seja, se antes se observava questões que envolviam o protagonismo de Luiza Mahin, a presença dos índios na Constituição de 1988, a participação da mulher na política, as consequências de uma estrutura escravocrata no Brasil, as práticas histórico-culturais de matriz africana, as conquistas dos direitos humanos e sociais, entre outros, o que se observa nas duas últimas edições são questões que se restringem a pensar o Código de Hamurabi, a destruição de Cartago nas Guerras Púnicas, a construção da cidadania na antiguidade clássica, o Concílio de Trento, o Mercantilismo e a organização política da Inglaterra no século XVII. Embora a BNCC tenha abdicado de pensar o Ensino Médio, é possível fazer uma relação entre esses últimos temas citados com os descritores do currículo de História para o ensino fundamental, como “(EF06HI09) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antiga” (MEC, 2017, p.371) ou “(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa” (MEC, 2017, p.375). Assim, a BNCC torna-se prescrição e não uma diretriz curricular.

Nesse sentido, é importante levantarmos questões acerca das seleções de temas nas provas do ENEM, atreladas a uma BNCC com esse histórico de construção. A quem interessa esses tipos de questões? Que aluno se pretende avaliar a partir de um Código de Hamurabi? Que democracia os sistemas de avaliação, com questões de natureza genérica, produzem? Ao privilegiar um passado distante em relação às questões dos séculos XX e XXI, o ENEM abriu mão

de pensar os grandes traumas humanos, como a ascensão de discursos autoritários e de governos ditatoriais, que hoje nos rodeiam.

A prova do ENEM é um sinal para a sociedade, é um indicador de questões que se tornam prioridades no ensino. Dessa forma, reafirmo que a discussão curricular da base passou e sempre passará pelos espectros políticos e conseqüentemente pelas políticas de memória. As decisões curriculares envolvem processos de monumentalização historicamente datados (LE GOFF, 1990) e nesse contexto de um crescimento conservador e neoliberal sobre o ensino, as seleções dos conhecimentos legitimamente validados ou não seguirão os mesmos princípios.

É importante destacar que esses alinhamentos recentes da BNCC ao PNLD e ao ENEM provocaram silêncios constrangedores por parte das associações científicas de História. Esses silêncios poderão nos custar caro. A ANPUH tem seguido uma linha semelhante ao MEC no tempo presente, ou seja, os debates acalorados em torno da BNCC deixaram de ser pauta central e alvo de ataques, embora as críticas aos autores e autoras da “primeira versão” volta e meia reapareçam em GTs da ANPUH, como a nota elaborada pelo GTHA – grupo de trabalho de história antiga – em novembro de 2020, que reiterava a discordância com a “primeira versão” da BNCC de História por desconsiderar a consultoria da ANPUH e das Associações Brasileiras de Estudos Medievais, bem como da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos. Ou seja, a disputa por legitimidade e autoridade científica envolvendo o saber histórico escolar não se encerrou nem se encerrará com a publicação final da base, visto que o currículo envolve política de memória e seus embates sempre se darão a cada presente.

Ainda poderíamos seguir abordando essas conexões e atrelamentos pensando as vinculações entre a BNCC e a política de formação de professores. A Resolução do CNE/CP n2/21015, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores como um dos movimentos necessários para se alcançar as metas previstas pelo PNE 2014/2024, havia se tornado uma conquista, na medida em que priorizava a educação como práxis para formação de uma sociedade mais justa e democrática. Contudo, mobilizada por disputas políticas de viés conservador que ganharam espaço no

âmbito do Conselho Nacional de Educação, tal resolução foi revogada e substituída por outra que trata a formação docente a partir de um caráter prescritivo e alinhado aos princípios da BNCC, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação. Portanto, a decisão política de afirmação da base produz efeitos em cascata nas políticas educacionais, marcadas sobretudo pela lógica mercadológica. Para Angélica Consenza (2020), a formação de professores atreladas à BNCC enseja reducionismos, pois formar a partir de competências e habilidades fragiliza o enfrentamento das pautas atuais da educação, como a formação de uma educação voltada para o fortalecimento dos direitos humanos.

Se o presente impõe enormes desafios ao campo do Ensino de História, os “muitos futuros” se apresentam como veredas abertas às muitas possibilidades de invenção. É bem verdade que o silêncio de sua comunidade disciplinar no passado teve um lugar importante no desfecho da BNCC de História, mas sua voz no presente também precisa ser reposicionada. No XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, ocorrido em novembro de 2019, na UFMT de Cuiabá, a comunidade disciplinar do Ensino de História tornou consensual o não reconhecimento da versão final da BNCC de História durante a assembleia convocada pela ABEH. Semelhantemente, a mesa de abertura do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – WEB 2020, em razão da pandemia – teve como tema “Por uma outra BNCC”, tendo como convidados o Professor Doutor Arnaldo Pinto Júnior, a Professora Doutora Sonia Regina Miranda e a Professora Doutora Marinelma Meireles. Resistir tornou-se palavra de ordem. Como resposta, ficou estabelecida por unanimidade a produção de uma versão paralela à base, capaz de responder aos anseios do tempo presente e projetar futuros mais inclusivos, democráticos e esperançosos. Nesse sentido, enquanto membro dessa comunidade disciplinar, saio de um silêncio imposto a mim por muitos anos, desde minha trajetória escolar, e me junto a um processo de resistência como professora e pesquisadora que acredita na potência que há na sala de aula. Nessa comunidade disciplinar encontro muitos pares, como os autores e autoras das versões interditas da BNCC, dispostos a inventar, a construir, a subverter e a resistir.

Acreditamos que o currículo mobiliza códigos disciplinares constituídos, mas que por outro lado estão em permanente construção. Nesse sentido, reafirmamos que é possível inventar novas tradições, mais compatíveis e comprometidas com as demandas de seu tempo. Não por acaso os embates envolvendo o campo do currículo não se esgotam, tornando sempre território de amplos debates acerca dos sentidos políticos mobilizados por cada grupo. As experiências democráticas vivenciadas no século XX, por exemplo, lançaram enormes desafios ao campo do currículo, na medida em que se buscava superar um código disciplinar estabelecido pelos estados nacionais, que forjavam um sentido de pertença vinculado aos símbolos do Estado Nação. Essa passagem de súditos a cidadãos não se fez sem conflitos, tensões e muitos apagamentos (LAVILLE, 1999).

No que se refere à BNCC, a ferida segue aberta nesse jogo de tensões. Não se sabe até quando resistiremos, na medida em que a construção de consensos acadêmicos que permita uma produção potente no âmbito das políticas públicas segue em movimento. Cabe a nós seguir apostando em um caminho de construção criativo e criador do docente e um novo amanhã para a BNCC. Nos últimos anos, Ivor Goodson (2007) tem se dedicado a pensar o currículo como identidade narrativa enquanto caminho para superar as atuais crises na educação. Tal como se estabelece nos dias atuais, a educação tem se tornado incapaz de dar respostas a um mundo globalizado e acelerado que acirra os processos de desigualdades sociais, provocando muitos silêncios e exclusões. O currículo como narrativa parte do princípio de que a história de vida pode elucidar respostas de aprendizagem, ou seja, o currículo passa a ser instrumento para o gerenciamento de vida, em que a aprendizagem é mobilizada por demandas reais e sensíveis à vida dos estudantes. É compreender que a aprendizagem está situada em um determinado tempo histórico e que nós temos um lugar social importante nesse processo.

Em tempos obscuros, em que a educação passa por prescrições autoritárias e em alguns momentos negacionistas por parte daqueles que controlaram os rumos catastróficos da BNCC, somente um currículo pautado em uma aprendizagem narrativa poderá mudar o futuro social dos estudantes. Sonia Miranda e Caroline Pacievitch (2018) falam da importância de educar caminhantes em tempos de

travessias imprevisíveis, como estamos vivendo. Ou seja, precisamos fazer uma aposta ética e conceitual capaz de formar estudantes sensíveis à sua condição temporal e envolvidos com as questões que os atravessam, muito próximo daquilo que Marc Bloch (2001) chamou de educação da sensibilidade histórica, que envolve um modo específico de olhar o mundo.

Essa era a proposta que as primeiras versões da BNCC de História traziam, um currículo narrativo, multicultural e aberto, mas a força de um tempo atravessado pelo neoconservadorismo, que busca apagar as diferenças, as calou. Então, o caminho agora consiste em subverter a BNCC e retomar os fios de esperança iniciados pelos autores e autoras da “versão impedida” e “primeira versão” da base de História. É fazer uma escolha deliberada pelo direito à memória! Falando especificamente naquilo que me constitui como sujeito, é retomar a força narrativa de um currículo plural, em que negros e indígenas saiam das margens e ocupem um lugar de direito na história. É necessária uma “justiça curricular” e a igualdade de acesso a conhecimentos canônicos, como está posto na versão final da BNCC, definitivamente não resolve o problema (SILVA, 2017). É importante refletir sobre as relações de poder que estabelecem quais conhecimentos se tornam hegemônicos e quais são secundarizados ou definitivamente apagados.

A justiça curricular que Tomás Tadeu Silva (2017) defende não significa somente incluir sujeitos, pois é importante também refletir sobre os processos de seleção que atravessam o currículo como questão política e histórica. Ou seja, não basta garantir a diversidade, é necessário colocá-la em debate. As conquistas sociais relacionadas às políticas de memória, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, não somente nos alertam para o desafio de construir nossa identidade em outros parâmetros possíveis, como também nos provocam a pensar caminhos para conviver com as alteridades. A proposta suscitada pela “primeira versão”, nesse sentido, trazia o currículo como produtor de identidades, colocando no centro do debate memórias que foram durante muito tempo silenciadas ou esquecidas na construção da memória nacional.

É importante pensar as razões por trás dos apagamentos de algumas memórias ao longo de tantos anos, bem como a força de sua resistência, sobretudo daquelas derivadas de matriz africana e indígena. A legitimação do pensamento colonizador permanece ignorando a multiplicidade cultural, étnica e identitária da sociedade brasileira. Para isso, mais que um currículo aberto à diversidade, é necessário um currículo antirracista. As discussões que atravessam essa dimensão sensível do currículo já vêm sendo debatido ao longo das últimas décadas por pesquisadores brasileiros, como Aracy Lopes da Silva (1978), preocupada com a questão indígena na sala de aula, John Manuel Monteiro (1995), no clássico trabalho dedicado a pensar os desafios da história indígena no Brasil e Circe Bittencourt (2002), também atenta à abordagem indígena nas aulas de História, entre outros. Mas sem dúvida as discussões sobre a temática indígena e negra ganhou visibilidade e força a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08. Muitos trabalhos hoje, como o da professora Carmen Teresa Gabriel (2010), nos ajudam a pensar de que modo as narrativas produzidas em sala de aula nos provocam a olhar para as estruturas de poder presentes na sociedade, assim como algumas discussões avançaram, no sentido de pensar o impacto que aquelas leis produziram na educação na última década, especialmente abordadas pelo professor Giovani José da Silva e Marinelma Meireles (2019).

As disputas de memória presentes nos currículos precisam ocupar o centro do debate se pretendemos um projeto educativo verdadeiramente emancipatório. Boaventura de Souza Santos já defendia anos atrás uma reestruturação curricular a partir do que ele chamou pedagogia do conflito (1996). Para o autor, evidentemente trata-se de um trabalho hercúleo, na medida em que mexe com estruturas dominantes e com estratégias de silenciamentos. Alinhar-se ao formato final da BNCC de História significa reforçarmos mais uma vez essa estrutura de poder hegemônica, colonizadora e excludente na sociedade brasileira, significa abrir mãos das conquistas sociais como as leis 11.645/2008, significa reproduzir apagamentos e silêncios profundos na nossa história, significa continuar retirando de tantos brasileiros seu direito de ser e de existir.

O papel da educação nessas dimensões sensíveis da experiência humana, especialmente do ensino de História, foi ganhando força e sentido político ao longo dos quatro anos de caminhada nessa pesquisa, sobretudo quando somos marcados historicamente por uma dura pandemia que nos interpela sobre os caminhos contraditórios do capitalismo e da globalização e, no caso específico do Brasil, quando atravessamos tempos sombrios de ataques aos direitos humanos e à ciência e da ascensão de discursos negacionistas que deslegitimam sujeitos e culturas.

Trazer esse mosaico de cenários que contribuíram para os apagamentos das versões da BNCC de História propostas pelo campo do Ensino de História aponta para o fortalecimento do conteudismo, para o retorno radical a uma tradição canônica, para a ruptura com a história problema, para o controle ideológico nas escolas e, sobretudo, para o enfraquecimento do direito à memória das minorias, sendo isso espraçado pelas políticas públicas, pelo discurso moralizante posto na sociedade e pelos mecanismos de ataque aos professores no tempo presente. A voz ativa dos autores e autoras das versões interdidas da base para afirmar importância de uma outra história para o século XXI nos convoca a uma luta permanente. Trazer as vozes desses sujeitos nessa pesquisa significa manter a história viva e acender a possibilidade de seguir pensando em outros projetos para uma história ensinada que seja capaz de produzir outra condição de pensamento, bem na linha daquilo que Marc Bloch (2001) chamava atenção também em outro contexto tão bárbaro e obscuro como de agora. À todas e todos aqueles que como eu militam no campo do Ensino de História, temos um dever de memória de contar e recontar os processos de apagamentos das primeiras versões da BNCC de História. Não podemos jamais esquecer as *invenções* propostas pelos sujeitos narradores dessa tese, as defesas de *territórios*, as disputas de *fronteiras*, as *batalhas* enfrentadas e os *silêncios* que atravessaram as decisões políticas impostas à educação brasileira. Só será possível avançar nos contornos do saber histórico escolar do tempo presente se assumirmos a responsabilidade de não esquecer ou silenciar as feridas abertas da BNCC.



Eu, ética e afetivamente, mais do que olhar para as batalhas perdidas na BNCC, seguirei, inspirada por este movimento de pesquisa, mirando as batalhas ganhas dentro de mim, que restituíram aquilo que um dia se deu por vencido no processo de silenciamento da minha identidade indígena. Se Walter Benjamin (1987) nos alertava há quase um século sobre o papel privilegiado do historiador em despertar no passado as centelhas da esperança, salvando os mortos do apagamento definitivo, finalizo esse trabalho homenageando toda minha ancestralidade puri, especialmente minha avó Maria, reafirmando que *ah dytokorêh Puri!*

## FONTES:

ALTARES, Guillermo. Absurdos que não deveriam ser ditos sobre a Segunda guerra Mundial. **El país**, 14/04/2017. Disponível em [http://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/13/internacional/1492084221\\_516738.html?outputType=amp](http://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/13/internacional/1492084221_516738.html?outputType=amp) aceso em 28/08/2020.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Moção Contrária à Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em 20/01/2016.

ANPUH-BRASIL - Associação Nacional de História. <http://site.anpuh.org/>. Acesso em 20/01/2016.

ANPUH-BRASIL - Associação Nacional de História. <http://site.anpuh.org/>. **Carta de Repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval**. Acesso em 20/01/2016.

ANPUH-BRASIL. **Manifestação pública da ANPUH sobre a BNCC**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 15/08/2018.

ANPUH-BRASIL. **Manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo, 10/03/2016. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular> Acesso em 12/08/2018.

ANPUH-PR. **Manifesto público do seminário estadual realizado pela ANPUH-PR sobre a BNCC**. Paraná, 19/02/2016. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3327-manifesto-publico-do-seminario-estadual-realizado-pela-anpuh-pr-sobre-a-bncc>. Acesso em 12/08/2018.

ANPUH-RS. **Documento sobre a BNCC/MEC**. Santa Maria, 15/01/2106. Disponível em [http://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID\\_INFORMATIVO=5658](http://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=5658). Acesso em 12/08/2018.

AVILA, Arthur Lima de. Qual passado usar? A historiografia diante dos negacionismos. **Jornal GGN**, 09/05/2019.

BOLSONARO, Jair. “Índios em reservas são como animais em zoológicos”. **Portal G1**, 30/11/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2018/11/30/indios-em-reservas-sao-como-animais-em-zoologicos-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso: 23/08/2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara, 2014.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**. 1º Ed. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC.pdf>. Acesso em: 15/08/2018.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**. 2º Ed. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC.pdf>. Acesso em: 15/08/2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>. Acesso em 20/01/2016.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 1. Brasília, 2015.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2º Versão Revisada. Brasília, 2016.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular: educação é base**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: Lei Federal nº10.172, de 09 de janeiro de 2001.

CAMARGO, Sérgio. Presidente da Fundação Palmares repudia Zumbi, que dá nome à instituição. **Estado de Minas**, 14/05/2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/05/14/interna\\_politica,1147199/presidente-da-fundacao-palmares-repudia-zumbi-que-da-nome-a-instituic.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/05/14/interna_politica,1147199/presidente-da-fundacao-palmares-repudia-zumbi-que-da-nome-a-instituic.shtml). Acesso: 22/02/2021.

CODATO, Adriano. Pesquisador fala sobre ódio de ricos por mais pobres no Brasil. **Entrevista cedida para o jornal Mediapart, Paris**. 18 de setembro de 2015. Disponível em <https://ftiapr.org.br/pesquisador-fala-sobre-odio-de-ricos-por-mais-pobres-no-brasil/>. Acesso: 04/03/2021.

DEUTSCHE WELLE. O negacionismo histórico como arma política, abril de 2019. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-negacionismo-historico-como-arma-politica/>. Acesso: 04/03/2021.

DUNKER, Christian. Quando uma autoridade simbólica nega a realidade cria-se uma comunidade negacionista. Entrevistadores: Clara Domingos. **Jornalistas livres**, 10/05/2020. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/quando-uma-autoridade-simbolica-nega-a-realidade-cria-se-uma-comunidade-negacionista/>. Acesso, 09/06/2020.

DUPRAT, Deborah. "PL que institui Escola sem Partido é inconstitucional". **Ministério Público Federal/Procuradoria-Geral da República**, 2016. Disponível em <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/pl-que-institui-escola-sem-partido-e-inconstitucional-defende-pfdc>. Acesso em 23/08/2016.

AFIUNE, Giulia. "Brasil poderá ser conhecido como o país que enraizou a negação da ciência", diz Nicolelis. **Operamundi**. Disponível em <https://operamundi.uol.com.br/ciencia-e-tecnologia/64913/brasil-podera-ser-conhecido-como-o-pais-que-enraizou-a-negacao-da-ciencia-diz-nicolelis>. Acesso: 22/02/2021.

MATTOS, Hebe. Sobre a BNCC e os historiadores. 02/12/2015. **Conversa de Historiadoras**. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>. Acesso: 05/05/2016.

MIRANDA, Sonia. "Na batalha das cartas: vozes de historiadores e o debate contemporâneo sobre a Base Nacional Comum". **Grupo de Estudos de História do Brasil (GEHB)**, 08 de dezembro de 2015. Disponível em <https://www.facebook.com/groups/114963688859159>: Acesso em 12/08/2018.

MODELLI, Laís. Sarampo, pólio, difteria e rubéola voltam a ameaçar após erradicação no Brasil. **BBC News/Brasil**, São Paulo, 07/07/2019. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/amp/brasil-44706026> Acesso em 28/08/2020.

NAGIB, Miguel. Os estudantes têm direito de não ser doutrinados por seus professores. Entrevistadora: Beatriz Moura. **Revista Época**, edição de 2 de agosto de 2016. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/os-estudantes-tem-direito-de-nao-ser-doutrinados-por-seus-professores.html>. Acesso em 23/08/2016.

NAPOLITANO, Marcos. Governo Bolsonaro prega "negacionismo histórico" sobre a ditadura. Entrevistadora: Regiane Oliveira. **El país**. São Paulo, 05 de abril de 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295\\_939718.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295_939718.html). Acesso: 22/02/2021.

NÓVOA. António. "É na escola pública que se ganha ou se perde um país". Entrevistador Eron Rezende, **A Tarde/UOL**, 25/07/2016. Disponível em <https://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1789023-novoa-e-na-escola-publica-que-se-ganha-ou-se-perde-um-pais#:~:text=Desde%201994%2C%20o%20portugu%C3%AAs%20Ant%C3%B3nio,menos%20uma%20vez%20ao%20ano.&text=%22Mas%20a%20escola%20p%C3%BAblica%20brasileira,ou%20se%20perde%20um%20pa%C3%ADs%22>. Acesso em 23/08/2016.

OLIVEIRA, Regiane. Governo Bolsonaro prega “negacionismo histórico” sobre a ditadura. **El país/Brasil**, 05/04/2019. Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295\\_939718.html?outputType=amp](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295_939718.html?outputType=amp) Acesso em 28/08/2020.

PAULO, Diego Martins Dória. Os mitos da Brasil Paralelo. **Acervo Online Le Monde Brasil**, 18 de maio de 2020.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora – área de História. **Prefeitura de Juiz de Fora/Secretaria de Educação**, 2012.

SILVA, Marcos. A História na Base Nacional Comum/ **Facebook**. 10/03/2016 Disponível em <https://www.facebook.com/groups/114963688859159/permalink/203117986710395/> Acesso em 10/03/2021

VAINFAS, R. Nova face do autoritarismo. **O Globo online**, 05/12/2015. <http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acesso: 20/01/2016.

VILLA, Marco Antônio. A Revolução Cultural do PT. **O Globo**, Rio de Janeiro, 05/01/2016. Disponível em <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>. Acesso: 12/08/2018.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Martha. Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira: algumas questões para a pesquisa e o ensino de História. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda B; GOUVÊA, Maria de Fátima S. (org). **Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

ABUD, Kátia Maria. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

\_\_\_\_\_. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo de negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre história e invenção. In: \_\_\_. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. São Paulo: EDUSC, p. 19-39, 2007.

ALBUQUERQUE, Newton de Menezes; MENESES, Ecila Moreira de. O golpe no Brasil como construção da “democracia” da subcidadania. **Polis: Revista Latinoamericana**, Santiago, v. 16, n. 46, p. 19-38, 2017.

ALMEIDA, Ludmila Savry dos Santos. **Saberes em movimento: professores em formação e seus sentidos sobre a antiguidade**. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

ALVIM, Yara Cristina. **“HUMANAS OFICINAS” – escrituras de vida no campo do Ensino de História**. Tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANSART, Pierre. As humilhações políticas. In: MARSON, Isabel; NAXARA, Márcia (orgs). **Sobre a humilhação: sentimentos, gestos, palavras**. Uberlândia: EDUFU, 2005.

APPLE, Michael. **Official Knowledge**. New York: Routledge, 1993.

ARAUJO, Matheus Alexandre; PEREIRA, Vanessa dos Santos. Rupturas, neogolpismo e América Latina: uma análise sobre Honduras, Paraguai e Brasil. **Rev. katálysis [online]**. v. 21, n. 1, p. 125-136, 2018.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 1-63, 2017.

BAUER, Caroline Silveira. e NICOLAZZI, Fernando Felizardo. O historiador e o falsário Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 32, n. 60. p. 807-835, set/dez 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **In search of politics**. California: Stanford University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. O Plano Nacional de Educação. Caderno de Pesquisa, nº106. São Paulo, 1999.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.197-221.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de história. In:\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas, vol. I)**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. Teses sobre o conceito de História, In:\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas, vol. I)**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. Passagens. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 36 n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>.

\_\_\_\_\_. Diversidade Cultural, reparação e direitos. *Cadernos Penesb – Periódicos do Programa de Educação sobre o Negro na sociedade brasileira – FEUFF, Niterói*, n12. Alternativa/EdUFF, p.161-167, 2010.

\_\_\_\_\_. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; SILVA, Adriana Costa da. Perspectivas Históricas da educação Indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **À Margem dos 500 Anos: Reflexões Irreverentes**. São Paulo: Edusp, 2002.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBITT, Jhon Franklin. **The Curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104.

\_\_\_\_\_. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denise Barbara Catani, São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Escrita da História**. Ano V, vol. 5, n. 10, jul./dez. 2018.



CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: O Ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

\_\_\_\_\_. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

\_\_\_\_\_. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? Revista do Lhiste, Porto Alegre, n. 4, v. 3, jan./jun. 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Revista Educação & Sociedade** [online]. vol.21, n.73. 2000. pp.79-83. ISSN 1678-4626.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e peronismo**, Papirus: Campinas, 1998.

CARRETERO, Mário. **Construir e ensinar as ciências sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. A memória nacional em luta contra a história. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 nov. 2000.

CASTRO, Ricardo Figueiredo de. O negacionismo do Holocausto: pseudo-história e história pública. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 5–12, 2015.

CATROGA, Fernando. **Os passos do homem como restolho do tempo: memória e fim do fim da História**. Coimbra: Almedina, 2009.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano – Artes de Fazer**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, jan./abr. 2006.

CHARTIER, R. O mundo como representação. São Paulo: USP, 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas. **Teoria & Educação**, n. 2, p.177-229, 1990

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, p. 78-100, 2013.

COSENZA, Angélica. Perspectivas das Políticas Públicas para Educação e Formação de Professores/as no Atual Contexto Político Brasileiro. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol.15, n.1, 2020.

MARTINS, Carina Costa. **Vamos brincar de índio? Práticas e representações sobre a temática indígena na escola.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**. V.21, n.67, out./dez., 2016.

COX, Christian; LIRA, Robinson.; GAZMURI, Renato. Currículos escolares e suas orientações sobre história, sociedade e política: significados para a coesão social da América Latina. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012 .

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas. Madrid: Akal, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. Soc.**, v.29, n.105, p.1187-1209, dec. 2008.

DANOWSKI, Débora. O hiperrealismo das mudanças climáticas e as várias faces do negacionismo. Texto adaptado de palestra proferida em agosto de 2010, no II Encontro de Estudantes de Filosofia da Cidade de Goiás (UFG). **Sopro 70**, abr. 2012.

DIAS DE OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo; ARAÚJO,

Raimundo Inácio Souza; CABRAL, Giovanni Gomes; DIAS DE OLIVEIRA, Margarida Maria. **História: demandas e desafios do tempo presente**. 1ª Ed. EDUFMA, 2018.

DIEHL, Astor. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: EDUSC, 2002.

DOSSE, François. **História a prova do tempo**. São Paulo: Edusp, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Projeto História**, São Paulo, n.2, 1982.

FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Falsificações da história**. Lisboa: Europa-América, 1989.

FILHO, José Carlos Moreira da Silva. Justiça de Transição e Usos Políticos do Poder Judiciário no Brasil em 2016: um Golpe de Estado Institucional? **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p.1284-1312, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FORTUNA, Cláudia Prado; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de Memória, Tempo e Ensino da História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PACIEVITCH, Carolina (Orgs.). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Editora Alínea, 2015.

FURET, François. **A oficina da História**. Trad. Adriano D. Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1986.

GABRIEL, Carmen Teresa. Que “negro” é esse que se narra no currículo de História? **Revista Teias**, v.11, n.22, maio/ago., 2010.

\_\_\_\_\_. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

\_\_\_\_\_. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p.283-297, jul./dez. 2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e narração em Walter Benjamin. 2ª edição revisada. São Paulo: Perspectiva S.A, 1999.

\_\_\_\_\_. Memória, História, testemunho. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs). **Memória e (res) sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p.85-94.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In\_\_\_. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues. Machocracia, negacionismo histórico e violência no Brasil contemporâneo. **Revista Nanduty**, Dourados, vol.7 n.10, 2019.

GOODSON, I. **Dar voz ao professor**: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A (org). Vida de Professores. Portugal: Porto Editora, 1995c.

\_\_\_\_\_. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: teoria e história. Apresentação de Tomaz Tadeu Silva. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Currículo, Teoria e História**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v.2, n.35, maio/ago, 2007.

\_\_\_\_\_. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem, currículo e política de vida**: obras selecionadas de Ivor Goodson. Trad. Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GUIMARÃES ROSA, João. **Ficção Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.

GUIMARÃES, Selva; COUTO, Regina Celia do. Formação de professores e ensino e História: a perspectiva multicultural em debate. **Linhas Críticas**, v.12, n22, p59-74, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffer. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomas Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade – presentismo e experiência do tempo**. Autêntica: 1997.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educ. Soc.** Vol. 39 nº144. Campinas. jul./set., 2018.

HOBSBAWM, ERIC. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela Memória. Arquitetura, monumento, mídia**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora. 2000.

JULIA, Dominique. La construcción de las disciplinas escolares en Europa. In: RUIZ BERRIO, Julio. (ed.). **La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 45-78.

KORYBKO, Andrew. **Guerras Híbridas: a abordagem adaptativa com indireta com vistas à troca de regime**. Moscou, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, Retórica y Política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.133-160.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n.38, p.125-138, 1999.

\_\_\_\_\_. A economia, a religião, a moral: novos terrenos das guerras de história. **Educ. Real**. Porto Alegre, v.36, n.1, p.173-190, jan./abr.,2011.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp,1990.

LEENHARDT, Jacques. A invocação do terceiro espaço. **Cult**, n. 45, p. 18-21, abr. 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A.C.; DIAS, R.E.; ABREU, R.G. (org). Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartel/FAPERS, 2011.

\_\_\_\_\_. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S. e DOURADO, Luiz Fernando (orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de (orgs). Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2011. p. 19-47.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago. 12ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v.36, nº.133, p.891-908, out-dez., 2015.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p.1530-1555, out./dez.,2014.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p.45-67. abr./jun., 2016.

\_\_\_\_\_. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v.38, nº.139, p.507-524, abr./jun., 2017.

\_\_\_\_\_. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr. 2006.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

\_\_\_\_\_. **“O meu coração sem visitas perderá a memória” – trajetória profissional em estudos acadêmicos: currículo e história.** Campinas, julho, 2018.

\_\_\_\_\_. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação da história social do conhecimento. **Pro-posições**, v.18 (n.2), 39-50, 2007.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, 2003.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Urdidura e Trama de memórias do ensino de história.** Aracaju: EDUNIT, 2017.

MILMAN, Luis. Negacionismo: gênese e desenvolvimento do genocídio conceitual. In: MILMAN, Luis; VIZENTINI, Paulo F. (Orgs). **Neonazismo, negacionismo e extremismo político.** Porto Alegre: EdiUFRGS, 2000.

MIRANDA, Sonia Regina. Um mapeamento dos grupos de pesquisa de ensino de História no Brasil. In: SILMAN, Lana Mara de Castro; RICCI, Claudia Regina Fonseca Miguel Sabag (Orgs). ENPEH: Novos problemas, novas abordagens. **Anais Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006, p.25-33.

\_\_\_\_\_. História, Memória e formação de professores: desafios e perspectivas para o cotidiano de uma didática da História. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas.** Campinas: Editora Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. **XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História,** UFRJ, 2017.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, p. 149-167 – 2013.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; ALMEIDA, Rita de Cássia Mesquita. HISTÓRIA E HISTÓRIAS NO PRESENTE: Configurações do saber histórico escolar em um currículo em mudança. **Principia (Juiz de Fora)**, v. 11, p. 80-88, 2011.

---

\_\_\_\_\_. Cultura Escolar, currículo e saber histórico escolar: compreendendo percursos de produção de sentido. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História on-line**. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5014/3986>.

MIRANDA, Sonia regina; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Para além da pandemia: notas sobre cidadania, educação e ensino de história no Brasil de Bolsonaro. **Reseñas de enseñanza de la historia**, v. 18, p. 183-206, 2020.

MIRANDA, Sonia Regina; PACIEVITCH, Caroline. Quando direitos desmancham no ar e o conhecimento é perigoso: O ensino de História em tempos de novos fascismos. In: JARA, Miguel A.; SANTISTEBAN, Antoni (coords.) *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía*. – 1ª Edição Especial. Cipolletti: Miguel Angel Jara, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIOMO, Luís D. B. **A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. MEC/MARI/UNESCO, Brasília, 1995.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o Passado. **Anais** do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH São Paulo, julho 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes. Apresentação. Currículo, identidade e diferença. In:\_\_\_\_\_ *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002, 6-33.

MORENO, Jean Carlos. História da 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.



NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, 1993.

NARCISO, Makchwell Coimbra. **A negação da Shoah na História: uma análise dos trabalhos “negacionistas” enquanto história e o problema da administração da memória**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

NETO, Odilon Caldeira. Memória e justiça: o negacionismo e a falsificação da história. **Antíteses**, vol. 2, n. 4, jul.-dez. de 2009, pp. 1097-1123.

NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. **Revista História Hoje**, v. 8, nº 15, p. 203-222. 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

OLIVEIRA, Ana de. Políticas curriculares: a luta pela significação no campo da disciplina História. *Revista Portuguesa de Educação*, 2012, pp. 167-195. 2012

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. **História: Demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente**. São Luis: Editora da UFMA, p.49-63, 2018.

PAGÉS, Joan. **El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del Cicle Superior d'EGB a Catalunya**. 725f. Tese Doutorado – Departamento de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona. 1993.

PAIVA, José Maria de; PUENTES, Roberto Valdés. **A proposta jesuítica de Educação – uma leitura das Constituições**. São Paulo: Comunicações. 2000.

PEREIRA, Isabelle Sanches. Currículo e Construção Teórico-Metodológica: Uma Ação para Desconstrução do Racismo na Escola. In: LIMA, Maria Nazaré Mota. (Org.). **Escola Plural a Diversidade está na Sala – Formação de Professores em História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales. **Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar**. Coord. Júnia Sales Pereira, Cláudia Ricci. Belo Horizonte/Brasília: Caed UFMG/SECAD. 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional**

Comum Curricular, Formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial. 2017.

PINO, Ivany Rodruiges. Caminhos na construção do Plano Nacional da Educação. Revista Educação & Sociedade. vol.31. nº112, p.639-1074. Campinas, 2010.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989.

RÉMOND, Renè. **Introdução à História do nosso tempo**. Lisboa: Gradiva, 1988.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain Fraçois (et al.). Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa - tomo 1**. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. L'écriture de l'histoire et la représentation du passé. **Annales H.S.S.**, n. 4, p.731-747, jul./ago., 2000.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UNB, 2013.

ROUDINESCO, Elizabeth. **Retorno à questão judaica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

\_\_\_\_\_. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAHLINS, Marshall David. **Stone age economics**. Chicago: Aldine-Atherton, 1974.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.54, p.197-214, junho, 1999.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. As reformas e a inovação pedagógica: discursos e práticas. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Aracy Lopes da. **A questão indígena na sala de aula – subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1978.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira. O professor de História no fio da navalha: o Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo. Dissertação (mestrado acadêmico) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. 2020.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Os fascismos. In: REIS FILHO, Daniel A.; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (Orgs). **O século XX: o tempo das crises**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Giovani José da. Ensino (d)e História Indígena. Org. WITTMANN, Luisa Tombini. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. Histórias e culturas indígenas na Educação Básica. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículo, formação docente e livros didáticos. **Crítica História**, ano VIII, nº15, julho, 2017.

\_\_\_\_\_. Razão e sensibilidade no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da Lei nº 11645/2008. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (orgs.) **A lei 11645/200: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Marcos Antônio. **Repensando a História**. São Paulo: Marco Zero, 1984.

\_\_\_\_\_. “Tudo que você consegue ser” – Triste BNCC/História. **Ensino em Revista**. Uberlândia, v.25. n. Especial, p. 1004-1015, 2018.

SILVA, Márcio Seligmann. Auschwitz: história e memória. **Pro-Posições**, Vol.1, n.5, jul. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed., 9ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. O Currículo como Fetiche, v.1. Belo Horizonte: **Autêntica**, 1999.120p.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

STEPHANOU, Maria; SEFFNER, Fernando; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Leituras em ensino de estudos sociais: (in)formar para a prática pedagógica. In:

HICKMANN, Roseli Inês (Org.). **Estudos sociais outros saberes e outros sabores**. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: LOPES, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: In: LOPES, Aracy (Org.). A questão indígena na sala de aula – subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

THOMPSON, Edward. Education and Experience. Leeds University Press, 1968.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TROUILLOT, Michel-Rolph. Silenciando o passado: poder e a produção da história. Trad. Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1978.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirley Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: Divergências e tensões**. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2013.

VERA, José Luis Rios. Tres etapas del golpe “blando” en Brasil: hacia una rearticulación social del capital. **Rev. Cien. Soc.** [online], vol. 31, n. 43, 2018.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirley Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. **Rev. bras. Hist.** [online], vol.18, n.36, pp.89-102. 1998.



## APÊNDICE

	VERSÃO IMPEDIDA	PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO	TERCEIRA VERSÃO	VERSÃO FINAL
ANO DE PUBLICAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2017
MINISTRO/ GOVERNO	José Henrique Paim	Renato Janine	Aloizio Mercadante	Mendonça Filho	Mendonça Filho
PERFIL DA EQUIPE	<p>Membros do CONSED de cada região</p> <p>Ensino de História: Arnaldo Pinto Júnior</p> <p>História: Márcia de Almeida Gonçalves</p> <p>Pesquisadores de diferentes universidades, porém ainda com maior presença na região sul e sudeste.</p>	<p>Membros do CONSED e da UNDIME</p> <p>Ensino de História: Giovani José da Silva; Itamar Freitas, Marcos Silva, Margarida Dias; Claudia Ricci</p> <p>História: Leandro Mendes Rocha; Mauro Cezar Coelho</p>	<p>Membros do CONSED e da UNDIME</p> <p>Ensino de História: Margarida Dias; Giovani Jose da Silva</p> <p>História: Leandro Mendes Rocha</p> <p>Revisores (processos de legitimação):</p> <p>História: Márcio Fagundes; Gabriela Pellegrino</p>	<p>Membros do CONSED e da UNDIME</p> <p>História: Janice Theodoro da Silva; José Alves de Freitas Neto</p> <p>Leitores Críticos (processos de legitimação):</p> <p>História: Ana Maria Mauad de Sousa Andrade Essus; Fabiano Farias de Souza; Maria Cristina</p>	<p>Membros do CONSED e da UNDIME</p> <p>História: Janice Theodoro da Silva; José Alves de Freitas Neto</p> <p>Leitores Críticos (processos de legitimação):</p> <p>História: Ana Maria Mauad de Sousa Andrade Essus; Fabiano</p>

		<p><b>Leitores Críticos (processos de legitimação):</b></p> <p><b>Ensino de História:</b> Flávia Caimi; Helenice Aparecida Bastos Rocha; Luis Fernando Cerri; Renilson Rosa Ribeiro; Sandra Regina de Oliveira</p> <p><b>História:</b> Marcelo de Souza Magalhães; Marieta de Moraes Ferreira; Martha Campos Abreu; Pedro Paulo Funari;</p>	<p><b>Rosângela Veiga; Vânia Fernandes; Simone Ribeiro; Luciene Guedes; Orlando Ferretti;</b></p> <p><b>Hilda Micarello (coordenadora)</b></p> <p><b>Leitores críticos (processos de legitimação):</b></p> <p><b>Ensino de História:</b> Flávia Caimi, Luis Fernando Cerri; Renilson, Sandra Regina de Oliveira</p> <p><b>História:</b> Marcelo de Souza Magalhães; Marieta de Moraes Ferreira; Martha Campos Abreu; Pedro Paulo Funari;</p>	<p><b>Cortez Wissenbach; Nina Coutinho (?).</b></p>	<p><b>Farias de Souza; Maria Cristina Cortez Wissenbach; Nina Coutinho (?).</b></p> <p>*sai o apoio Movimento Pela Base</p>
--	--	---	--	---	---

<p><b>CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento;</li> <li>• “Qualidade social da educação”;</li> <li>• Cada escola possui um universo particular;</li> <li>• Formação humana integral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direito como objetivos de aprendizagem;</li> <li>• Defesa de uma educação universalista como caminho para uma cidadania ampliada e garantias democráticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direito à educação como acesso ao “conhecimento poderoso”;</li> <li>• Defesa de uma educação universalista como caminho para uma cidadania ampliada e garantias democráticas;</li> <li>• Qualidade na educação associada à avaliação de larga escala;</li> <li>• Educação EJA, indígena, quilombola, do campo, para as relações étnico-raciais tem discussão separada e reduzida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculo imediato da educação com o desenvolvimento econômico, educação como mercadoria;</li> <li>• Defesa de uma educação universalista como caminho para uma cidadania ampliada e garantias democráticas;</li> <li>• Desconsidera a realidade escolar;</li> <li>• Qualidade na educação como vinculação aos resultados dos exames nacionais e internacionais;</li> <li>• Equidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia-se da terceira versão: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclui com mais frequência no texto o termo “direito e objetivos de aprendizagem” (p.12);</li> <li>- O papel da escola fica restrito ao suprimir na competência 10 “(...) tomando</li> </ul> </li> </ul>



				<p>como ingresso e permanência na escola.</p>	<p>decisões com base nos conhecimentos construídos na escola (...)" (p.10);</p> <p>-Suprime no texto a colaboração dos atores em diferentes esferas, centralizando as tomadas de decisão sobre a educação. (p.15);</p> <p>- Inclui em várias</p>
--	--	--	--	---	--

					<p>partes do documento a importância da diversidade, mas suprime a palavra gênero da competência 9, que trata dos direitos humanos. (p.10, p.19, p.20, p.399);</p> <p>- Enfatiza o compromisso com as avaliações em larga escala.</p>
--	--	--	--	--	---

<p><b>CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo como construção social;</li> <li>• Material de formação continuada;</li> <li>• Articulação entre os segmentos de ensino;</li> <li>• Elemento norteador de outras políticas públicas;</li> <li>• Protagonismo estudantil;</li> <li>• Currículo baseado em atitudes;</li> <li>• Eixos temáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “conhecimento poderoso”;</li> <li>• Articulação entre os segmentos de ensino;</li> <li>• Divisão por áreas de conhecimento;</li> <li>• Foco na Base comum e silêncio sobre a parte diversificada;</li> <li>• Temas integradores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diminui a articulação entre os segmentos de ensino;</li> <li>• “Conhecimento em si”;</li> <li>• Caráter normativo;</li> <li>• Aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e vinculada à avaliação padronizada e estandardizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excluiu o Ensino Médio;</li> <li>• Minimiza a EJA bem como a educação do campo;</li> <li>• “Conhecimento em si”;</li> <li>• Desconsidera o currículo real;</li> <li>• O currículo passa a ser dirigido pelas avaliações;</li> <li>• Conceito de eficiência;</li> <li>• Aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e vinculada à avaliação padronizada e estandardizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia-se da terceira versão: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscaram definir os conceitos de Educação, competência, qualidade da educação, mas isso não significa que o material se configure em um instrumento de formação</li> </ul> </li> </ul>

					<p><b>docente;</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Explica a importância de pensar o EM articulado aos outros seguimentos, mas efetivamente não apresenta proposta para o mesmo (p.23);</li><li>- Inclui uma proposta da educação infantil de zero a cinco</li></ul>
--	--	--	--	--	--

					anos.  - Incluiu com frequência o tema da tecnologia digital como competência (p.355).
<b>CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidade histórica;</li> <li>• Procedimento histórico;</li> <li>• Distinguir opinião e senso comum de conhecimento científico;</li> <li>• Rompe com a perspectiva tradicional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pós-colonial;</li> <li>• História como conhecimento provisório;</li> <li>• Valorização do procedimento histórico;</li> <li>• “Passado Prático”;</li> <li>• Eixos principais: procedimento de pesquisa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradicional;</li> <li>• “Passado Histórico”;</li> <li>• Ênfase à lista de conteúdos canônicos;</li> <li>• Buscar unificar etnias, culturas, atores sociais como se fosse possível uma história total;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradicional;</li> <li>• “Passado Histórico”;</li> <li>• Ênfase à lista de conteúdos canônicos;</li> <li>• Reforça princípios da “segunda versão”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia-se da terceira versão: - Propõe no texto o presente como ponto de partida, mas não se efetiva</li> </ul>

		<p>representações de tempo; categorias, noções e conceitos; dimensão político-cidadã.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eixos principais: conhecimentos históricos (conteúdos); linguagens e procedimentos de pesquisa.</li> </ul>		<p>nos descritores (p.395);</p> <p>- Inclui no texto História como interpretação dos fatos, mas não se efetiva nos descritores (p.395)</p> <p>- Por outro lado, reforça as competências a ideia de “fatos históricos</p>
--	--	---	---	--	--

					” (p.400)
<b>CONCEPÇÃO DE TEMPO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo plural;</li> <li>• Traz a dimensão da consciência histórica;</li> <li>• Problematisa as marcações socioculturais de ritmo e duração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supera o quadripartismo histórico;</li> <li>• Passado como representação;</li> <li>• História do Brasil abordada a partir de nexos com outras histórias;</li> <li>• Trabalha a consciência histórica;</li> <li>• Operações temporais de sucessão, simultaneidade, duração, mudança e permanência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadripartismo histórico;</li> <li>• “Passado histórico”;</li> <li>• Ordenação de eventos de forma cronológica;</li> <li>• Não trabalha projeção de futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço do Quadripartismo histórico;</li> <li>• “Passado histórico”;</li> <li>• Ordenação de eventos de forma cronológica;</li> <li>• Não trabalha projeção de futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia-se da terceira versão: - Inclui nas competências a ideia de historicidade do tempo e do espaço, porém suprime a análise de processos históricos. Ou seja, deixou de maneira mais vaga</li> </ul>

					<p>para o leitor (p.400)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Retira das competências a noção de sequência (p.400)</li><li>- Defende a cronologia como instrumento didático e de entendimento dos eventos selecionados.</li><li>- Fala da valorização do</li></ul>
--	--	--	--	--	---



					<p>tempo vivido (p.414)</p> <p>- Amplia o recorte temporal até os dias atuais (p.416)</p>
<p><b>POLÍTICAS DE MEMÓRIA/ LEI 11645</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento de identidades plurais;</li> <li>• Redimensiona os usos políticos da memória e da história;</li> <li>• Identidade nacional como socialmente construída, por meio de enfrentamentos e negociações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizado das virtudes éticas;</li> <li>• Pluralidade histórica e cosmológica dos povos africanos e ameríndios;</li> <li>• Protagonismo africano, ameríndio e afro-brasileiro;</li> <li>• Força da lei 11.645/2008.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificativa da entrada da Lei 11.645 como temas especiais;</li> <li>• Não trabalha operações de memória;</li> <li>• A lei foi integrada à parte diversificada do currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetos identitários fixos;</li> <li>• Secundariza a lei 11.645/2008;</li> <li>• Não trabalha operações de memória.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia-se da terceira versão: -Inclui questões indígenas, não com um projeto para essa comunidade, mas entendendo sua especificidade.</li> </ul>

					<p>(p.17)</p> <p>- Propõe a lei para além da dimensão retórica, dando protagonismos a índios e negros (p.399), contudo, nas partes que aparecia m a questão indígena apenas incluíram os negros.</p>
--	--	--	--	--	--

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente documento, declaro, para os devidos fins, que participei da pesquisa de doutorado de Fabiana Rodrigues de Almeida, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Regina Miranda, na condição de entrevistado no dia 13/09/2019. Enquanto participante da equipe que elaborou a “versão preliminar” da Base Nacional Comum Curricular de História aceitei o convite de compartilhar as experiências envolvendo aquele processo de escrita junto à doutoranda para fins de produção de sua tese, e possíveis produções acadêmicas dela derivada, que buscou investigar os debates públicos em torno das versões interditas da BNCC de História.

Ciente da possibilidade de seu uso, integral ou parcial, para a construção do objeto de pesquisa da doutoranda, autorizo a pesquisadora a publicação dos elementos narrados por mim durante a entrevista, bem como a revelação da minha identidade.

Para efeitos legais, subscrevo e dato o presente termo:



Arnaldo Pinto Junior

Campinas, 12 de fevereiro de 2021.



### TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente documento, declaro, para os devidos fins, que participei da pesquisa de doutorado de Fabiana Rodrigues de Almeida, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Regina Miranda, na condição de entrevistada no dia 30/09/2019. Enquanto participante da equipe que elaborou a "primeira versão" da Base Nacional Comum Curricular de História aceitei o convite de compartilhar as experiências envolvendo aquele processo de escrita junto à doutoranda para fins de produção de sua tese, e possíveis produções acadêmicas dela derivada, que buscou investigar os debates públicos em torno das versões interditas da BNCC de História.

Ciente da possibilidade de seu uso, integral ou parcial, para a construção do objeto de pesquisa da doutoranda, autorizo a pesquisadora a publicação dos elementos narrados por mim durante a entrevista, bem como a revelação da minha identidade.

Para efeitos legais, subscrevo e dato o presente termo:

  
Claudia Sapag Ricci

Belo Horizonte/19 de março de 2021



## TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente documento, declaro, para os devidos fins, que participei da pesquisa de doutorado de Fabiana Rodrigues de Almeida, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Regina Miranda, na condição de entrevistado no dia 13/09/2019. Enquanto participante da equipe que elaborou a “versão preliminar” da Base Nacional Comum Curricular de História aceitei o convite de compartilhar as experiências envolvendo aquele processo de escrita junto à doutoranda para fins de produção de sua tese, e possíveis produções acadêmicas dela derivada, que buscou investigar os debates públicos em todas as versões interditadas da BNCC de História.

Ciente da possibilidade de seu uso, integral ou parcial, para a construção do objeto de pesquisa da doutoranda, autorizo a pesquisadora a publicação dos elementos narrados por mim durante a entrevista, bem como a revelação da minha identidade.

Para efeitos legais, subscrevo e dato o presente termo:

Guarulhos, SP, 18/03/2021.

A handwritten signature in black ink that reads 'Giovanni José da Silva'.

Prof. Dr. Giovanni José da Silva – Unifap

19/04/2021

Yahoo Mail - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

---

De: Marcos Silva  
(marcaoselva.sampa@gmail.com)Para:  
fahistojf@yahoo.com.br

Data: sexta-feira, 19 de março de 2021 12:55 BRT

---

Fabiana:

Autorizo plenamente o uso de minhas respostas em sua tese.

Estou com problemas para imprimir, assinar e devolver o documento porque minha impressora quebrou e as lan-houses estão fechadas.

Suponho que esta

declaração tenha efeito

legal.Marcos Silva



## TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente documento, declaro, para os devidos fins, que participei dapesquisa de doutorado de Fabiana Rodrigues de Almeida, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Regina Miranda, na condição de entrevistada no dia 11/11/2019. Enquanto participante da equipe que elaborou a “primeira versão” da Base Nacional Comum Curricular de História aceitei o convite de compartilhar as experiências envolvendo aquele processo de escrita junto à doutoranda para fins de produção de sua tese, e possíveis produções acadêmicas dela derivada, que buscou investigar os debates públicos em tornodas versões interdidas da BNCC de História.

Ciente da possibilidade de seu uso, integral ou parcial, para a construção do objeto de pesquisa da doutoranda, autorizo a pesquisadora a publicação dos elementos narrados por mim durante a entrevista, bem como a revelação da minha identidade.

Para efeitos legais, subscrevo e dato o presente termo:

Natal, 02 de fevereiro de 2021.

A handwritten signature in black ink that reads 'Margarida Maria Dias de Oliveira'.

**Prof. Dra. Margarida Maria Dias de OliveiraRG**

**927907 SSP/PB**

---