

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

ANTHONY COLDEBELLA CINTRA

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E IDENTIDADES:
A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA BNCC

Uberlândia - MG

2023

ANTHONY COLDEBELLA CINTRA

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E IDENTIDADES:
A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA BNCC

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção dos graus de Licenciatura e Bacharelado em História

Orientador: Prof. Dr. Amon Pinho

Uberlândia - MG

2023

ANTHONY COLDEBELLA CINTRA

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E IDENTIDADES:
A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA BNCC

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de História da Universidade
Federal de Uberlândia como requisito parcial
para obtenção dos graus de Licenciatura e
Bacharelado em História

Uberlândia, 2023

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Amon Pinho (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Carla Miucci Ferraresi de Barros

Prof.^a Dr.^a Iara Toscano Correia

Este trabalho é dedicado a todos que tornaram a caminhada da pesquisa menos solitária. Em especial, dedico à minha família, base de toda a minha trajetória intelectual, e a todos os professores(as) que ampliaram as minhas perspectivas de mundo. Em memória da primeira professora da família: Vó Meri.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha família por todo o esforço feito para que a minha formação, desde o ensino básico, fosse a melhor possível. Em especial, agradeço fortemente ao meu irmão, Kaik, que me incentivou e motivou desde sempre nessa caminhada.

Agradeço também ao meu orientador e amigo, Amon, por toda a paciência e compreensão ao longo do processo de produção desse trabalho. Suas leituras, indicações e longos debates sobre o tema me foram de grande valia e sua postura intelectual muito me inspira.

Entre estes agradecimentos, não poderia deixar de fora todos os companheiros(as) de dentro do 103. Um muito obrigado por todas as conversas, escuta e discussão que contribuíram não só para esse trabalho como para a vida.

Por fim, um agradecimento especial e carinhoso à Nadine, que por muitas noites me ouviu ler e reler os rascunhos dessa pesquisa, me chamou atenção para as diversas divagações sem sentido e, principalmente, me ofereceu um lugar de segurança e amor.

“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.”

(BENJAMIN, 1987, p. 224-225)

RESUMO

Em 2017 foi publicada a última e definitiva versão da Base Nacional Comum Curricular, documento que estabelece os objetivos, conteúdos e conjunto de habilidades que devem direcionar a criação dos currículos nas escolas públicas e privadas do Brasil. Esse documento é resultado de um longo embate que diz respeito a quais conteúdos, metodologias e abordagens seriam privilegiados no ensino de História, considerando que essas escolhas são responsáveis pela conformação de uma história e memória nacionais. O trabalho que aqui se desenha busca analisar a partir de quais pontos de vista e posições enunciativas é construída a Base Nacional Comum Curricular e, a partir disso, compreender as funções atribuídas ao ensino de História pelo documento. Para tanto, serão mobilizadas as discussões sobre Didática da História e a função social do ensino de História em paralelo a discussões próprias da teoria do currículo.

Palavras-chave: Identidade; Didática da História; Currículo; Ensino de História; Base Nacional Comum Curricular

ABSTRACT

In 2017, the latest and definitive version of the National Common Curriculum Base was published, a document that establishes the objectives, content, and set of skills that should guide the development of curricula in public and private schools in Brazil. This document is the result of a lengthy debate regarding which content, methodologies, and approaches would be privileged in the teaching of History, considering that these choices are responsible for shaping national history and memory. The work outlined here aims to analyze from which viewpoints and enunciative positions the National Common Curriculum Base is constructed and, based on this, to understand the roles assigned to the teaching of History in the document. To do so, discussions on Didactics of History and the social function of teaching History will be mobilized in parallel with curriculum theory and identity discussions.

Keywords: Identity; Didactics of History; Curriculum; History Teaching; National Common Curriculum Base

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA COMO UM DOCUMENTO DE IDENTIDADE....	13
1.1. Os usos e funções atribuídos ao ensino de História.....	13
1.2. O contexto político e social do surgimento da BNCC.....	17
1.3. O currículo de História e as identidades.....	21
2. IDENTIDADE, PODER E CURRÍCULO: A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC.....	26
2.1. As diferentes concepções do ensino de História entre a primeira e a segunda versão da BNCC.....	27
2.2. Hegemonia e equilíbrio de forças no processo de construção da BNCC.....	34
2.3. A versão apresentada, tradição do apagamento.....	40
3. CAMINHOS POSSÍVEIS: A BNCC E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA COMO CAMPO DE FRONTEIRA.....	46
3.1. A Didática da História em resposta à deslegitimação do ensino de História.....	47
3.2. A construção de identidades coletivas e individuais através da orientação temporal..	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
FONTES.....	61
REFERÊNCIAS.....	61

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que estipula o conjunto das chamadas “aprendizagens essenciais”, desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica no sentido de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Essa definição é apresentada na introdução do documento, juntamente com um texto no qual se discorre sobre os fundamentos da Base, seu percurso legal até a aprovação, sua estrutura e seus objetivos. Antes de ser ratificada e aplicada nas escolas do ensino básico, a Base percorreu um longo caminho, calcado na Constituição Cidadã de 1988 e fundamentado nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Seu processo de construção foi acompanhado por professores, pesquisadores, técnicos e empresas do terceiro setor em duas versões, antes da elaboração da última e definitiva versão. Ao longo desse caminho, de 2016 até o presente momento, a Base foi motivo de acaloradas discussões na mídia, na sociedade civil e, principalmente, na academia: foram questionadas a abertura e rapidez do processo, sua pertinência, sua estruturação e seu conteúdo.

Não menos importante que a concepção da Base Nacional é o momento histórico em que se deu a sua formulação: em 2016 o clima era de incertezas, a presidente eleita Dilma Rousseff entrou para a longa lista de presidentes republicanos que não conseguiram terminar o seu mandato. No caso dela, graças a um processo político, julgado na Câmara e no Senado, sobre supostas pedaladas fiscais do seu governo. No pano de fundo, uma forte reação conservadora e neoliberal dava o tom daquilo que viria nos próximos anos: o desmonte de serviços públicos, um forte apelo religioso e moralista e a sensação de que a política institucional, corrompida como era, é insuficiente para oferecer respostas possíveis para a construção do país.

Na educação, os efeitos desse processo se fizeram notar, começando por um ataque desses grupos conservadores aos professores, considerados doutrinadores e responsáveis por um suposto plano de dominação cultural guiado pela esquerda marxista. Essa noção levou ao fortalecimento do movimento Escola Sem Partido, articulado por políticos de extrema direita e baseado no fundamentalismo religioso neopentecostal, que busca a censura de professores e professoras sobre temas considerados sensíveis como gênero, orientação sexual e preferências político-partidárias, além de um forte apelo revisionista para os conteúdos do ensino de História. A Base surge, portanto, num contexto em que as discussões sobre a educação

brasileira foram deslocadas. Questões morais são colocadas na ordem do dia, enquanto infraestrutura, desigualdade educacional e os planos de carreira de professores são deixadas em segundo plano no debate público.

Às pesquisas de cunho histórico e, mais especificamente, sobre o ensino de História, cabe pensar os efeitos de um documento curricular de caráter normativo, produzido em um contexto de grande ataque às liberdades e ao ensino, para o desenvolvimento da educação no país. Gestadas no calor dos acontecimentos, as pesquisas sobre a Base cobrem um escopo variado de temáticas, desde a discussão sobre a teoria do currículo, as relações entre política econômica e educação até questões de cunho cultural e epistemológico. A pesquisa que se desenha nas próximas páginas insere-se no contexto de debate a partir de uma perspectiva que tomo emprestada a Flávia Caimi, na qual

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. (2016, p. 87)

Nesse sentido, quais são essas “posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado” que estão afirmados ao longo da Base? Em outras palavras, que função é atribuída ao ensino de História no documento? Na virada do século, esse ensino sofreu um giro epistemológico ao colocar o aluno como peça central do seu processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que exorcizava o fantasma do positivismo dentro da História. O ensino de História para a exaltação patriótica, recheada de heróis e fatos deslocados e retirados de sua historicidade, perde espaço. Os objetivos de criação de uma obediência cívica e consolidação da identidade nacional, como pensado logo no início do Brasil independente, não mais se mostram como uma resposta satisfatória para a questão do que deve ser ensinado e de como se ensina História.

Na tentativa de compreender essa dinâmica, a pesquisa toma como central o conceito de identidades e a disputa que se dá pela fixação de sentidos identitários em uma Base que se pretende nacional. Tomando o currículo como um local de disputas no qual são definidas, como sugere Caimi, as memórias coletivas, pretende-se analisar quais são as noções de identidade que a Base sugere e como essas noções impactam sobre o Ensino de História, compreendendo que a afirmação de tal ou qual noção de identidade é responsável por moldar qual a função atribuída para esse ensino de História, visto que identifica para quem se fala e a partir de onde se fala sobre as experiências sociais formatadas ao longo da construção nacional.

Por fim, através da leitura e análise do documento da BNCC em paralelo com os debates da Didática da História, pretende-se delinear caminhos possíveis na elaboração de uma História que, ao mesmo tempo que toma como central a diversidade resultante do processo de formação da sociedade brasileira, ofereça uma orientação prática e as ferramentas teóricas necessárias para a compreensão e ação no mundo vivido.

No primeiro capítulo, o terreno para a análise será preparado a partir de um breve histórico dos usos e funções atribuídos ao ensino de História ao longo da construção da educação nacional, seguido de uma contextualização sobre a Base Nacional Comum Curricular e discussão sobre as aproximações possíveis entre o ensino de História, a Didática da História e a questão das identidades no país.

Em seguida, o segundo capítulo analisa quais foram os deslocamentos conceituais e teóricos ocorridos entre a primeira e a terceira versão da BNCC em relação aos debates sobre as identidades no ensino de História. Além disso, identifica como se desenrolou esse processo e qual era a correlação de forças entre os envolvidos para compreender quais perspectivas se colocavam ali para a função social do ensino de História no Brasil.

À guisa de conclusão, o terceiro capítulo articula as questões levantadas na crítica do documento com as formulações da Didática da História, na tentativa de reconhecer caminhos possíveis para a construção de um ensino de História significativo, ou seja, que ofereça uma orientação temporal ao sujeito, aliando a experiência e a interpretação da história.

1. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA COMO UM DOCUMENTO DE IDENTIDADE

O capítulo que se delinea abaixo busca investigar as conexões possíveis entre o ensino de História, a elaboração de políticas curriculares e a questão das identidades na construção da Base Nacional Comum Curricular. A partir de uma análise da bibliografia sobre o tema, buscou-se compreender como o poder público atua no sentido de direcionar os objetivos e a estrutura das disciplinas lecionadas no ensino básico e, principalmente no ensino de História, visto que ligado à elaboração de narrativas que atribuem sentido ao passado coletivo e nacional, conformando diferentes possibilidades de formação identitária.

Será feito, portanto, um levantamento historiográfico dos usos e funções atribuídos à História ao longo do processo de construção da educação pública no Brasil, observando como a disciplina de História esteve conectada com o objetivo de construir uma identidade nacional coesa e que garantisse a legitimidade do Estado e a sua unidade territorial. Feito isso, partiremos para um aprofundamento sobre o contexto social e político no qual se desenrola o processo de escrita da BNCC, buscando identificar os atores centrais e como esse documento se insere em um momento de profunda crise institucional no Brasil e de reformulação dos paradigmas do ensino de História. Por fim, serão abordadas aproximações possíveis entre o debate da teoria social sobre o conceito de identidade e a elaboração dos currículos de História, na tentativa de compreender como as dinâmicas identitárias são assimiladas pelos currículo e quais os impactos disso na elaboração de políticas curriculares.

1.1. Os usos e funções atribuídos ao ensino de História

No século XIX, o Estado brasileiro acabava de se consolidar como uma monarquia nos trópicos. Havia um território unificado, havia gente respondendo sob um mesmo governante, mas não é possível dizer que havia uma nação antes do enorme esforço na criação dos símbolos e heróis que representam o ideal de Brasil projetado pela elite luso-brasileira no pós-independência. A criação de uma identidade nacional era preocupação na literatura, na

política, na imprensa e, principalmente, na educação dos jovens brasileiros. Mais de 200 anos depois, os desfiles cívicos, o hino nacional cantado em fila e todo um rol de figuras pátrias, exemplos de boa índole e moral, povoam o imaginário e a memória dos brasileiros, educados sob a égide de um ensino que cumpria o papel de homogeneização e apagamento das desigualdades sociais existentes no território nacional.

O ensino de História, em específico, estava intimamente ligado com a construção das identidades nacionais ao longo do seu estabelecimento no ocidente moderno após as Revoluções Burguesas no século XVIII. O passado, nesse contexto, servia como uma justificativa para a existência e configuração dos Estados Modernos. Foi no século XIX que o modo moderno de pensar e fazer a História foi sendo elaborado e se consolidou como um saber científico dentro da academia. As respostas que se buscavam naquela época iam ao encontro da necessidade de dar corpo e sustentação àquilo que Benedict Anderson chamou de “comunidades imaginadas”, estabelecendo uma memória coletiva e selecionada daquilo que deveria ser lembrado enquanto constituinte de uma nação. É na esteira da consolidação do estado nacional que, por exemplo, é fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838 com o objetivo de apresentar uma história nacional sistematizada. É nesse lugar de produção, profundamente elitista, nos moldes do iluminismo europeu do século XVIII, que seriam elaboradas as bases da compreensão do Brasil como nação (GUIMARÃES, 1988, p. 7-8).

Selecionando referências e silenciando o que se considerava perigoso na narrativa construída, a educação formal fornecia os elementos para a pavimentação de uma noção de dever com a pátria. No Brasil, como nos diz Viotti da Costa (1968, p. 117 apud BITTENCOURT, 2018, p. 131), o ensino de História é projetado a partir dessa mesma função de formação do Estado Nacional, processo este perpetuado em terras brasileiras por fazendeiros, altos funcionários e grandes comerciantes, ligados por laços familiares e educados na metrópole. Seu objetivo seria apresentar, em textos utilizados para a alfabetização:

uma história civil e cronológica, depois de dar uma noção das ideias morais e religiosas dos povos antigos e de expor os diversos modos porque marcavam e exprimiam a ordem sucessiva dos tempos [...], daria os fatos mais importantes relativos à sua política, costumes e usos mais notáveis, de maneira que o seu curso de história cronológica tenha menos em vista os indivíduos que o das causas que influíram para a elevação e decadência das nações e fixar as épocas mais notáveis relativamente à prosperidade e desgraças dos povos. (BRASIL, 1826, p.152 apud BITTENCOURT, 2018, p. 132)

Ao longo do século XIX, o Brasil tentava se consolidar como um país "civilizado". A questão da educação e da instrução, nesse momento, eram vistas como o meio para alcançar o progresso e o status de nação moderna frente aos países europeus. Segundo os dados do Censo de 1872, o Brasil contava com uma população majoritariamente analfabeta: apenas 19% da população livre sabia ler e escrever (13% mulheres e 23% homens). O quadro de defasagem no ensino brasileiro era gritante e, mesmo que a Constituição de 1824 previsse a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, a discussão sobre a educação popular encontrou vários entraves em uma sociedade escravista e extremamente hierarquizada (SOUZA; TORRES, 2014, p. 50-51).

Após o fim da monarquia, a República ainda teria que lidar com as perspectivas de diferentes brasis na sua constituição, mas os processos de urbanização, migração e abolição da escravidão apresentavam então outros desafios complementares à formação dessa identidade. Sobre isso, Circe Bittencourt (2008, p. 64) aponta que "o ensino de História na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da nação". A tentativa de resposta aos desafios dessa construção histórica se baseou na criação de um ideal de democracia racial que se consolidou como pressuposto básico da composição social brasileira, omitindo desigualdades sociais e culturais. Parafraseando Bittencourt (2007, p. 199), essa noção apresenta sua face mais perversa na justificação da miséria vivida por grande parte dos brasileiros como um povo que vive os males legados da fusão entre um povo indolente, fechado, a receber as atualizações morais trazidas pelo europeu, e de negros africanos sem vontade própria, submissos e destinados ao trabalho como correção da sua corrupção moral. A autora nos lembra que a ausência desses grupos da história faz parte de uma concepção política e ideológica, mas que é referendada por uma concepção de História que tem dificuldade em enxergar esses povos como sujeitos históricos.

O dever moral e cívico do ensino de História se aprofunda e se consolida nas ditaduras de Getúlio Vargas (1937-1945) e civil-militar (1964-1985), com um intenso esforço em consolidar a noção de uma construção pacífica do país, resolvendo a equação

Estado-povo-nação. Posteriormente, a História como disciplina seria dissolvida do currículo com a introdução dos Estudos Sociais, fortemente influenciados pela psicologia comportamental estadunidense, que buscava explicar o mundo capitalista com base na valorização da competição e da ação individual (BITTENCOURT, 2008, p. 73), além de forte repressão à qualquer tentativa de reformular o ensino de História como a da coleção Nova História do Brasil, de 1964¹. Percebe-se que a forma como o currículo de história foi pensado ao longo da história do Brasil é refém da manutenção do *status quo* das classes dominantes, tradição que tem seus ecos na desigualdade educacional do país.

Na quadra final do século XX, os poucos frutos do processo liberalizante nos países em desenvolvimento e o fim da URSS como alternativa para o capitalismo global legou um clima de decepção com o passado e incerteza quanto ao futuro. Como abordado por Hobsbawm (1998, p. 18), esse é um terreno fértil para o desenvolvimento de movimentos e ideologias de caráter nacionalista, xenófobo e intolerante. Nessa esteira, o passado é matéria-prima na construção da legitimação de novos atores sociais. Tem capacidade de fornecer um pano de fundo que justifique a existência e manutenção das ideologias e, quando não encontra na realidade das coisas essa justificativa, pode ser usado como parte de um relativismo histórico para a invenção de tradições. Como aponta o autor:

Mito e invenção são essenciais à política de identidade pela qual grupos de pessoas, ao se definirem hoje por etnia, religião ou fronteiras nacionais passadas ou presentes, tentam encontrar alguma certeza em um mundo incerto e instável, dizendo: “Somos diferentes e melhores do que os Outros” (HOBSBAWM, 1998, p. 21).

Parto aqui do ponto de vista compartilhado com Cerri (2011) de que o ensino de História é resultado das necessidades sociais e políticas na formação das identidades das novas gerações. Cabe aqui pensar qual é a função do ensino de História em um mundo que se apresenta como zona de conflito de diferentes narrativas e identidades na elaboração de uma memória social a respeito da nação. Como ensinar História? O que ensinar em História? É um ponto de partida interessante para delimitar a problemática de que essa História Nacional vem sendo criticada na academia há muito tempo e, mesmo assim, possui forte influência no ensino básico. A BNCC surge como mais um documento normativo que busca estruturar o ensino de História a partir de certos pontos de vista e perspectivas teóricas. Qual história vai ocupar o lugar dessa história nacional, se é que ela será substituída? Como poderia ser estruturada uma história que oferecesse orientação para o mundo vivido dos alunos?

¹ A Nova História do Brasil foi uma coleção didática produzida por professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e publicada em março de 1964 que, após o golpe militar, sofreu com a repressão através da invasão da sede do ISEB e da prisão e tortura de membros do Instituto. (BITTENCOURT, 2018, p. 141)

Para responder a tais perguntas, uma análise multifacetada que aborda questões como a transposição da BNCC para a sala de aula na realidade vivida de professores e alunos e os interesses econômicos do terceiro setor na educação são fundamentais. A pesquisa aqui desenvolvida pretende contribuir no esforço de compreender como a BNCC se insere historicamente na construção dos usos e funções políticas do ensino de História através da análise da elaboração do documento em torno do debate sobre as identidades.

1.2. O contexto político e social do surgimento da BNCC

Na tentativa de fundamentar o debate, é necessário recuperar o longo caminho percorrido até a elaboração da BNCC. Em 1988, a Constituição Cidadã atribui à educação um lugar de ferramenta para a construção plena da cidadania no país e prevê a criação de uma base de conteúdos mínimos necessários para tal:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Essa postura progressista é um reflexo da ampla participação popular na constituinte através das comissões temáticas que tinham como objetivo inserir grupos marginalizados e excluídos do processo democrático e do mundo do trabalho. No entanto, a partir dessa ampla participação, abre-se uma longa discussão sobre a pertinência e os limites de uma base que se pretenda nacional: a tensão entre o que deve ser o conteúdo comum, presente em todos os currículos, e o que deveria ser específico, de modo que valorizasse a cultura e história local, dadas as dimensões territoriais e diversidade brasileira (CAIMI, 2016, p. 87). Nesse sentido, quais identidades seriam absorvidas na composição de uma ideia de nação é uma das questões de primeira importância, visto que o objetivo dos conteúdos mínimos era criar orientações para o currículo do ensino básico em todo o país. Indo além, o debate traz à tona diferenças que não são apenas regionais, mas que surgem no bojo da própria construção escravocrata e colonial e, na virada do século, se manifesta na mobilização de grupos marginalizados pelo reconhecimento do seu papel como sujeitos históricos ao longo da formação brasileira.

O debate educacional no período do pós-Ditadura é atravessado pela crise dos países de orientação socialista e a reorganização da ordem mundial sob a égide da globalização e do neoliberalismo. O desenvolvimento de um capitalismo global sob um ritmo de acelerada inovação tecnológica nas comunicações exigia que os currículos acompanhassem os

interesses da criação desse cidadão "universal" preparado para o mundo do trabalho nos termos de um regime liberal de democracia. À essa universalidade, cabe pontuar um profundo interesse particular de classe nesse contexto que se mostra através da atuação de setores empresariais na elaboração de políticas públicas sobre a educação. O aprofundamento das medidas neoliberais na década de 1990 resultou no estabelecimento de uma educação tecnicista, equilibrada numa difícil equação entre formar novos quadros de trabalhadores qualificados para as necessidades do mercado e impedir o questionamento ideológico da reprodução do próprio sistema por teorias pedagógicas progressistas (FREITAS, 2014, p. 1089).

Já em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) busca organizar o processo educativo nacional a partir das mesmas diretrizes legais, isto é, atribui à União a função de coordenação da política nacional de educação de forma normativa, redistributiva e supletiva em relação às outras instâncias educacionais. Nesse documento também se encontra a base legal para a “elaboração de um Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios” e reafirma a necessidade de estabelecer as competências e diretrizes para a elaboração dos currículos do Ensino Básico:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A LDBEN também reserva um de seus parágrafos para ressaltar a relevância de um ensino de História que leve em consideração as diferentes matrizes étnicas e culturais que concorrem na formação do país, sem qualquer indicação de como isso seria feito, partindo de uma noção de tolerância e respeito que pouco contribuía para a compreensão dos processos de diferenciação cultural e étnica no país. Abre, no entanto, a possibilidade do debate que na primeira década do século XXI tornaria obrigatório o ensino da história e cultura de indígenas e afro-descendentes em todas as escolas brasileiras, assunto que será retomado adiante.

Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, surge a primeira tentativa de sistematização da orientação sobre os currículos nacionais em um contexto de ascensão e consolidação do neoliberalismo à brasileira. O documento foi fortemente criticado por sua postura universalizante e pela omissão conceitual do que se entendia por currículo (JUZWIAK, 2021, p. 41). Ao se colocar como orientação para a construção de um currículo nacional, os PCNs priorizaram uma suposta “qualidade” em detrimento das diferenças que se

constroem nas relações de aprendizagem a depender do local de que se fala. Tanto os PCNs quanto a LDB se inserem no contexto das reformas da educação pública como ferramentas de aprofundamento das práticas neoliberais, ao que pese os avanços conjunturais de ampliação e universalização da educação. É interessante notar que um dos focos das medidas aplicadas no governo FHC são as avaliações externas. Esse interesse, como afirma Luiz Carlos de Freitas (2014, p. 1092), se fundamenta na tentativa de utilizar os mecanismos de avaliação externa como controle operacional e certificação da aplicação de um conjunto de saberes e práticas, padronizados na tentativa de quantificar resultados e, então, garantir o selo de “qualidade” como entendido pelo mercado.

O ponto de inflexão nas discussões sobre a elaboração da Base Nacional foi a criação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), através de um amplo movimento de participação das organizações civis no debate sobre a educação no país. O plano estabelece as ferramentas e objetivos que devem direcionar os esforços públicos para o desenvolvimento do setor educacional e, o que mais interessa à pesquisa aqui realizada, formaliza que a Base deve ser construída a partir da definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e de ampla consulta à sociedade civil. A ratificação da BNCC pelo Plano Nacional de Educação em 2014 veio acompanhada dos planos de universalização do ensino fundamental e médio. Segundo a meta 2 do PNE, toda a população entre 6 e 14 anos deve estar em sala de aula e que pelo menos 95% desses alunos concluam o ensino fundamental na idade recomendada. Dada a expressão desse projeto, Junior, Silva e Cunha (2022, p. 47) apontam para os desafios que se colocam "pelas disputas de narrativas acerca das identidades e dos futuros possíveis que podem ser daí delineados" gerada na inclusão de grupos anteriormente marginalizados da educação formal.

Os debates sobre a primeira versão ocorreram entre os meses de setembro de 2015 e março de 2016, período de acirramento da crise política vivida pelo Brasil e que culminou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Nesse carrossel, abriram-se as portas para um conservadorismo com tom religioso que se instaura e é visível, principalmente, pelo projeto Escola Sem Partido, aliado a um retrocesso do debate educacional a pautas morais e assédio contra professores em sala de aula. Por outro lado, o governo instaurado após o *impeachment* assume uma postura neoliberal e emplaca uma série de medidas que vão, não tão lentamente, enxugando os investimentos estatais na educação, como a PEC 55/2016 que limita o investimento público em setores estratégicos. Esse contexto se soma à já citada complexidade de definição de um currículo básico, considerando a magnitude e extensão do território

brasileiro e sua organização federativa, em um processo de calorosos debates que se estenderam até 2019, ano de início da aplicação da Base.

Um dos pesos centrais no debate e elaboração da Base foi exercido pela mídia, favorecendo determinados pontos de vista, em geral sem ligação direta com a educação. Como observado por Stankevecz e Castillo (2018), o jornal *Folha de São Paulo*, por exemplo, somou 56 matérias publicadas sobre a BNCC ao longo de 2015, escritas majoritariamente por colaboradores da Folha. Mais interessante ainda notar que, entre essas matérias, as autoras apontam que há um destaque para a opinião de fundações e ONGs com vinculação empresarial e especialistas, principalmente estrangeiros. Organizações como o Movimento pela Base, o Todos pela Educação, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann circulam com certa facilidade na mídia tradicional. Essas organizações atuam na promoção de eventos e na formação continuada em determinadas áreas com o objetivo de difundir e legitimar suas próprias perspectivas sociais, políticas e culturais e, apesar da roupagem de neutralidade, tiveram participação relevante na elaboração de políticas públicas de caráter liberal como o Novo Ensino Médio e na própria Base Nacional Comum Curricular. O nível de ignorância quanto à situação real da educação brasileira pode ser percebido pela falta de posições e opiniões de professores da educação básica na data referida, trabalhadores que não só colocariam os currículos em prática como também seriam afetados por ele.

Esse papel midiático pode ser percebido na divulgação da primeira versão da BNCC de História para a discussão pública. Escrita por pesquisadores de diferentes correntes de pensamento e diferentes universidades, com ampla experiência em sala de aula, essa primeira versão sofreu duras críticas na mídia e até mesmo em certos grupos acadêmicos que observavam com grande cautela as mudanças perpetuadas no ensino de História por esse documento. Apesar de vários pesquisadores do campo do Ensino de História perceberem essa versão como resultado em construção de mais de 30 décadas de discussão acadêmica capazes de oferecer uma resposta ao tradicionalismo europeu das aulas de História, as críticas se baseiam, segundo Silva, Júnior e Cunha (2022, p. 60), em uma suposta “retórica da perda”. De acordo com essa noção, a substituição de temas consagrados por um enfoque na história dos povos que compõem a nação brasileira seria um empobrecimento dos conteúdos e, portanto, não oferecia conhecimentos básicos sobre a constituição da civilização ocidental. Um exemplo notável é o artigo de opinião do historiador Ronaldo Vainfas, publicado no jornal *O Globo*, intitulado “Nova face do autoritarismo”. Tecendo fortes críticas à versão preliminar apresentada, Vainfas argumenta que o documento tenta substituir o “eurocentrismo” tradicional por um “brasilcentrismo inconsistente”, apontando uma utilização

político-partidária do currículo e a perpetuação de “valores terceiro-mundistas superados” e “ódios raciais”. Fato é que a primeira proposta apresentada foi motivo de uma série de polêmicas e não gerou consenso dentro da comunidade acadêmica naquele momento. A resistência ao enfrentamento desse ensino tradicionalista culminou, por fim, na dissolução do grupo de estudos responsável pela Base e, na esteira do golpe parlamentar sofrido pela Presidente Dilma, de uma reconfiguração da discussão sobre a Base de História a partir de perspectivas mais palatáveis para setores do conservadorismo brasileiro.

1.3. O currículo de História e as identidades

O debate sobre as identidades na modernidade estabelece um novo paradigma ao propor a dissolução do que Bauman chamou de identidades “sólidas, rígidas e inegociáveis”. Nesse mundo moderno as identidades seriam um problema constante, resultado da interação entre forças individuais e coletivas e construída constantemente em identidades múltiplas e por vezes, antagônicas. Essa perspectiva reflete o tom das indagações feitas sobre o tema no final do século XX, que percebe no sujeito contemporâneo sintomas de uma suposta “crise das identidades”, resultante do processo de desmembramento das bases fixas do modo de vida pré-capitalista, isto é, da grande mobilidade decorrente do avanço da globalização financeira e comunicacional e do descentramento dos poderes locais. A identidade, pensada por autores como Hall e Woodward, se apresenta no sujeito pós-moderno como uma “celebração móvel”, que toma diferentes formas a depender do modo como somos interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Essa identidade, profundamente histórica, portanto, se fragmenta a partir de diferentes posições do sujeito em relação à raça, religião, gênero, padrões de consumo, nacionalidade e, por vezes, assume um caráter contraditório dentro de si (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014).

Nesse momento em que, como aponta Berman (2007), tudo que é sólido desmancha no ar, a ampliação das noções de construção de identidade tem acompanhado o avanço da globalização no mundo, se tornando um forte componente de crítica social e política ao mesmo tempo que se apresenta como um terreno de batalha. Um exemplo do impacto das discussões sobre identidade é a ampla atuação dos movimentos identitários no jogo político desde o Maio de 68. Os movimentos feministas, LGBTQIA+ e os movimentos negros se tornaram uma força de base extraordinária que torna impossível pensar a modernidade

ocidental apenas em termos de classe e nacionalidade. Pensar essas questões de identidade é, necessariamente, pensar em modos de diferenciação, classificação, normalização e hierarquização e, portanto, de relações de poder. Nesse sentido, o ensino de História cumpre um papel fundamental por ser um lugar de estabelecimento de referências culturais, políticas e identitárias que, como já citado, tem seus usos e funções estabelecidos socialmente através de relações desiguais de poder.

Autores como Tomaz Tadeu da Silva (2014) defendem a elaboração de uma teoria da identidade e da diferença para uma discussão mais aprofundada sobre como os aspectos identitários podem ser tratados nos currículos escolares. A primeira noção, fundamental para pensar o ensino de História, é a de que identidade e diferença mantêm uma relação de estreita dependência. Ao afirmar que sou algo, nas entrelinhas existe uma série de negações que decorrem dessa afirmação. Sou brasileiro porque não sou mexicano. Sou brasileiro porque não sou francês. Ambas as noções, elaboradas culturalmente. A identidade só pode ser pensada a partir da diferença e vice-versa, processo que, como afirma o autor, se esconde na linguagem que utilizamos no cotidiano. A diferença deve ser compreendida também como ato de diferenciação, não apenas como um resultado. Os processos de diferenciação e identificação, por sua vez, afirmam-se como “atos de criação linguística” e, portanto, são ativamente produzidos no contexto das relações culturais, sociais e de poder.

Esse processo de demarcações identitárias são, em última instância, processos de classificação que podem ser entendidos como um ato de significação pelo qual dividimos e organizamos o mundo social em grupos, em classes. A classificação é, portanto, um processo no qual se definem hierarquias e, ter o poder de classificar significa deter o privilégio de atribuir diferentes valores a diferentes grupos. Sobre isso, Silva afirma que

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (2014, p. 81)

Como apontado por Rutherford (1990, apud SILVA, 2014) e corroborado pela conceituação que Silva faz do conceito de identidade, esse fenômeno pode ser analisado e compreendido como um encontro do passado experienciado com as relações sociais, econômicas e políticas que vivemos no tempo presente, interseccionando nossas vidas cotidianas com relações de poder e dominação. A História, portanto, é um campo privilegiado de disputa da definição das identidades e marcação das diferenças. Ao selecionar memórias e significados que serão transmitidos às próximas gerações, o currículo de História assume um

papel fundamental nas relações de poder, podendo definir o que se inclui e o que se exclui, demarcar fronteiras, classificar e normalizar. Na construção dessas identidades e diferenças, delimita-se também certos espaços de experiência e horizontes de expectativas (KOSELLECK, 2006) que serão hegemônicos. Essa perspectiva é fundamental para a análise da construção do ensino de História no Brasil, visto que havia um esforço coordenado para criar símbolos que representassem o ideal de uma nação civilizada, construída a partir da confluência das três raças. Como esse aspecto simbólico arquitetado reforça a construção de uma nação que historicamente excluiu a maior parte da sua população do processo político e do pleno exercício de sua cidadania?

No Brasil, a partir dos anos 1970, o ensino de História começa a ser revisitado no sentido de crítica dos currículos, práticas e conhecimentos que conferiam à disciplina um status de ferramenta de manutenção de uma identidade nacional criada de cima para baixo (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 6). A ampliação da noção dos sujeitos históricos deu fôlego ao questionamento da própria escrita da História nacional e do que seria socialmente aceito para os currículos de História enquanto documentos formadores de um sentido histórico legitimado e transmitido. Esse debate se aprofunda nas décadas seguintes a partir de um forte questionamento epistemológico sobre a capacidade explicativa das ciências humanas e, mais especificamente, da escrita da História. A historiografia passa a ser investigada a partir de pressupostos que reconhecem na própria narrativa histórica o sutil jogo da disputa de construção de sentidos, elaboração fortemente aprofundada por autores como Hayden White e Michel de Certeau na sua crítica à narrativa histórica. Essa perspectiva oferece, como apontado por Guimarães (GUIMARÃES 1998, p. 17 apud OLIVEIRA, 2013, p. 136), a oportunidade de tomarmos historiografia como uma “tarefa desmistificadora”, dessacralizando as explicações históricas tradicionais e aprofundando os debates acerca das construções de memória. Sua constituição no século XIX enquanto disciplina científica e moderna estaria sujeita à historicidade dos fatos da construção dos Estados Nacionais e de uma noção de progresso enquanto dado inerente e distintivo da experiência humana (OLIVEIRA, 2013, p. 133), fazendo repensar os paradigmas da objetividade da pesquisa e narrativa histórica e, principalmente, questionar os significados políticos da sua estrutura.

Em paralelo a esse questionamento historiográfico, progrediram as discussões sobre as assim chamadas “teorias do currículo”, ampliando o debate sobre o que deveria ser ensinado, como deveria e por quê. O currículo como campo de estudo surge na década de 1920 nos Estados Unidos a partir do processo de massificação da educação e tem como um dos seus precursores a obra de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). A escola, segundo o autor, deveria

funcionar como um espaço mimético ao da fábrica, altamente racionalizada e padronizada, com objetivos claros e alcançáveis e avaliação constante dos resultados para o aumento da “eficiência” da produção. Sobre o alcance dessa obra, Silva expõe que

A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta científica parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse a sua aprendizagem. (2011, p. 23-24)

Por se tratar de um método “científico” de conduzir a escola e, em última análise, permitir muito poucos questionamentos quanto ao funcionamento das coisas, a teoria do currículo de Bobbitt alcançou grande espaço nas escolas e universidades dos Estados Unidos e seus desdobramentos, inclusive, tiveram relevância nos currículos ao redor do globo e guarda profunda semelhança com os aspectos da educação neoliberal abordada anteriormente.

Essa perspectiva técnica começa a ser questionada no embalo dos movimentos sociais da década de 1960 com o surgimento das chamadas teorias críticas do currículo. De forma geral, buscavam criar as condições para a compreensão do currículo a partir das disputas de poder e ideologia que transparecem no processo de selecionar e hierarquizar conhecimentos. O currículo, como pensado pelas teorias tradicionais, funcionaria como uma ferramenta de manutenção do *status quo* através dos seus processos de sociabilidade e dos saberes ali transmitidos (SILVA, 2011, p. 30). Autores como Paulo Freire e Louis Althusser contribuem fortemente para uma análise do aspecto ideologizante das escolas que atuam na produção de hegemonia e consenso a partir de um rígido trabalho de construção do ser humano para o trabalho fabril. Em oposição, as teorias críticas buscam criar as condições para que o currículo seja uma ferramenta de aprimoramento e autocrítica do processo de ensino e aprendizagem com vias a construção de sujeitos politicamente conscientes e ativos no mundo.

A conceituação de identidade apresentada no início desta seção reflete as indagações e análises da chamada teoria pós-crítica do currículo. Tributárias de um momento em que os processos de globalização e migração se aprofundam, as teorias pós-críticas tomam como central a ideia de identidade ao abarcar os questionamentos de grupos anteriormente marginalizados sobre o currículo normativo. Essas discussões influenciaram profundamente as noções de currículo que circulavam entre professores, pesquisadores e técnicos da educação nos últimos 20 anos do século XX e estão constantemente conectadas com a perspectiva do multiculturalismo que, em linhas gerais, assume a postura antropológica de que é impossível estabelecer uma régua que permita a categorização de uma sociedade como

inferior a outra (SILVA, 2011, p. 86). Se as teorias críticas buscavam compreender as relações de classe e hegemonia no processo de elaboração do currículo, as teorias pós-críticas se aprofundam na discussão apontando para a insuficiência da categoria de classe para dar conta dos processos modernos de sociabilidade dentro das escolas. Nessa linha, deu-se visibilidade para o enfrentamento de um ensino pensado e organizado a partir dos cânones europeus, buscando ampliar o escopo dos conhecimentos considerados socialmente necessários para incluir as experiências de diferentes grupos marginalizados que utilizam a identidade como fator aglutinante para a luta política.

É dentro desse contexto de profundo questionamento e abertura para reformulações do currículo e do ensino de história que a pesquisa aqui desenhada se apresenta. Ao colocar a formulação dos currículos como um campo no qual se disputam sentidos identitários e que está sujeito aos jogos discursivos e de poder, a análise histórica desse processo pode contribuir para uma visualização mais coerente da velha pergunta que assombra os debates educacionais: quais conhecimentos devem ser priorizados ao se pensar no currículo? Mais que isso, permite perceber que a seleção, organização e hierarquização desses conhecimentos possuem interesses políticos e sociais que orientam e direcionam determinadas formas de racionalidade e identidade.

2. IDENTIDADE, PODER E CURRÍCULO: A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC

Para o segundo capítulo da monografia, serão elencados os conceitos e questionamentos introduzidos anteriormente em uma análise mais criteriosa da fonte. Entre a primeira e última versão da Base existe um salto epistemológico e político já bem explorado em pesquisas anteriores, tanto em termos de identidade, quanto em termos da função social atribuída ao ensino de História. A primeira seção deste capítulo busca identificar os deslocamentos conceituais e teóricos ocorridos na Base em relação ao debate das identidades no ensino de História. Para a compreensão desses deslocamentos realizados, será feita a leitura analítica e comparada de cada uma das versões apresentadas, compreendendo o currículo como local de disputa de diferentes visões e interesses sociais e políticos e partindo da análise dos textos introdutórios da área do conhecimento e da disciplina, assim como dos objetivos e competências especificados.

Em seguida, a segunda seção faz um levantamento sobre como as concepções de currículo, identidade e ensino de História foram debatidas ao longo desse processo e qual a relação de força entre os atores envolvidos. Nessa análise sobre os diferentes interesses e perspectivas em relação ao ensino de História, será aprofundada, além da leitura crítica dos documentos da BNCC, a intensa cobertura midiática que recebeu a primeira versão do documento e os seus desdobramentos políticos.

Por fim, busquei compreender como as diferentes respostas do currículo sobre as identidades mobilizam diferentes perspectivas acerca da função social da disciplina. Como esboçado por Anhorn e Costa,

No meio do fogo cruzado das lutas contemporâneas cujas demandas lançam mão de escalas territoriais identitárias (local, regional, nacional, supranacional, global), a posição hegemônica de uma articulação pautada na lealdade nacional está hoje ameaçada. Essa ameaça é mais incômoda quando pensada em termos do currículo da História do Brasil, cuja produção, distribuição e consumo dos conhecimentos ensinados está estritamente associada à produção de uma narrativa da brasilidade mobilizadora da lógica equivalencial constituinte do nacional. (2011, p. 133)

Colocada no contexto de disputas identitárias que se expandem do local para o global, o ensino de História, fundado sob a égide das identidades nacionais, se encontra em um momento de crise e reformulações profundas. A última seção do capítulo, portanto, procura

analisar as articulações estabelecidas entre passado, presente e futuro dentro dos documentos da Base na tentativa de esboçar conexões entre políticas de localização temporal e políticas de identidade, identificando o papel assumido pela disciplina na formação de crianças e adolescentes e posicionando a BNCC dentro das discussões relacionadas a questões identitárias.

2.1. As diferentes concepções do ensino de História entre a primeira e a segunda versão da BNCC

A versão da BNCC apresentada em 2017 e homologada pelo MEC traz como um dos pontos centrais o debate sobre as identidades. A 1º competência específica de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental trata exatamente sobre essa questão. Segundo o documento, é necessário "Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos." (BRASIL, 2017, p. 357). O tratamento com as diferenças, em termos da promoção do respeito e da tolerância, aparece como um aspecto essencial da escola que se projeta para atuar em um mundo globalizado. Essa preocupação, no entanto, não é exclusiva da última versão e se faz presente também nos primeiros projetos apresentados. Na tentativa de compreender como a temática das identidades se relaciona com o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, será feita uma análise tomando as diferentes versões da BNCC como fonte principal para identificar de que forma o conceito foi trabalhado nas propostas curriculares e quais foram os deslocamentos teóricos realizados ao longo desse processo.

Em uma primeira consideração, compartilho da crítica já feita por Santos (2022, p. 169) em relação à falta de referências bibliográficas claras no corpo do texto da BNCC. Essa falta dificulta o trabalho de análise dos quadros teóricos utilizados para dar sustentação às concepções de identidade, objeto tão caro ao projeto apresentado ao longo das três versões. Ao que pese a falta de referências, é possível observar algumas permanências e mudanças operadas em como se apresentou e se propôs a estruturação do trabalho da escola e, principalmente, do ensino de História em relação a essa problemática.

As duas primeiras versões do documento apresentam em seus textos introdutórios um conjunto de princípios estéticos, políticos e éticos partilhados que caminham em uma mesma direção. A primeira versão disponibilizada da BNCC se propõe a defender uma educação que ofereça orientação para a vida prática e para uma formação humanitária e cidadã, buscando

sujeitos ativos e críticos, com capacidade de negociar na coletividade os seus interesses e pautar problemáticas variadas na busca por soluções. Exemplo disso é o terceiro princípio apresentado, que afirma que o aluno deverá, ao longo de sua vida escolar, desenvolver a capacidade de "criar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos." (BRASIL, 2015, p. 7). Essa postura se manifesta em outros princípios, apontando para a necessidade do agir e se expressar através das diferentes linguagens, do "fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro" (BRASIL, 2015, p. 7), ressaltando vivências pessoais e coletivas como ponte para a construção contínua de resposta à problemáticas técnicas, sociais ou econômicas.

A segunda versão, de forma parecida, objetiva uma "formação humana integral, [que vise] à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas." (BRASIL, 2016, p. 33). Ainda em relação a princípios éticos, o texto observa a necessidade do

"respeito e acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidade, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer." (BRASIL, 2016, p. 33)

É possível observar que em ambas as versões existe uma preocupação em criar as condições necessárias para uma compreensão de mundo que possibilite a convivência harmoniosa em meio às diferenças. Os objetivos gerais expostos nos textos introdutórios da primeira e segunda versão recuperam os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Busca-se uma educação que valorize a participação político-cidadã, a compreensão do trabalho e de seus desdobramentos sociais, a valorização e diálogo entre diversidades, valorização da pesquisa e da ciência, das liberdades individuais, utilização racional das tecnologias e respeito às diferentes práticas culturais. Nos trechos em que se apresentam os objetivos, fundamentos e características das Ciências Humanas esse mesmo ponto é trazido à tona. Tanto a primeira quanto a segunda versão consideram toda a ação do homem no tempo e espaço como objeto de estudo específico objetivando a reflexão sobre a própria existência e sobre a coletividade, a valorização dos direitos humanos, o cuidado com o meio ambiente e a preocupação com as desigualdades sociais.

Em relação ao componente de História, especificamente, os textos introdutórios também apresentam grandes semelhanças. Como trabalhado na primeira versão, o ensino de

História busca exercitar a cidadania, estimulando e promovendo o "respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira" (BRASIL, 2015, p. 241). A segunda versão traz um parágrafo que vai ao encontro dessa postura, considerando que a formação cidadã possibilitada pela História tem que ver com 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 sociais, e com elas conviver" (BRASIL, 2016, p. 155). Essa formação política, voltada para a cidadania, se efetivaria na pesquisa, colocada nos textos como o movimento central do processo de aprendizagem, do qual o aluno é um agente ao lado do professor, partindo de saberes acumulados dos dois lados. Esses saberes devem se manifestar em um "processo de crescente articulação reflexiva" (BRASIL, 2016, p. 156) calcados na crítica documental.

Ainda buscando semelhanças, os textos específicos sobre a disciplina de História no Ensino Fundamental em ambas versões apontam para uma interessante discussão sobre os usos e representações do passado. Essa problemática é trazida pela BNCC como uma conexão entre história, memória e patrimônio que permite compreender a criação de significados próprios de determinados grupos, povos e sociedades. Nesse sentido, age de maneira a favorecer o senso crítico e a possibilidade de diferentes narrativas sobre um mesmo evento histórico. Os documentos chamam atenção para o setor das mídias, redes sociais, TV, rádio e cinema e para as questões identitárias tematizadas por esses meios em um contexto pós-revolução tecnológica do século XX. Além disso, aponta o papel dos "investimentos ideológicos" dos setores tradicionais da política, como os partidos, sindicatos, entidades empresariais e organismos internacionais. A História, principalmente no ensino básico, é um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo que muito tem a contribuir acerca do debate sobre esses diferentes usos do passado.

A grande diferença entre as duas primeiras versões, contudo, está na organização e estruturação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem propostos. A primeira versão se organiza a partir de alguns enfoques predominantes, como apresentados na imagem abaixo, que por sua vez se dividem em objetivos de aprendizagem agrupados em "Procedimentos de pesquisa", "Representações do tempo", "Categorias, noções e conceitos" e "Dimensão político-cidadã".

ENSINO FUNDAMENTAL

1º ANO - Sujeitos e Grupos Sociais

2º ANO - Grupos Sociais e Comunidades

3º ANO - Comunidades e outros lugares de vivência

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

(BRASIL, 2015, p. 243)

As dimensões apresentadas na divisão dos objetivos de aprendizagem compreendem procedimentos teórico-metodológicos que vêm sendo elaborados pelos pesquisadores do ensino de História nas últimas décadas e respondem às necessidades tanto da História enquanto saber científico, quanto da dinâmica social que se apresenta no século XXI. No entanto, como analisado por Jean Carlos Moreno (2016, p. 18), a proposta apresenta lacunas que “vêm, provavelmente, além do tempo exíguo de produção, da própria necessidade de adequação à concepção geral da BNCC e o modelo de descrição dos direitos de aprendizagem”. O autor aponta que a proposta não obtém sucesso na tentativa de organizar uma sequência lógica e progressiva de aprendizagem, além de não apresentar uma coerência entre os conteúdos e as finalidades atribuídas a cada um dos grupos de objetivos. Essa característica impede, por exemplo, um distanciamento da tão criticada noção de círculos concêntricos presente no ensino da História. Em um movimento de intensas contradições, a primeira versão teve grandes e honrosas ambições, mas não conseguiu, no tempo que lhe foi atribuído, efetivar todas elas.

A segunda versão da BNCC-História divide os seus conteúdos e objetivos de aprendizagem de forma diversa. Para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, esses objetivos estão classificados em dois tipos, nomeados no corpo do documento de “Conhecimentos históricos” e “Linguagens e procedimentos de pesquisa”. Percebe-se que a divisão dos enfoques dados aglutina o que anteriormente estava delimitado como “Representações do tempo”, “Categorias, noções e conceitos” e “Dimensão político-cidadã” em um único grupo de objetivos denominado “Conhecimentos históricos”.

Como já abordado, o primeiro documento disponibilizado em dezembro de 2015 passou por um processo de defenestração² midiático, político e acadêmico, gerando grande polêmica naquele contexto. Como citado anteriormente, grande parte dessa crítica à primeira versão esteve ligada a um suposto empobrecimento dos conteúdos listados, que buscava priorizar a História Nacional como eixo organizador para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, além de não constarem, de forma tradicional, as temáticas de História Antiga e Medieval nos objetos do conhecimento listados.

Ora, é compreensível o receio que se tem quando o assunto é a retirada de conteúdos de um determinado currículo. No entanto, é necessário considerar a impossibilidade de se abordar todos os conteúdos dentro dessa matriz disciplinar, situação imposta tanto pelo tempo disponível em sala de aula quanto pela própria limitação humana de conhecer a fundo todos os assuntos disponíveis, visto que a História lida com a ação do homem no tempo, um assunto um tanto amplo e melindroso. O tratamento dado até então aos conteúdos, como indicado por Cerri e Costa (p. 5, 2021), impunha aos professores de História um amontoamento de conteúdos que reforça um aspecto mnemônico já discutido e superado enquanto metodologia, tanto para docentes quanto para discentes. Dito isso, infere-se que lidar com tal questão de quais conteúdos devem ser trabalhados na aula de História é tratar sobre a formulação de critérios de seleção e política de memória. Esses critérios de seleção são influenciados por diversas relações de poder-saber e devem responder, como defendido anteriormente, às necessidades e questões colocadas pela sociedade, além de fundamentados nos conhecimentos próprios da História.

No corpo do texto da primeira versão são apresentados indícios de que a equipe formada para escrever a primeira versão da BNCC de História sabia do desafio que seria romper com a estrutura tradicional da disciplina no país. Ao final da seção sobre o componente de História o texto faz questão de apresentar quatro fundamentos que sustentariam a estrutura ali apresentada. Em primeiro lugar, afirma que a opção por uma formação histórica que tenha o Brasil como eixo central das análises possibilita um “saber significativo”, isto é, aponta que o conhecimento da história nacional é também uma forma de conhecer a própria história. Em sequência, o documento sugere a necessidade do “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” (BRASIL,

² Tomo emprestada aqui a expressão usada por Luis Fernando Cerri em referência ao processo de debate sobre a primeira versão da BNCC que resultou na sua dissolução completa em função das críticas realizadas.

2015, p. 243). Os últimos dois fundamentos apresentados indicam a facilidade do acesso a “fontes, documentos, monumentos e ao conhecimento historiográfico” em relação à história nacional e a necessidade de inscrever a trajetória brasileira em perspectivas locais, regionais, nacionais e globais para a construção de uma sociedade democrática.

Considero importante salientar que a proposta da primeira versão, apesar das críticas nesse sentido, não excluía de forma literal esses conteúdos já consolidados na historiografia, mas diminuía consideravelmente o seu espaço. A grande modificação realizada na proposta é a forma não tradicional de apresentar esses conteúdos, que seriam abordados em nexos e conexões feitas no sentido de ampliar as perspectivas citadas anteriormente a partir de um local de saber significativo. Grande parte da tradição política e cultural europeia aparece nos conteúdos e objetivos de aprendizagem listados. Observe-se, por exemplo, a competência do 6º ano, “CHHI6FOA072”, que propõe "Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea", ao mesmo tempo em que trabalha, na competência anterior “CHHI6FOA071” o "conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês". No 7º ano aparecem também indicativos de como esses assuntos seriam abordados em conexão com a história nacional, como por exemplo no objetivo de aprendizagem “CHHI7FOA081”, que sugere "Reconhecer o protagonismo de sujeitos e de grupos históricos no processo de formação do povo brasileiro, em eventos como a Conquista (XVI), os deslocamentos forçados de africanos (XVII-XIX), a migração de europeus e asiáticos (XIX-XX) e migrações internas (XIX-XXI)" (BRASIL, 2015, p. 252).

No entanto, verifica-se a baixa incidência de objetivos de aprendizagem que aprofundem e especifiquem os conteúdos da História Antiga e Medieval tradicionalmente presentes nos currículos. Essa característica se deve à escolha realizada frente às demandas do calendário escolar existente no Ensino Fundamental (Anos Finais), que prevê 800 horas de carga horária divididas em 200 dias letivos, sendo que à disciplina de História restam, normalmente, duas a três aulas de 50 minutos por semana. A primeira versão da BNCC-História elenca 82 objetivos de aprendizagem entre o 6º e o 9º ano, enquanto a segunda versão apresenta 122 em um mesmo espaço de tempo. A experiência em sala de aula demonstra que um maior número de objetivos e conteúdos não representa, necessariamente, uma maior qualidade do ensino. O efeito contrário, inclusive, é percebido na corrida contra o relógio que se apresenta ao final do ano letivo, quando professores são cobrados no sentido de “dar toda a matéria” em detrimento da qualidade do processo. Essa característica conteudista

que se apresenta a partir da segunda versão é um entrave a um melhor desenvolvimento de ferramentas de análise próprias da História e para a formação integral dos sujeitos, como o aprofundamento nos procedimentos de crítica documental, o uso de fontes diversas, a discussão entre os alunos sobre suas próprias experiências e como estas se conectam com os processos históricos estudados, por exemplo. A própria noção de História-Problema dentro de sala de aula sofre duras perdas com um enfoque narrativo tão extenso e na maioria das vezes pouco produtivo. Apesar dessas considerações, fato é que a “retórica da perda” ganhou adeptos, tanto política quanto academicamente, aliados a um contexto em que o suposto fantasma da ideologização corria pelos corredores do MEC.

As mudanças operadas entre a primeira e a última versão apresentada da BNCC muito nos informa sobre como se lidou com a seleção dos conteúdos e, principalmente, quais foram as prioridades na hora de decidir quem fala na História e para quem o faz. Apesar de manter os princípios centrais de valorização das identidades e diferenças nos seus textos introdutórios, a terceira versão da BNCC elaborou um currículo que, em termos de conteúdo, representa um retorno a mais do mesmo: a reorganização de uma narrativa oficial que deixa em segundo plano a memória de grupos marginalizados, ao mesmo tempo em que, em termos de metodologia, não se demonstra alinhada às últimas décadas de pesquisa no campo de Ensino de História, contentando-se na defesa de uma vaga “atitude historiadora”. Essa atitude seria composta de processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, compreendendo os documentos históricos como os “laboratórios” dentro dos quais isso se efetivaria. A versão homologada da BNCC também sustenta que é necessário compreender como os indivíduos construíram narrativas ao longo do tempo para explicar o mundo em que viviam. Nessa narrativa, deve se considerar a correlação de forças, os enfrentamentos e as batalhas na produção de sentidos e significados que, mais tarde, serão reavaliados e ressignificados por diferentes grupos sociais. Essa postura crítica apresentada, no entanto, não se traduz em possibilidade real quando a organização dos conteúdos e objetivos aponta para um outro caminho. A narrativa apresentada através do currículo quadripartite dá pouco espaço para a crítica dessa própria estrutura, além de ser fundamentada na transmissão e memorização de conhecimento, cumprindo um papel que se limita a direcionar o ensino não para a formação integral dos indivíduos, mas sim para o estabelecimento de um rol de diretrizes padronizadas para avaliações de larga escala. Observou-se que, lado a lado com a rejeição extremamente crítica da primeira versão, veio também a conformação de grupos da sociedade que se demonstraram satisfeitos em conservar nos currículos da terceira versão aquilo que, em sala de aula, se sabe profundamente falho.

2.2. Hegemonia e equilíbrio de forças no processo de construção da BNCC

Compreendendo o currículo como espaço de disputa entre diferentes grupos sociais e configurações de narrativas, buscamos ao longo da seção anterior apontar quais foram algumas das permanências e modificações realizadas na construção da BNCC. Em específico, aprofundamos como os documentos se posicionam em relação ao debate sobre as identidades nacionais, de gênero, de classe e raça. Na tentativa de recuperar as tensões e negociações ocorridas durante esse processo, essa seção procura identificar como os diferentes grupos envolvidos na elaboração do currículo debateram e refletiram sobre conceitos e procedimentos chave para a pesquisa aqui realizada, como identidade, cronologia, temporalidade e memória. Para tanto, buscamos analisar como se desenrolaram as discussões no âmbito institucional, midiático e acadêmico.

A comissão de especialistas para a elaboração da BNCC foi formalizada ainda em junho de 2015. Ficou estabelecido que essa comissão seria formada por 116 membros indicados entre “professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação” (DOU 18/06/2015). A primeira versão contou com treze especialistas da área de História, divididos em Ensino Fundamental e Médio e convocados de várias regiões do país. A construção desse quadro de especialistas gerou muitos debates, dada a dimensão da tarefa que se apresentava. Geraldo Menezes Neto (2017) aponta que, apesar da capacidade e vasta produção no campo do Ensino de História dos selecionados, a forma como se montou esse corpo de especialistas é questionável devido ao modelo de indicações entre pares dentro do meio universitário, que pode gerar certas dúvidas quanto aos critérios de seleção.

Ao longo de três meses³, a comissão formada trabalhou na apresentação da primeira versão da BNCC, que foi disponibilizada no dia 16 de setembro de 2015. Tão logo foi publicada, a nova proposta recebeu os holofotes e abriu um verdadeiro campo de batalha na área da educação. Entre 2015 e 2016 foi realizada uma ampla consulta pública online sobre essa primeira versão, resultando em 12 milhões de contribuições ao documento com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições, segundo dados do MEC⁴. Após esse período, foram 27 seminários estaduais e inúmeros pareceres técnicos sobre a segunda versão, desembocando em mais cinco audiências públicas relacionadas à terceira versão do documento até o final de 2017. Na mídia, os interesses arrançados passavam por empresas do terceiro setor, fato que se verifica no espaço concedido para especialistas ligados a esses empreendimentos e pela caracterização dos problemas educacionais brasileiros como um problema de gestão e eficiência, sem espaço para uma discussão que levasse em conta as vozes de professores da educação básica e com espaço reduzido até mesmo para acadêmicos da área.

De longe, o debate mais interessante foi travado dentro da própria academia, envolvendo diversos grupos de trabalho e associações do campo da História. Como apontado anteriormente, o grande cisma gerado se deu em função da suposta retirada de conteúdos tradicionalmente abordados em sala de aula. Mais que apenas uma discussão epistemológica e sobre método, a discussão aponta para um descompasso gigantesco que ainda não foi superado e que tem a ver com a complicada noção de transposição didática, isto é, como o conhecimento historiográfico produzido na academia pode ser trabalhado na sala de aula do ensino básico, em uma preparação inicial, mas que não mira a formação de historiadores propriamente ditos. É possível observar uma divisão clara entre os pesquisadores da História e os pesquisadores do campo do Ensino de História, envolvendo questões que ultrapassam o conhecimento histórico e tem relações, também, com a posição desses pesquisadores dentro das Universidades.

³ Vale a pena indicar que, como apontam Junior, Silva e Cunha (2022, p. 51-54), o debate sobre a construção de uma Base Nacional já vinha ocorrendo entre 2013 e 2014 no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Diretoria de Currículos e Ensino Integral (DICEI). Naquele momento, formou-se um grupo de professores da educação básica e do ensino superior, indicados pelo MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), incumbidos da tarefa de pensar o currículo escolar brasileiro nos termos das diretrizes e legislações já existentes. Esse trabalho não pôde chegar à maturidade em decorrência da complexidade da tarefa e dos infortúnios políticos: a transição para o segundo governo de Dilma Rousseff causou mudanças nos quadros do MEC, da SEB e da DICEI, fazendo com que a versão elaborada ali nem sequer chegasse a ser publicizada pelo Ministério da Educação.

⁴<http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>

Para essa análise, um documento central é a carta crítica publicada pela ANPUH-RJ (Associação Nacional de História - seção Rio de Janeiro) no dia 3 de dezembro de 2015, poucos meses após a disponibilização da primeira versão da BNCC-História. Esse documento é resultado dos debates ocorridos na Jornada de História sobre a BNCC, realizado em novembro do mesmo ano e que contou com a participação de diversas entidades, especificamente do Rio de Janeiro. A carta se inicia apontando a rapidez da composição da comissão e da assessoria que, “em apenas três meses – de junho a setembro de 2015 – elaborou uma proposta que se encontra em um franco descompasso com as questões debatidas na historiografia e na formação de professores.” (Carta da Anpuh-RJ). Dessa crítica, segue-se a indagação sobre a possibilidade limitada de um aprofundamento das discussões, visto que as metodologias adotadas para a realização das consultas públicas não permitiam modificações estruturais no documento, o que levou o grupo da ANPUH-RJ a questionar se essas consultas não teriam como objetivo apenas a legitimação do processo.

Em seguida, a carta chama atenção para a suposta retirada de conteúdos que, segundo seus autores, demonstra um descompasso com os montantes de investimento público realizados em editais de pesquisa e programas de incentivo à internacionalização do ensino. Além disso, critica a forma como a BNCC-História nessa primeira versão tenta se afastar de um eurocentrismo no ensino básico sem, no entanto, apresentar soluções novas para o problema, apenas invertendo essa noção ao colocar o Brasil como o epicentro gerador das discussões e, mais ainda, apresentando uma noção de cidadania apriorística e que deixa pouco espaço para o questionamento e para a dúvida, fator preponderante para a pesquisa em História. Por último, faz apontamentos sobre a estrutura do documento que se submete à lógica de “descritores” e “parâmetros”, fundamentados a partir das avaliações de larga escala e que coloca em segundo plano a formação integral dos sujeitos.

A carta apresentada pela seção do Rio de Janeiro da ANPUH gerou uma série de outros documentos que apresentaram posicionamentos ora contrários, ora signatários daquilo que foi colocado como crítica central à primeira versão da BNCC. Nesse contexto, a Prof.a Dr.a Martha Abreu publica uma resposta à carta anteriormente produzida pela ANPUH na qual indica que, apesar das diversas críticas apresentadas, a composição do quadro de profissionais para a elaboração do currículo seguiu os critérios de diversidade regional, de atuação em pesquisa sobre o Ensino em suas respectivas áreas específicas e de participação na formulação de políticas curriculares em seus estados. Aponta também que, apesar da formação desse quadro ter sido oficializada em junho de 2015, as propostas estavam sendo debatidas desde 2013. Fica claro ao longo da resposta de Abreu que o documento apresentado

não se blinda de críticas em nenhum momento, convocando os profissionais para um debate mais aprofundado. No entanto, não abre mão de algumas escolhas realizadas em relação ao enfoque a ser estabelecido para o ensino básico de História no Brasil e afirma categoricamente que, “Se há dúvidas em relação a esse recorte [de enfoque na história nacional], há certezas em relação à necessidade de realizarmos opções de contextos históricos”.

Nesse contexto de difícil equilíbrio da correlação de forças inseridas no debate sobre a BNCC, vale a pena também analisar como os documentos, em especial a primeira versão, mobilizou corações e mentes em uma cruzada contra a suposta ideologização dos currículos, narrativa muito veiculada na mídia tradicional. Do já referido contexto político conturbado, surgiram diversas colunas e artigos de opinião sobre o currículo de História, corroborando a tese de Laville (1999) sobre o interesse político que gira em torno dos conteúdos da disciplina. Em um artigo de opinião intitulado “História sem tempo”, publicado no dia 8 de outubro de 2015 na “Gazeta do Povo”, o sociólogo e jornalista Demétrio Magnoli e a historiadora Elaine Senise Barbosa tecem duras críticas à organização temporal e ao suposto teor multiculturalista propostos pela primeira versão da BNCC-História, tendo como chave de argumentação a também já comentada retórica da perda. Ao longo do artigo, apresentam a retirada de conteúdos como a Grécia Antiga e o período medieval como extremamente problemáticos por impossibilitar o debate sobre conceitos como Cidadania e sobre as contradições e processos que levam o mundo à modernidade. Concluem o artigo afirmando categoricamente que a proposta apresentada se trata de um projeto político que busca rever as teses do universalismo desenhado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e se ater às noções de raça, etnia e cultura, essa última colocada entre parênteses pelos autores.

No mesmo sentido da crítica anterior, é publicado no dia 05 de dezembro de 2015 um artigo de opinião no jornal *O Globo* assinado pelo historiador Ronaldo Vainfas e intitulado “Nova face do autoritarismo”. Nesse artigo, muito comentado em trabalhos posteriores sobre a construção da BNCC, Vainfas denuncia o que chamou de mutilação dos processos históricos globais. O autor inicia seu texto apontando para os ataques sofridos pela disciplina de História ao longo do tempo, em específico, da diluição da História no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) nas matérias de “Estudos Sociais”, “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB) e “Educação Moral e Cívica”. Segundo Vainfas, a proposta curricular apresentada significava um retorno de uma postura autoritária, “ainda que invertendo a chave da ditadura militar”, retorno por ele exemplificado pela composição enevoada da comissão responsável pelo trabalho, pelos conteúdos “impossíveis de serem ensinados às crianças, salvo

como doutrina” e pela tentativa malfadada de substituição do eurocentrismo. Ao final, Vainfas afirma:

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

Fora os debates públicos realizados por pessoas qualificadas academicamente, a mídia foi palco da exposição de ideias provenientes de empresas ligadas ao terceiro setor. De acordo com a análise feita por Stankevecz e Castillo (2018), em 2015 foram publicadas 56 matérias sobre a BNCC em várias seções diferentes do jornal *Folha de S. Paulo*, dentre as quais a maioria produzida por colaboradores do veículo. Chama a atenção nessa análise o espaço dado às fundações e ONGs⁵, que foram citadas em 21 dessas matérias publicadas. Como apresentado anteriormente, essas organizações cumprem o papel de defender os interesses do mercado em assuntos educacionais, apontando para a construção de uma lógica tecnicista da educação e que busca introduzir conceitos e práticas da gestão empresarial no âmbito do ensino básico. Essa influência pode ser percebida no resultado final da construção da BNCC. De acordo com Peroni, Caetano e Arelaro (2019), a criação do eduLab21, *think thank* formulado pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), funcionou como um instrumento para influenciar quais conteúdos seriam inseridos no documento e para direcionar políticas públicas educacionais. O exemplo dado pelos autores é a ideia de competências socioemocionais e a avaliação destas através do SENNA (Social and Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment), proposta já rejeitada enquanto política pública pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). Essa concepção foi introduzida na versão homologada, constando nas competências gerais para a Educação Básica.

Os debates públicos acalorados, tanto no âmbito acadêmico, quanto no midiático, geraram como consequência a dissolução da comissão encarregada de redigir a BNCC-História e uma nova convocação de quadros que, em maio de 2016, apresentariam a nova versão com ajustes indicados nas consultas públicas. A discussão pública sobre a

⁵ Instituto Unibanco/Itaú Social; Todos Pela Educação; CENPEC; Fundação Lemann; Movimento Pela Base; CNI; INSPER; Instituto Trabalho e Sociedade; Instituto Alfa e Beto são as fundações citadas pelas autoras.

primeira versão se deu em um momento contaminado pela polêmica e pela conjuntura política e social que o Brasil enfrentava naquele período. As críticas apresentadas acima em jornais de grande circulação não sofrem pela falta de qualificação do debate, mas apontam para uma contaminação desse mesmo debate pelo fantasma da ideologização. Esse instrumento retórico do pânico moral e do risco esquerdista sobre as escolas foi o mote para o fortalecimento do movimento Escola Sem Partido e tem consequências diretas para a liberdade de expressão e de cátedra no país. A primeira versão apresentava uma série de problemas, o que não justificava o abandono do trabalho feito até ali que deveria ter servido como ponto de partida para uma melhor elaboração das suas premissas. Fato é que esses artigos de opinião serviram de combustível para inflamar os ânimos daqueles que viam no desenvolvimento da consciência histórica crítica e menos alinhada a tradicionalismos um perigo para a ordem moral hegemônica.

Sobre esse contexto, é interessante a nota lançada pela ANPUH-RJ em junho de 2016, que não sem certo espanto, indica que a segunda versão apresentada é “nova” em relação à versão anterior, mas “velha” em relação à retomada de um currículo tradicional. As críticas endereçadas à falta de conteúdos já consolidados de História Antiga e Medieval foram atendidas, assim como a “excessiva centralidade da História do Brasil”. No entanto, o debate levantado pela primeira versão sobre o eurocentrismo foi completamente obliterado na versão apresentada em seguida, compreendendo um retorno à lógica meramente cronológica e fundamentada na “grande narrativa” centrada no processo histórico europeu. Além disso, críticas muito bem fundamentadas sobre a tematização do tempo como conceito central para a compreensão histórica do mundo foram totalmente descartadas. A nota ainda chama atenção para o retrocesso percebido em relação às leis 10639/2003 e 11645/2008, marginalizando as discussões sobre os grupos étnicos negros e ameríndios no Brasil.

Da volumosa e competente discussão travada entre diferentes setores da sociedade em relação à primeira versão da BNCC, o que se viu foi o completo abandono da primeira proposta que, com todas as suas insuficiências e falhas, não pôde amadurecer satisfatoriamente enquanto um trabalho construído a muitas mãos. Em seu lugar, um currículo que, talvez na tentativa de se blindar das críticas vistas anteriormente, optou por um lugar-comum já muito conhecido e criticado por professores e pesquisadores do ensino de História. Compartilho aqui também da crítica apresentada por Menezes Neto (2017, p. 50) sobre a falta de participação de professores do Ensino Básico na elaboração das propostas. A ANPUH se posicionou diversas vezes oferecendo seus serviços para orientar o MEC na elaboração da Base, no entanto, foram várias as críticas quanto à dificuldade da Associação

em dar espaço para a participação dos trabalhadores da educação. Como indicado pelo autor, as decisões foram tomadas de cima para baixo, por professores universitários e pesquisadores, dando menor espaço para os professores da educação básica, os mais afetados por todo esse processo.

2.3. A versão apresentada, tradição do apagamento

A homologação da terceira e última versão da BNCC-História se dá em um contexto de consolidação das mudanças operadas desde 2015 e reflete o teor do debate político e cultural, permeado por uma série de polêmicas envolvendo o conteúdo proposto. Publicada a Resolução CNE/CP nº 2 no dia 22 de dezembro de 2017, ficou estabelecido a implantação obrigatória da BNCC ao longo das etapas e modalidades definidas para a Educação Básica. Desde então a proposta de um currículo básico comum vem sendo implementada nas escolas brasileiras, públicas e privadas, ao lado da estruturação do Novo Ensino Médio, também proposto no mesmo ano e com forte teor neoliberal e tecnicista.

A primeira característica que salta aos olhos e tem muito que ver com a temática de identidades trabalhadas nessa monografia é a consolidação de um retorno à noção de círculos concêntricos nessa versão definitiva da BNCC. Nas primeiras páginas de apresentação da proposta é colocado que

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. (BRASIL, 2017, p. 397-398)

O processo descrito do “fazer história” como inicialmente marcado pela constituição de um sujeito que se amplia posteriormente para um “Outro” apresenta de forma sucinta a concepção já criticada de que só é possível criar conhecimento histórico partindo do mais próximo, espacialmente e temporalmente. O problema que se coloca nesse primeiro momento é o de que para se constituir enquanto sujeito, é fundamental que as questões colocadas para o sujeito estejam sendo elaboradas através de nexos e conexões com o “Outro”, e não como uma consequência causal e cronológica da própria individualidade. A identidade trabalhada a

partir dessa formulação se apresenta como uma tentativa de oferecer subsídio no enfrentamento de “situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação”, mote que se repete ao longo do documento buscando uma saída pela via de uma conciliação estéril, que pouco explica sobre o processo de construção do Brasil e do mundo.

A concepção de História apresentada pelo documento, além dos círculos concêntricos, efetua um movimento de consolidar uma perspectiva um tanto quanto técnica do que significa o saber histórico construído em sala de aula. Tomo emprestada a análise de Santos (2022, p. 155), que indica a centralidade do “como ensinar”, em detrimento do “porquê” e “para quê”, pautando o ensino de História pelo pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, com o objetivo de tornar o ensino objetivo e operacional. Esse movimento é realizado através da delimitação de quatro procedimentos básicos para o estudo da disciplina: a identificação, a comparação, a contextualização, a interpretação e a análise. Esses procedimentos teriam como base o reconhecimento das fontes históricas e objetivam, no ensino fundamental, “estimular a autonomia de pensamento e capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas” (BRASIL, 2017, p. 400).

Ou seja, entende-se pelo documento que a compreensão de si e do outro, balizada pela já complicada noção de círculos concêntricos, pode ser realizada através de procedimentos técnicos, quase como um laboratório da História. Perde-se de vista a necessidade da construção de um conhecimento histórico direcionado para a orientação temporal dos sujeitos, mesmo que ressaltadas as tentativas de conexão entre presente e passado feitas nos textos introdutórios, visto que para a efetivação de um ensino-aprendizagem que mire a construção de uma consciência histórica se torna indispensável investigações capazes de dar sentido às mudanças e permanências no tempo e no espaço, isto é, compreender a experiência da mudança temporal.

Outro ponto central para a análise aqui desenvolvida é a forma como a terceira versão da BNCC-História apresenta um retorno à uma listagem tradicional de conteúdos baseados na grande narrativa de conquista europeia sobre o resto do mundo. O ensino de História aqui toma como central certa noção de que conhecer a história é ouvir o professor narrando os acontecimentos que levaram à construção dos Estados Nacionais europeus centralizados e, posteriormente, a consolidação do capitalismo imperialista. Compreende-se que, para uma formação ideal, é necessário que o aluno absorva toda essa experiência histórica. A pergunta que fica aqui é: para quê? Se a dinâmica do ensino-aprendizagem exposta no documento não

se preocupa em transformar toda essa experiência em orientação através de uma análise e interpretação rigorosa, partindo de reflexões próprias do mundo vivido e com vistas a construir diferentes possibilidades de futuro, o currículo se apresenta como uma tentativa pouco fértil de construção de consciência histórica, não importando muito quais são os assuntos listados. A problemática se aprofunda quando o currículo não consegue apresentar uma organização lógica desse aprendizado histórico com vistas à orientação, nem uma listagem de conteúdos que se adeque às necessidades histórico-sociais do país.

Os anos finais do Ensino Fundamental em História apresentam 99 habilidades entre o 6º e o 9º ano, representando uma diminuição em relação à segunda versão, mas ainda mais denso do que a primeira. Os conteúdos estão organizados de forma cronológica, seguindo a tradicional divisão quadripartite. Inicia-se no 6º ano com o estudo sobre a Antiguidade Clássica greco-romana e, posteriormente, do período medieval na Europa. 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” (BRASIL, 2017, p. 418). Chegando ao 8º ano, os alunos entram em contato com a construção do mundo contemporâneo, passando sobre os movimentos de independência nas Américas e chegando a corrida imperialista do século XIX. Na última etapa do Ensino Fundamental, 9º ano, o conteúdo versa sobre o Brasil republicano e os processos ocorridos ao longo do século XX, como as Guerras Mundiais, a criação da ONU, a Guerra Fria e o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos. É pontuado que essa última etapa deve ter “ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade” (BRASIL, 2017, p. 418).

Compreendo aqui que a construção curricular é um espaço de disputas no qual a sociedade civil e o poder público debatem suas ideias, valores e procedimentos. A terceira versão representa, portanto, uma visão hegemônica que foi capaz de se impôr enquanto proposta curricular devido a um contexto político de reação conservadora aliada aos ímpetus do mercado. Ao tratar sobre a noção de identidades, percebe-se que o sujeito ideal desenhado pela proposta atende as necessidades de um trabalhador globalizado, capaz de agir e dar respostas rapidamente, ao mesmo tempo que tolera as diferenças culturais e respeita os direitos humanos. Entretanto, perde-se de vista que o processo de ensino-aprendizagem é muito mais complexo que isso, buscando, idealmente, o desenvolvimento dos potenciais humanos e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Nesse sentido, não basta tomar as identidades, conceito tão caro ao século XXI, como uma solução pacífica de conflitos realizada através do acolhimento e respeito mútuo. É necessário que o

processo de construção de identidades históricas passe também pelo reconhecimento do conflito em todas as suas nuances, aspecto fundamental na configuração do mundo tal como é. A tímida proposta apresentada pelo documento se baseia em um multiculturalismo humanista/liberal que, como apresenta Silva (2011), aparece nos países desenvolvidos do norte como exigência do reconhecimento cultural das parcelas dominadas daquele local ao mesmo tempo que surge como uma resolução para o "problema" da presença dessas diferentes culturas dentro da cultura nacional dominante.

A discussão sobre o multiculturalismo no âmbito das políticas curriculares percorreu um longo caminho e foi responsável por questionar os cânones do ensino, apontando as inconsistências de conhecimentos baseados na cultura de uma parcela minoritária desejosa de conservar o seu *status quo*. Essa perspectiva curricular desenvolveu-se em vários subgrupos diferentes, como o multiculturalismo crítico pós-estruturalista e materialista. O que observamos ao longo do documento da BNCC-História é a consolidação de uma perspectiva que apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre os diferentes sujeitos, sem tomar parte sobre as relações de poder que constituíram as diferenças sociais e culturais. Não joguemos fora o bebê com a água do banho, no entanto: o multiculturalismo aprofunda o que a tradição crítica do currículo já apontava, isto é, as desigualdades são refletidas nesses documentos a partir de dinâmicas de classe, raça, gênero e sexualidade. Cabe pontuar que, nessa linha de raciocínio, a versão homologada do documento é incapaz de responder à altura o problema dessas desigualdades. Gênero e sexualidade são totalmente excluídos da versão proposta, enquanto as discussões sobre classe mingnam frente à uma perspectiva essencialista de desenvolvimento de um capitalismo global e os debates sobre raça ficam escanteados, presente apenas para cumprir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena, sem grandes aprofundamentos.

A terceira versão da BNCC-História não chegou perto de causar o alvoroço que a primeira versão causou, mas gerou grande desconforto em parte da comunidade acadêmica. Em outubro de 2017 a ANPUH, sintetizou suas críticas e contribuições para a construção do documento em uma carta endereçada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Nessa carta, a associação tece críticas e comentários construtivos sobre vários temas ligados ao currículo, entre eles o intenso movimento pela instituição de um controle padronizado e rígido que dificulta o trabalho docente, a produção de material didático e a realização de exames em diferentes situações econômicas, sociais e culturais. A forma como se reorganizou os conteúdos da primeira para a última versão também foi motivo de crítica. Em certo momento, é colocado que

“É necessário que a aprendizagem histórica leve em consideração as diferentes temporalidades e experiências culturais, por isso, a BNCC deve tomar como referência as experiências dos povos africanos, indígenas e latino-americanos. Assim, repudiamos a forma como a BNCC pensa o estudo histórico, privilegiando a história ocidental, organizada em ordem cronológica.”

Essa passagem se apresenta como resultado do debate travado anteriormente dentro da própria Associação. A crítica apresentada sobre a primeira versão estava ligada ao fato de um excessivo enfoque na história brasileira, enquanto a última versão peca por um retorno excessivo ao tradicionalismo de ensino da história europeia ocidental. Qual seria o ponto de equilíbrio entre essas diferentes concepções? A solução para esse problema deverá ser desenvolvida nos anos seguintes, haja vista que o debate foi encerrado e as considerações feitas pela ANPUH nesse documento serviriam apenas para constar em um parecer da Câmara de Educação, sem possibilidade de modificações posteriores à versão homologada em 2017.

As considerações realizadas acima convergem para a conclusão de que o currículo de História estruturado pela BNCC falha em aprofundar suas elaborações tanto em matéria de metodologias quanto na efetividade dos conteúdos listados para atingir as aspirações apresentadas nos textos iniciais. Realizadas essas ponderações sobre a última versão da BNCC-História, nos resta tentar traçar algumas possíveis respostas para a pergunta: qual é a função social que o documento estabelece para o ensino de História? Se o conhecimento histórico está profundamente entrelaçado com as necessidades sociais que se colocam no seu tempo, como a proposta do MEC responde a essas questões? Ao analisarmos como se deram os debates e a evolução do tratamento dos conceitos chave para o ensino-aprendizagem em História podemos perceber que não existe consenso, mas sim uma batalha que envolve a capacidade de articulação dessas posições, a presença na mídia, os interesses políticos e econômicos atuantes naquele momento e que, infelizmente, colocou em segundo plano o desenvolvimento de uma proposta sólida e concebida a partir da natureza do conhecimento histórico. Em específico, ao tomar como central os conceitos de identidade e temporalidade, observamos a consolidação de uma visão que atualiza a proposta curricular sem apresentar grandes modificações estruturais. Há uma continuidade em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito à construção de uma sociabilidade capitalista que busca conformar os sujeitos no mundo em que vivem, sem apresentar as ferramentas necessárias para uma orientação temporal tal como proposta pela Didática da História de Jörn Rüsen.

Não é possível dizer que a BNCC-História transforma o conhecimento histórico em um grande amontoado de fatos que pouco se conectam e explicam sobre o mundo porque essa

já era a configuração vigente no Ensino Básico. O que fica é a sensação de esperança não realizada, de janela de possibilidade para mudança que se fecha sem deixar entrar aquilo que vinha sendo desenvolvido de mais refinado pelos pesquisadores do Ensino de História nas últimas décadas. Ao sujeito que deverá passar por essas etapas do ensino, cabe ouvir resignado e memorizar o máximo possível de informação para que no final desse processo, consiga reproduzir esses dados em avaliações que pouco contribuem para sua formação. Segundo os objetivos apresentados, deverá prestar contas de toda a história da Europa Ocidental, observando o Brasil e toda sua complexidade política, étnica e cultural a partir das lentes do capitalismo periférico. Em relação às ferramentas de análise que o ensino de História têm para oferecer, o máximo que se consegue é uma visão limitada sobre fontes históricas que muito provavelmente serão impossibilitadas na maior parte das aulas para dar conta do imenso catálogo de conteúdos. O que dizer sobre o aprofundamento de conceitos como, por exemplo, temporalidades, cronologias, sincronia e diacronia, memória, processos, narrativas e identidades? A forma generalista que se apresentam todos esses conceitos no documento aqui analisado é uma consequência direta da insistência no erro em priorizar a quantidade de conteúdos como sinônimo de qualidade do ensino.

Resta a nós, professores e pesquisadores do campo de Ensino de História, buscar as brechas por onde ainda é possível enxergar as possibilidades de se propor um ensino significativo. A BNCC não se pretende um currículo universal a ser copiado para todas as escolas do ensino básico brasileiro, mas um documento orientador para a construção de currículos locais. Ao que pese a possibilidade de uma transposição integral desse documento para as escolas em decorrência das condições materiais que se impõem, é necessário um olhar atento para os caminhos possíveis para a construção de um ensino significativo compartilhado entre professores e alunos do ensino básico. O próximo capítulo busca aprofundar essas questões e apresentar possibilidades de trabalho a partir das elaborações da área de Didática da História.

3. CAMINHOS POSSÍVEIS: A BNCC E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA COMO CAMPO DE FRONTEIRA

No rastro das elaborações produzidas anteriormente, o capítulo a seguir delimita alguns caminhos possíveis para o tratamento com a BNCC-História em sala de aula. Busca estabelecer um horizonte teórico que possibilite o trabalho com um ensino de História significativo, que tenha como princípio a necessidade de orientação temporal dos sujeitos nos diferentes espaços, o manejo das identidades individuais e coletivas, e o desenvolvimento das consciências históricas. Nesse sentido, o capítulo faz uma apresentação da área de Didática da História e a situa em um processo de profundo questionamento em relação às bases do ensino de História para, após isso, discutir alguns conceitos presentes nessa área e que podem ser manejados para pensar a tarefa didático-pedagógica que se impõe a partir da homologação da BNCC.

É notório que entre o currículo prescrito e o currículo praticado existe uma distância considerável, consequência da participação humana, de alunos e professores em constante negociação, que vai apontar verdadeiramente qual caminho será seguido no ensino de História brasileiro nos próximos anos. A dinamicidade de um conhecimento em constante construção, inserido em uma cultura escolar própria, fornece possibilidades de trabalho que não estão delimitadas em nenhum documento. Para essa reflexão, recupero a categoria de tática elaborada por Michel de Certeau que aponta para o movimento dentro do campo de visão do inimigo, a atuação nas brechas deixadas pelo poder normativo, movimento que se desenha com o objetivo de “[...] utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.” (1998, p. 101). Ou ainda, como colocado por Anderson Ferrari (2022), é preciso um trabalho que busque fugas, identifique brechas e explore as entrelinhas da BNCC. Esse movimento orgânico, capturado em um esforço intelectual de renovação das bases epistemológicas do ensino de História, pode ser de grande valor na tentativa de criar possibilidades para um ensino significativo.

3.1. A Didática da História em resposta à deslegitimação do ensino de História

A definição de Didática da História que o historiador alemão Jörn Rüsen propõe é a de investigação do aprendizado histórico. Segundo ele, o ponto central da área é compreender "como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro" (2006, p. 16). Toma a noção de consciência histórica como um fator básico na formação da identidade humana e explora metodologias de áreas como a psicologia e sociologia de forma a adaptar seus métodos de acordo com as peculiaridades dessa consciência histórica. O surgimento dessa área de investigação que conecta teoria e ensino da História está ligado a uma crise de legitimidade da disciplina em uma Alemanha que tentava reconstruir as suas bases sociais e culturais após o horror do Holocausto na década de 40.

Da crise de legitimidade de uma disciplina histórica que compreendia sua importância como auto-evidente surge uma mudança de paradigma dentro da educação histórica. A didática da história a partir dos anos 60 e 70 se volta para uma reflexão mais aprofundada e ampla sobre suas bases teórico-metodológicas e, principalmente, sobre sua relação com a vida prática dos sujeitos. Um exemplo dessa mudança de paradigma é o surgimento do periódico *Geschichtsdidaktik* em 1976. Nesse período, Klaus Bergmann define a didática da história como a "disciplina que examina a importância da história - todas as espécies de história e todos os seus elementos constitutivos - para o sujeito receptivo e reflexivo". Para esse autor, as principais ideias presentes nessa corrente de pensamento eram a emancipação e a identidade pessoal.

A reflexão produzida nesse contexto está profundamente ligada a um período de crise intensa, na qual os horizontes de expectativa se contraem gerando um profundo sentimento de impotência frente ao futuro que se desenha. É nesse sentido que as noções de consciência histórica como mecanismo de orientação temporal e elaboração de futuros possíveis se desenham permanentemente no ensino de História. Rüsen argumenta que a mecanização da História no contexto de profissionalização acadêmica gerou um profundo descompasso entre esse ensino e a vida prática dos sujeitos, abandonando a velha máxima de Cícero que apontava a História como mestre da vida. Transportando essa discussão para o outro lado do Atlântico, foi realizada uma pesquisa que busca compreender, através da narrativa, como alunos latino-americanos atribuem sentido ao tempo em que vivem. A pesquisa identifica uma situação interessante sobre os mecanismos de interligação entre

presente, passado e futuro nos jovens estudantes da região. Os dados coletados sobre a visão desses alunos sobre o ensino de História indica que,

“[...] eles consideraram-no importante para conhecer o passado, também muito importante para compreender o presente e orientar-se para o futuro. O que se constata é a permanência da noção de progresso, o que leva os jovens a uma postura positiva em relação ao futuro, principalmente ao seu futuro pessoal. No que se refere ao futuro coletivo, os jovens têm uma perspectiva distinta, alguns são marcadamente negativos, como os argentinos; outros bem mais otimistas, como os brasileiros e paraguaios.” (SILVA; ROSSATO, 2018, p. 36)

A dificuldade em se compreender enquanto parte de um todo social é um reflexo do aprofundamento da sociabilidade liberal que prioriza os aspectos da livre concorrência, da meritocracia e do individualismo consumista. Como se dá a construção dessa perspectiva que consegue indicar duas possibilidades de futuro tão distintas, uma para o indivíduo e outra para a sociedade? Ao indicar o vislumbre pessimista de um futuro próximo, as respostas coletadas pela pesquisa nos colocam em uma posição de questionamento quanto ao ensino de História na América Latina e, especificamente, no Brasil. A dissolução do horizonte de expectativas enquanto sociedade tenta se balancear no apego à empresa individual, que se enxerga como capaz de prosperar exclusivamente a partir do próprio esforço. Essas questões tem que ver com um modelo de História que, como aponta Rüsen, ao se mecanizar deixa de conseguir oferecer as condições para a construção de caminhos possíveis a partir da historicidade do momento.

Em contraponto a esse ensino de História que, inicialmente, está ligado à consolidação dos Estados Nacionais e posteriormente ao Capitalismo globalizado, é necessário perseguir a estruturação de uma disciplina que, como aponta Rüsen, deve estar situada na própria ciência de referência. Esse mote é o pontapé inicial para o grande esforço intelectual de conectar o ensino de História e a Teoria da História. Sob essas bases que serão desenvolvidas, ao longo do final do século XX e início do século XXI a área de Didática da História. O conhecimento histórico como pensado por Rüsen, elaborado através da experiência, interpretação e orientação, age tanto em relação à "temporalidade do mundo e da coletividade humana" quanto à autocompreensão diante das mudanças temporais, possibilitando a criação de pontos de referência para a vida pessoal. É nesse ponto que, de acordo com o autor, a formação histórica contribui enormemente para a elaboração de uma identidade.

Uma das perguntas centrais para o desenvolvimento da Didática da História é justamente como se dá a elaboração das percepções temporais nos indivíduos e na sociedade. Como da experiência e interpretação sobre a História se desenvolvem narrativas sobre os processos e, posteriormente, como o sujeito organiza a sua ação a partir dessas noções? O

conceito central para balizar esses questionamentos é o de consciência histórica, definida por Rüsen como "a soma 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). Encarada como um universal antropológico, isto é, é característica compartilhada por todos os sujeitos, organizada e elaborada em diferentes níveis, a consciência histórica é construída não só no espaço escolar, mas também na vida cultural dos indivíduos, na mídia, na internet e na vivência da cidade que expõe lado a lado passado e presente. Um ensino de História significativo, portanto, não se presta a "criar" consciência histórica em um grupo de alunos, mas se fundamenta a partir da dinâmica dessa consciência presente nos sujeitos para conseguir oferecer suporte para a orientação temporal e a formação de identidades individuais e coletivas.

O que mais nos interessa na monografia aqui apresentada é como esses processos podem ser incorporados aos currículos de História. Nesse sentido, é fundamental a compreensão das diferentes dimensões do aprendizado histórico que Rusen denominou de experiência, interpretação e orientação. Em primeiro lugar, é importante a clareza em relação à interconexão entre essas diferentes dimensões. Uma aprendizagem histórica significativa busca o equilíbrio entre elas. A experiência pode ser colocada em termos de acúmulo de informações sobre o passado e, principalmente, da diferença qualitativa entre o passado e o presente. É, como expõe o autor alemão, a experiência de uma Igreja antiga da cidade ao lado de um banco moderno que amplifica a percepção sobre essas diferenças temporais. Mais que isso, a discrepância entre as expectativas de futuro e a experiência do presente é que joga luzes sobre o passado e convida ao processo de orientação. Já a dimensão da interpretação proposta por Rüsen está ligada a uma "mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação" (SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (orgs.) 2011, p. 86). O acúmulo de conhecimento sobre passado e presente deve ser capaz de fornecer ferramentas para mudanças significativas na forma como o indivíduo compreende a sua inserção no espaço-tempo. É essa dimensão interpretativa que permite que os sujeitos elaborem o significado da história e, conseqüentemente, desenvolvam a partir daí as suas identidades e a sua maneira de atuar sobre o mundo vivido. Por fim, o aspecto de orientação é fundamental para amarrar as etapas anteriores em uma proposta de organização do ensino de História a partir das bases da Teoria da História e mirando na reinserção do aprendizado histórico na vida prática dos sujeitos. A orientação é o "uso do conhecimento histórico, que é organizado num modelo abrangente de sentido voltado para a organização significativa da

vida prática nos processos do tempo, os quais transformam as pessoas e seu mundo” (SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (orgs.), 2011, p. 88). É essa capacidade de orientação que permite ao sujeito se apropriar da experiência e da interpretação de forma significativa, colocando em perspectiva sua própria existência, seus pontos de vista, e formular possibilidades e caminhos para o futuro de forma intencional.

Ao interpretar a evolução das versões da BNCC e sua versão final às luzes dessa dinâmica rüseniana percebe-se, inicialmente, um descompasso entre as diferentes dimensões priorizadas pelo currículo. A quantidade excessiva de conteúdos que não permite o tempo da reflexão dentro do espaço da sala de aula é um indicativo de que exista no currículo brasileiro uma supervalorização da experiência em detrimento das dimensões interpretativa e de orientação. Note-se que mesmo em posição de destaque, o desenvolvimento da experiência histórica não atinge o seu objetivo por manter como tradição um ensino majoritariamente expositivo e factual dos processos históricos. Não atinge os seus objetivos, também, pela sua própria posição: uma situação de desequilíbrio não permite o desenvolvimento pleno dos sujeitos por deixar de fora grande parte das ferramentas de análise e insights possíveis dentro desse campo de estudo. Como, sem a interpretação e o esforço de orientação no tempo, é possível, por exemplo, mirar o desenvolvimento de identidades comprometidas com o respeito às diferenças? Como desenvolver o senso de cidadania nos sujeitos sem a compreensão de como a cidade dele se insere em determinados contextos econômicos, políticos, sociais e culturais e, portanto, ele mesmo faz parte dessa dinâmica e pode agir intencionalmente sobre ela? Enfim, sem transformar toda essa experiência histórica na capacidade de se localizar no *continuum* dos processos históricos e assim agir de forma consciente mirando um futuro possível o ensino perde seu sentido de existência.

Essa configuração de ensino é responsável, em parte, pelo aprofundamento do que as discussões recentes estão chamando de “crise do ensino de História”. Além das questões políticas que atuam como plano de fundo nesta segunda década do século XXI, parte da crise de legitimidade do ensino de História está ligada à própria incapacidade da disciplina de oferecer as ferramentas para a leitura de um mundo em constante mudança. Klüppel (2022) mobiliza autores como Hartog, Koselleck, Rüsen e White em um esforço de pesquisa para compreender sob quais bases se fundamenta essa suposta crise no Brasil. Em uma análise de 277 textos escritos por alunos de variados níveis de escolaridade foi possível identificar que as narrativas construídas sobre o país têm dificuldade em enxergar um futuro que não seja a extensão do presente. Como colocado pelo autor

Inicialmente sustenta-se um avanço que perpassa a independência e a monarquia, mas que é interrompido na ditadura (antes, durante ou depois), quando começa a/uma crise que perdura no presente. Todavia, daí para o futuro não existe contemplação de melhora ou piora, senão de mudança, o que parece refletir uma atitude cética com relação ao tempo, mas consciente de sua mudança, e, mais, de sua mudança processual, como se os jovens não se arriscassem a antever uma exclusividade ou novidade. (2022. p. 89)

Essa característica observada é fundamental para entender o estado da arte. Deve-se considerar que o horizonte de expectativas delineado não é um resultado exclusivo do ensino de História, mas tem que ver com a leitura de mundo que se faz em todos os âmbitos da vida do sujeito. O que não significa eximir a disciplina da sua parcela de culpa. O ensino de História, como proposto por Rüsen, deveria ser capaz de criar condições para o alargamento das possibilidades de futuro através da contemplação das dimensões de experiência, interpretação e orientação. À essa crise mais ampla se conecta toda a discussão que envolve as polêmicas geradas no processo de construção da BNCC.

3.2. A construção de identidades coletivas e individuais através da orientação temporal

Rüsen (2015), em suas elaborações sobre o aprendizado histórico, faz uma defesa do significado prático do pensamento histórico enquanto constituinte da identidade humana. Para o autor cada sujeito estabelece uma noção própria de continuidade do eu ao longo do tempo, conexão essa que supera a mera duração física desse sujeito. Essa noção tem a ver com a relação constante no trato consigo mesmo - mental e intelectual - que usualmente chamamos de identidade. Mais que isso, a identidade se apresenta tanto em perspectiva pessoal quanto social, sendo uma propriedade essencial da subjetividade humana e uma das funções mais importantes do pensamento histórico na vida prática de cada época. Desse fato, decorre que

"Não se pode responder à pergunta sobre 'quem sou eu', sem se contar uma história sobre a própria vida. A identidade pessoal está conectada com a consciência de assumir mais ou menos conscientemente a própria biografia, de vivê-la e de poder contá-la. Ela se projeta no futuro - esperando, desejando, temendo e tremendo. Vale o mesmo para a identidade social: o pertencimento direto a uma formação social é articulado, confirmado e, naturalmente também, modificado ou mesmo rejeitado mediante histórias." (2015, p. 260)

Rüsen faz um contraponto à noção pós-moderna que percebe uma suposta crise das identidades na modernidade ao propor que "O sujeito não se perde na multiplicidade das identificações. Pelo contrário. Ele se constitui nelas e por elas, forjando assim suas

características individuais" (p. 261). O autor parte do pressuposto de que as identidades não podem ser tratadas de forma essencialista, como um fato dado e fixo, mas argumenta que dentro desse mosaico é necessário a existência de uma "relação estável e coerente do sujeito humano para consigo mesmo" (p. 263) visto que a falta dessa coerência básica impossibilita a vida psíquica da pessoa em questão.

Aprofundando essas noções de identidade em relação às operações mentais próprias do conhecimento histórico, o autor apresenta um conceito fundamental para as reflexões produzidas no âmbito desta monografia: identidade histórica. Em resumo, a identidade histórica é o "suprassumo de uma diversidade de identificações articuladas coerentemente em perspectiva temporal" (p. 263). Essa identidade é composta pela experiência temporal adquirida e interpretada na relação do sujeito com seu próprio eu. É o que sintetiza a percepção de como chegou até ali com seus projetos de futuro. Essas narrativas históricas de formação de identidade comumente extrapolam o tempo de vida do sujeito ou da sociedade em questão, se inserindo e inserindo seus agentes em um largo espaço temporal responsável por dar sustentação à atribuição de sentido ali realizada.

Esse processo de construção de identidades históricas é fundamentalmente político. Não observamos identidades surgindo naturalmente da terra, mas fazem parte de um esforço consciente que permite a sua eficiência na relação com o outro. Para Rüsen, é nela que se ancoram o aprofundamento das interpretações sobre as relações desenvolvidas. Nesse sentido, é necessário clareza de que a constituição interna da subjetividade passa por relações externas de dominação e, na tensão e contradição entre esses dois campos são produzidos sentidos próprios. O autor indica que a ciência histórica pode atuar tanto como instrumento de legitimação dessa dominação quanto como crítica.

Dito isso, coloca-se que as políticas curriculares são um espaço privilegiado para a construção de uma determinada identidade histórica ligada ao país no qual é desenvolvida. O caso brasileiro aponta para uma dificuldade em contribuir para essa construção de forma satisfatória, conectada às demandas sociais do presente. Isso se deve à escassez de produções que apontem para um projeto nacional a longo prazo. Como definir as diretrizes do ensino de História sem conseguir vislumbrar um horizonte de expectativas claro? Muito do nosso ensino de História, como abordado no capítulo anterior, tem a ver com o desenvolvimento de um Estado Nacional que se compreendia como extensão do território europeu e com certo grau de continuidade com o Império Português.

Em um mundo que observa com olhos atentos o fluxo de pessoas de um lugar para o outro, por diversas razões, a identidade se torna um problema central para esses Estados.

Como indicado por Silva (2012) “O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular”. O Brasil surge como um local essencial na construção dessas noções, haja vista que seu território abarca uma diversidade gigantesca e um longo histórico de acomodações identitárias. A identidade brasileira, assim como outras identidades nacionais, são criações modernas que buscam aglutinar um grupo de pessoas através da difusão de certos referenciais simbólicos, materiais e imateriais e, portanto, históricos. O grande desafio inicial dessa tarefa foi o de se diferenciar da antiga metrópole ao mesmo tempo em que se construía como continuidade. Sobre isso, Fiorin aponta que "Na construção da identidade brasileira teria que ser levada em conta a herança portuguesa e, ao mesmo tempo, apresentar o brasileiro como alguém diferente do lusitano. É isso que explica o modelo adotado para descrever a cultura brasileira" (2009, p. 117).

A autodescrição da cultura feita pelo Brasil enquanto estado nacional ao longo do século XIX e XX pode nos indicar certos caminhos interpretativos a serem aplicados ao documento produzido pela BNCC. É notável a tentativa de se estabelecer como o que Fiorin tratou de “cultura de mistura”. A ideia de que a constituição cultural e social brasileira surge da mistura de três raças que dariam a excentricidade do povo brasileiro enquanto povo acolhedor, pacífico e tolerante está presente ao longo de todo o período de construção dessa identidade. No entanto, como chama atenção Fiorin, essa mistura nem sempre se deu indiscriminadamente. O mito de origem ligado às terras brasileiras se encontra na junção entre o indígena Perú e a portuguesa Cecília, casal retratado no livro *O Guarani*, de José de Alencar. No romance o Brasil surge como a superação da natureza em contato com a civilização europeia, essa por sua vez também modificada para as necessidades locais de um país nos trópicos. Note-se que, apesar da sua autodescrição se direcionar para uma mistura indiscriminada como aspecto positivo da nacionalidade, o mito fundador estabelecido na literatura deixa grande parte da população brasileira de fora, dado se tratarem de escravizados. É perceptível o apagamento daquilo que acreditavam ser indesejado para o desenvolvimento do povo brasileiro. A escravidão e o escravizado lembravam a nação de que a base fundacional da cultura brasileira está na exclusão daqueles que forneciam grande parte da mão de obra. Mesmo o indígena retratado nessa narrativa está mais ligado à concepção portuguesa do que deveria ser o indígena ideal, isto é, aquele que se apercebe da superioridade europeia e busca “civilizar-se”, abrindo mão da sua origem e abraçando a mestiçagem.

No século XX, mesmo com a tentativa de recuperar a herança africana como parte constituinte da identidade brasileira, o mote que direciona essa recuperação é o da mestiçagem enquanto possibilidade do negro embranquecer-se. Esse movimento se dá em um contexto de circulação de ideias eugenistas no país, tendo sua maior exemplificação o incentivo à vinda de imigrantes europeus para o trabalho e, conseqüentemente, para embranquecer a população. Em uma de suas incursões para o Brasil, o diplomata francês Conde de Gobineau caracterizou a população do país como fadada a desaparecer em 200 anos, dada a proporção da miscigenação ali realizada. Para ele “Já não existe nenhuma família brasileira que não tenha sangue negro e índio nas veias; o resultado são compleições raquíticas que, se nem sempre repugnantes, são sempre desagradáveis aos olhos” (GOBIENEAU, 1874 APUD SOUSA, 2013). A recuperação da mestiçagem enquanto aspecto positivo só ganha forças realmente em meados do século XX, com o grande esforço de construção narrativa sobre o que seria a tal democracia racial em curso no Brasil. Ainda sobre o aspecto da mestiçagem na literatura, Fiorin pontua que "O discurso antirracista de O mulato [de Aloísio de Azevedo] não está fundado na ideia de igualdade das raças, mas na tese de que o preconceito não permite ao mulato integrar-se à sociedade, europeizar-se, deixar vir à tona sua porção branca." (p. 122). Por fim, em resumo

A cultura brasileira euforizou de tal modo a mistura que passou a considerar inexistentes as camadas reais de semiose onde opera o princípio da exclusão: por exemplo, nas relações raciais, de gênero, de orientação sexual etc. A identidade autodescrita do brasileiro é sempre a que é criada pelo princípio da participação, da mistura. Daí se descreve o brasileiro como alguém aberto, acolhedor, cordial, agradável, sempre pronto a dar um 'jeitinho'. Ocultam-se o preconceito, a violência que perpassa as relações cotidianas etc. Enfim, esconde-se o que opera sob o princípio da triagem." (FIORIN, 2009, p. 124)

A partir dessa breve explanação sobre como se deu a construção da identidade histórica e nacional brasileira é possível colocar a BNCC-História em perspectiva e observar suas continuidades e rupturas. É certo que houve um deslocamento da função social do ensino de História da construção e consolidação da identidade nacional para uma noção da disciplina como responsável pelo trabalho com a cidadania, conceito também muito discutido em seus significados. É possível, inclusive, considerar a cidadania como parte do trabalho de elaboração dessa identidade nacional, o fator que impede a conclusão desse processo. No entanto, parte-se do mesmo princípio identitário consagrado em meados do século XX. Apesar dos avanços na tentativa de incluir grupos até então marginalizados do processo de construção nacional, a memória e a história desses grupos ainda assumem um lugar secundário quando comparados ao papel europeu. A fusão entre esses diferentes grupos na

nossa conformação cultural e social é também trabalhada a partir da ideia de uma cultura de mistura, na qual as diferenças são minimizadas e atingem um patamar de coesão suficiente. Até o momento, o sentido que se deu para essa diversidade se liga à uma noção de pacificidade, de acolhimento do diferente e inserção desses sujeitos na vida social do país. Essa noção herdada da suposta democracia racial, no entanto, não é suficiente e camufla as desigualdades existentes no país. Em matéria de ensino de História, o que se observa na BNCC é a tentativa de manutenção dessa perspectiva identitária que suprime as diferenças e toma a Europa como civilização universal e responsável por expandir as fronteiras dessa dita “civilização”. Sobre isso, Macedo (2022) aponta que

Para os formuladores deste novo currículo, é impossível conceber uma razão historiográfica cuja centralidade seja a formação de uma consciência histórica nacional. O Brasil só consegue ter inteligibilidade e sentido se explicado como consequência do Velho Mundo. Entender o Brasil só é possível se explicarmos o feudalismo. Entender as contradições brasileiras só podem ser inteligíveis se o jovem aluno souber primeiro quem foi Júlio César antes de Getúlio Vargas ou Dom Pedro I. Só se pode entender a ditadura militar brasileira se antes for explicado ao aluno quem foi Voltaire. A linearidade entra como titular no processo metodológico para a razão historiográfica do currículo em questão, enquanto a contextualização política da história fica no banco de reservas. (p. 163)

Esse eurocentrismo epistemológico faz parte do que Pereira e Paim (2018) chamaram de "colonialidade do tempo", em diálogo com o conceito de colonialidade do poder de Aníbal Quijano. Esse conceito diz respeito à uma naturalização e universalização de um modo particular de pensar a temporalidade, a partir de uma matriz eurocêntrica, evolucionista e linear. Para os autores, a ideia de uma Europa como centro irradiador de cultura e civilização se funda a partir do processo de colonização da América. A perspectiva dualista fundada na ciência moderna, que a partir de Descartes separa razão e natureza, se estabelece como ideia central a partir da definição de dois pólos opostos e caracterizados de forma hierárquica. A ideia de que existam povos primitivos e povos civilizados, tomando a racionalidade moderna da Europa ocidental como ponto alto dessa evolução, está no cerne da definição das justificativas raciais e naturalizadas para a colonização da América e, posteriormente, da África e da Ásia. Essas justificativas ainda fazem parte da concepção que a América, por exemplo, tem de si mesma. A colonialidade pode ser tomada como o espelho através do qual o não-europeu se enxerga, reproduzindo e dando continuidade a essa estrutura de poder que o coloca como subalterno, como raça menos evoluída.

A temporalidade pensada como evolução linear não deve ser abandonada como uma das formas de se compreender o tempo, historicamente situada. No entanto, é necessário que essa perspectiva figure como mais uma das possibilidades de orientação e estabelecimento de

sentido temporal entre as sociedades humanas. A problemática das identidades se conecta também, portanto, ao modo como são apresentadas as diferentes possibilidades de organização temporal. Ao priorizar uma concepção de tempo linear, usualmente deixa-se de fora essas outras possibilidades e, com isso, uma variedade imensa de visões de mundo e racionalidades diversas.

Trabalhar nas entrelinhas do que a BNCC traz como concepções de temporalidade e identidade é situá-la historicamente dentro desses debates e conseguir observar as brechas necessárias para a efetivação intencional de uma didática fundamentada na dinâmica social da ciência histórica. Então, como pensar diferentes possibilidades no trato com diferentes temporalidades e, conseqüentemente, identidades dentro do documento? Pereira e Paim (2018) refletem sobre o sentido ético e político do ensino de História que, segundo os autores, devem contribuir para uma “construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e do seu lugar no presente” (p. 1244). Para a realização desse horizonte, é fundamental que o contato com o conteúdo histórico não se dê de forma desinteressada e fria, mas que coloque o sujeito em uma posição de necessário posicionamento frente às injustiças, desigualdades e violações aos direitos humanos. Essa concepção, elaborada a partir do pensamento de Hayden White, vai ao encontro do que Rüsen coloca como orientação temporal. Dessa necessária inconformidade perante as mazelas sociais surge o posicionamento e, conseqüentemente, a necessidade de uma ação intencional que possa ser realizada a partir de uma estrutura de pensamento que localize o sujeito e seu grupo no todo.

As chamadas questões sensíveis, como o Holocausto, a Ditadura Civil-Militar brasileira, a escravidão, e as marginalizações de todos os tipos são temáticas que possibilitam um tratamento temporal que consiga conectar passado, presente e futuro, dado que seus efeitos sociais se estendem no tempo e moldam relações políticas, sociais e culturais na vida dos sujeitos e exigem, necessariamente, certa dose de subjetividade e sensibilidade. Sobre isso,

A nova temporalidade que borra as fronteiras entre passado e presente indica que uma aula de História é um ato dramático. É a dramatização o elemento expressivo que torna o passado e o presente vivos e pulsantes. O ato dramático recupera o elemento estético que cria um conjunto de encontros e relações que chamamos aula de História. (PEREIRA & PAIM, 2018, p. 1246)

São esses os pontos nodais entre as temporalidades que o ensino de História precisa ter como baliza de seu planejamento para a construção de um conhecimento significativo, servindo à prática da orientação dos sujeitos no tempo. Dentro da BNCC, o professor de

História deve observar, planejar e pôr em prática não o que está normatizado no documento, mas buscar possibilidades de pontos de fuga a partir das concepções e direitos de aprendizagem ali preconizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho de monografia tentei contribuir para as discussões relacionadas à Base Nacional Comum Curricular, em especial trabalhar nas intersecções sobre Identidade, Políticas Curriculares e ensino de História. Esses três assuntos se articulam tendo como baliza central a Nação, noção essa construída historicamente através de um enorme esforço de criação de uma identidade histórica e nacional própria. O Brasil apresenta peculiaridades ao longo desse processo, como o fato de abarcar certa continuidade com seu passado europeu através da influência portuguesa. Nosso ensino de História, resultante desse processo, se encontra às caras com uma mudança de paradigma necessária em um momento em que a globalização do capital e, portanto, do nosso modo de vida, esfuma as fronteiras nacionais e posiciona os indivíduos de acordo com uma perspectiva universalizante.

Tomando a BNCC como fonte central para a pesquisa aqui exposta, tratou-se de colocá-la em perspectiva histórica e analisar como esse documento normativo busca estabelecer uma função específica para o ensino de História. Entre as várias possibilidades apresentadas em relação ao que deveria ser uma Base Comum para os conteúdos e procedimentos do ensino básico, foi possível perceber um embate que se desenrolou através de uma série de polêmicas e discussões, tanto dentro da academia quanto fora dela, nos meios de comunicação e na sociedade civil. Desse embate, resulta uma perspectiva de ensino hegemônica, ligada a setores empresariais que têm grande peso na definição das políticas públicas de educação e que tratou de forma conservadora essas discussões, muito em função do contexto político e social que se colocava.

Um dos aspectos que se demonstrava central para a definição dessa função do ensino de História é o das identidades. Inserido em um momento de reformulação das noções identitárias, aliado a uma crescente expressividade política das identidades como fator de aglutinação e resistência, esse trabalho buscou compreender como as dinâmicas de identidade foram assimiladas no currículo e quais os impactos disso na formulação das bases do ensino de História no país. A História Nacional brasileira, construída ao longo do século XIX, apesar de tentar criar uma identidade histórica nacional, o fez deixando em segundo plano grande parte da contribuição cultural, social e econômica de grupos expressivos do território. O grande mote dessa construção identitária nacional foi a assimilação de grupos negros e indígenas pelo europeu que aqui chegou, aspecto refletido nos personagens Cecília e Peri da obra de José de Alencar.

O século XXI viu esses grupos nacionais, antes marginalizados, se movimentarem no sentido de defender sua memória enquanto constituinte de uma História Nacional e que, portanto, deveriam constar oficialmente nos anais do tempo. A primeira versão apresentada da BNCC-História tentou, sem sucesso, oferecer uma possibilidade de mudança no tom do que seria essa identidade nacional. Ao tentar romper com a tradição europeia, privilegiando uma história brasileira que desse conta de abarcar ameríndios e negros em sua composição, passou por um processo de profundo questionamento. Romper com essa tradição e tentar uma nova perspectiva foi lido como um esvaziamento da História, que supostamente perderia em conteúdos necessários para a construção de uma visão universal do mundo.

Defendi ao longo dessas páginas que as diferentes respostas do currículo sobre as identidades mobilizam diferentes perspectivas acerca da função social do ensino de História. A versão homologada da BNCC-História apresenta um retorno a mais do mesmo, sem grandes novidades e, portanto, sem assimilar as últimas décadas de pesquisa daqueles que se dedicam à investigação do ensino de História. As identidades são trabalhadas a partir de uma perspectiva liberal, que busca apresentar os conteúdos de forma a incentivar construções identitárias que busquem uma convivência pacífica e respeitosa entre os diferentes. Não me posiciono contrário a essa tese, mas não acredito que, em termos de ensino de História e da teoria social da Identidade, seja possível chegar a esse objetivo sem antes enfrentar as duras feridas legadas por processos de exclusão e marginalização. Nesse sentido, a longa história brasileira de hierarquização e classificação do seu próprio povo perde espaço para uma tentativa estéril de conciliação a partir do varrimento desses processos para debaixo do tapete.

O ensino de História desenhado pela terceira versão da BNCC demonstra ter como função o contato do alunado com uma narrativa histórica que se fundamenta na Europa como centro irradiador dos processos civilizatórios. Essa perspectiva, já conhecida entre os professores brasileiros, não dá conta de oferecer um ensino significativo quando pensado nos termos da Didática da História de Rüsen. A quantidade de conteúdo se sobrepõe à qualidade interpretativa, haja vista que essa tarefa demanda tempo de amadurecimento das ideias e debates, impossibilitando um ensino voltado para a orientação prática no tempo. A contraparte do processo educacional proposto pela BNCC está na sua organização voltada para a aferição da qualidade do ensino a partir das avaliações em massa. Essa estrutura dificulta caminhos alternativos para o professor em sala de aula, que corre contra o tempo na tentativa de cumprir o currículo e acaba substituindo o processo de elaboração de suas aulas por esquemas de aulas prontas, geralmente disponibilizadas por esses mesmos setores empresariais que interferiram na elaboração tanto da BNCC quanto do novo Ensino Médio.

O caminho percorrido nesta monografia aponta, ao final, a necessidade do esforço intelectual dos professores responsáveis por aplicar essa Base nas salas de aula tendo no horizonte todo um aparato teórico capaz de dar conta da produção de um ensino significativo. Trabalhar a BNCC nas brechas significa procurar caminhos possíveis além daquele normatizado no documento. Como indicado anteriormente, apesar da centralidade de uma concepção hegemônica dentro do currículo, é o trabalho na sala de aula que vai dar o tom desse ensino e, portanto, está sujeito à atuação consciente de professores e professoras. Em relação ao ensino de História, é necessário ampliar as perspectivas colocadas em questão de temporalidades, analisando diferentes possibilidades de configuração temporal entre diferentes sociedades, buscar um contato mais aprofundado com as questões que movimentam corpos e mentes no alunado do presente e seguir um caminho de conectar essas indagações com um rol de experiências históricas que possibilitem modificações significativas nos modelos de pensamento e uma ação consciente e elaborada a partir das bases históricas de compreensão do mundo.

FONTES

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** -. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: 1º versão. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: 2º versão revista. Brasília: MEC, 2016.

REFERÊNCIAS

ANHORN, Carmen Teresa; COSTA, Warley. Currículo de história, políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 1, p. 127–146, 2011.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas**; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 472p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5º ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. 2º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127–149, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. 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.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Carollina Carvalho Ramos de; GIAVARA, Ana Paula. A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.) **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022, pp. 261.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações Didáticas De Uma Discussão Contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1–21, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano - Artes de fazer**. 3º ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERRARI, Anderson. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.) **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022, pp. 261.

FREITAS, Luís C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, 2014.

GUIMARÃES, Manoel L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, v. 1, n. 1, p. 1-27, 1988.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 336p.

JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe; CUNHA, André Victor. **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. 1º ed. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza. Sintomas de crise na História? Investigando regimes de historicidade em discursos sobre a história do Brasil. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 22, p. 76–100, 2022.

KOSELLECK, Reinhart, “Espaço de experiência e horizonte de expectativas”. In: **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Contraponto: Rio de Janeiro, 2006, p. 311-337.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125–138, 1999

NETO, Geraldo Menezes. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). **Revista Crítica Histórica**, v. 8, n. 15, p. 31–61, 2017.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Historiografia, memória e ensino de história: percursos de uma reflexão. **História da Historiografia**, v. 13, p. 130–143, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n. 107, 2018.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica - Teoria da história**: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR.**, v. 1, n. 2, p. 7–16, 2006.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.) **A BNCC de História**: entre prescrições e práticas. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022, pp. 261.

SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SOUZA, Flávia Fernandes de; TORRES, Rosane dos Santos. Liberdade e instrução: projetos e iniciativas abolicionistas para a educação popular (Rio de Janeiro, década de 1880). In: CARULA, Karoline; ENGEL, Magali Gouveia; CORRÊA, Maria Leticia (orgs.) **Os intelectuais e a nação**: educação, saúde e a construção de um Brasil Moderno. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013. 320p.

STANKEVECZ, Pricila Fátima.; CASTILLO, Noella Invernizzi. A construção da base nacional comum curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 31-48, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A Perspectiva Dos Estudos Culturais**. 15° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 3° ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana. Jovens do Mercosul e suas ideias sobre presente, passado e futuro: notas sobre a formação de sentido histórico. In: **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Luis Fernando Cerri (Org.). Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018. 332 p.