

A BNCC de História:

entre prescrições e práticas

Organizadores

Arnaldo Pinto Junior

Felipe Dias de Oliveira Silva

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

A BNCC de História: entre prescrições e práticas



ABEH

Associação Brasileira de Ensino de História

Conselho Editorial da ABEH

Juliana Alves de Andrade (UFRPE)

Luis Fernando Cerri (UEPG)

Nilton Mullet Pereira (UFRGS)

Norma Lúcia da Silva (UFTM)

Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)

Conselho Consultivo Editorial da ABEH

Aléxia de Pádua Franco (UFU)

Ana Zavala (CLAEH - Uruguai)

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Arnaldo Pinto Jr. (UNICAMP)

Fernando Seffner (UFRGS)

Fernando de Araújo Penna (UFF)

Gonzalo de Amézola (UNTREF - Argentina)

Graciela Rubio (Univ. Valparaíso - Chile)

Marisa Massone (UBA - Argentina)

Mauro Cezar Coelho (UFPA)

Oswaldo Cerezer (UNEMAT)

Raquel Alvarenga Sena Venera (Univille)

Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL)

Sebastián Plá (UNAM - México)

Valéria Filgueiras Dapper (UFMT)

A BNCC de História: entre prescrições e práticas

Arnaldo Pinto Junior

Felipe Dias de Oliveira Silva

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

(Organizadores)

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

Reitora: Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti

Vice-Reitora: Profa. Dra. Vera Rejane do Nascimento Gregório

Diretor Científico e Coordenador: Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Conselho Editorial da Editora Universidade de Pernambuco – EDUPE

Membros Internos

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento
Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela
Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egito Vasconcelos
Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura
Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos
Profa. Dra. Emilia Rahnmey Kohlman Rabbani
Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho
Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros Carvalho Macedo
Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida
Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos
Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo
Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão
Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo
Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas
Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida
Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila
Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento –
Universidade Tiradentes (Brasil)
Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad
Andres Bello (Chile)
Prof. Dr. Giovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do
Sul e Sudeste do Pará (Brasil)
Profa. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal
do Norte do Tocantins (Brasil)
Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas
Regionales (Argentina)
Profa. Dra. Leticia Virginia Leidens - Universidade Federal
Fluminense (Brasil)
Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto
Federal da Bahia (Brasil)
Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de
Leiria (Portugal)
Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana -
França Ultramarina (Guiana Francesa)
Profa. Dra. Verônica Emilia Roldán - Università Niccolò
Cusano (Itália)
Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica
Portuguesa (Portugal)

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A BNCC de história [livro eletrônico] : entre
prescrições e práticas / organização Arnaldo
Pinto Junior, Felipe Dias de Oliveira Silva,
André Victor Cavalcanti Seal da Cunha. --
1. ed. -- Recife, PE : Editora Universidade
de Pernambuco, 2022.
PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86413-86-1

1. BNCC – Base Nacional Comum Curricular
2. Educação 3. Educação – História 4. História –
Estudo e ensino I. Junior, Arnaldo Pinto.
II. Silva, Felipe Dias de Oliveira. III. Cunha,
André Victor Cavalcanti Seal da.

22-134126

CDD-375.001

Índices para catálogo sistemático:

1. Base Nacional Comum Curricular : Educação 375.001

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional.

Sumário

Apresentação.....7

Luis Fernando Cerri

Prefácio.....11

Flávia Eloisa Caimi

1. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História.....32

Felipe Dias de Oliveira Silva, Arnaldo Pinto Junior, André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

2. A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências.....76

Nayara Silva de Carie, Carollina Carvalho Ramos de Lima, Ana Paula Giavara

3. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência.....124

Anderson Ferrari

4. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de *atitude historiadora* nas políticas curriculares hodiernas....155

Maria Aparecida Lima dos Santos

5. Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar.....193

Fabiana Rodrigues de Almeida, Felipe Dias de Oliveira Silva

Sobre as/os autoras/es.....254

Apresentação

Em julho de 2018, a comunidade de professoras/es pesquisadoras/es do ensino de História teve o prazer de ser acolhida pelas/os colegas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para mais um Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Ao longo do evento, nas conversas no corredor, nos cafés, nos almoços e nas confraternizações de fim de dia, nos grupos de reflexão docente e perto das bancas de livros, dentre os vários assuntos destacava-se a nossa inquietação e insatisfação com o resultado final do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora não possamos falar em consenso, a opinião dominante foi de que a primeira versão da Base para o componente curricular História (2015) significou, no mínimo, uma grande oportunidade de concretizar avanços do conhecimento no campo do ensino de História nas últimas décadas, em que pesem os defeitos naturais de qualquer primeira versão. Por isso, a reação encarniçada da imprensa, políticos oportunistas de extrema-direita e fundamentalistas religiosos, bem como de interesses editoriais comerciais ou corporativos nas universidades, foi para nós motivo de contrariedades, indignação e mesmo de desalento. Entre os debates da primeira versão da Base e sua versão final, em 2018, aconteceu o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff – um golpe estado jurídico-parlamentar

e midiático – e a presidência títere das grandes corporações e interesses econômicos de Michel Temer. A partir da segunda versão da Base, com equipe de história original completamente desmantelada, com a tarefa passada a profissionais sem nenhum histórico da discussão do ensino de História e suas consequências curriculares, assessorados por técnicos de Fundações privadas ligadas a grandes fortunas nacionais e internacionais, a sequência de retrocessos não se deteve e chegamos a um documento que, para área de história, só não retrocede aos anos 70 por força de algum discurso neo tecnicista e de leis progressistas ainda vigentes.

Em 2018, ainda no contexto de reestruturação e consolidação da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), a ideia de tomar esse tema como elemento de discussão prioritário para a nossa comunidade se fez presente ao longo do *Perspectivas* e em sua Assembleia Geral. Na Assembleia de refundação da ABEH, ocorrida em novembro de 2019 em Cuiabá, quando fomos carinhosamente acolhidos pelas/os colegas da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a discussão ganhou mais força. Em novembro de 2020, durante a realização do *Perspectivas Web*, a intenção virou uma das comissões aprovadas para cumprir as tarefas identificadas pelas/os participantes da Assembleia Geral da associação. Ao lado das comissões de memória e história dos profissionais do ensino de História e de compromissos éticos da docência em História, a Assembleia deliberou pela criação da comissão “Por outra BNCC”. Esta comissão conseguiu grande engajamento por parte das/os associadas/os, mas, como tudo e todas/os, foi colhida pela surpresa terrível da pandemia de COVID-19, e precisou se reestruturar, trabalhando internamente. Em ato de resistência, a realização do

Perspectivas Web 2020, totalmente on-line, contou com mesas redondas voltadas para as tarefas estabelecidas na Assembleia, sendo a mesa de abertura do evento destinada ao tema “Por outra BNCC-História”, que contou com a participação de Marinelma Meirelles (IFMA e membro da comissão da primeira versão da BNCC - História), Arnaldo Pinto Jr. (Unicamp) e Sonia R. Miranda (UFJF).

Logo em seguida, em fevereiro de 2021, ainda em meio às tribulações epidêmicas, veio a público a primeira transmissão que a comissão da BNCC organizou no canal da ABEH no YouTube e em sua página no Facebook, intitulada “O problema do eurocentrismo”, tema central na crítica à BNCC e ao processo tumultuado de sua criação. Tratava-se do primeiro passo online do programa “Chão da História”; iniciativa de fôlego da equipe, que chegou a 22 programas. Em maio de 2021 também foi realizado o Webinar “A BNCC de História: entre prescrições e práticas” no canal da ABEH pela comissão, que trouxe, além de mesas redondas, os “painéis de experiências”, disponível nas playlists do canal, que trazem vídeos curtos de professoras/es socializando suas experiências de ensino resistindo e ressignificando as orientações curriculares da BNCC.

O debate continuou no final do ano, quando aconteceu o XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, também remotamente, com organização das/os colegas da Universidade Federal do Pará (UFPA), evento dedicado centralmente às experiências e estudos das/os professoras/es nas escolas e nas universidades diante dos desafios da pandemia, do ensino remoto e híbrido.

Este livro é mais uma expressão dos resultados e dos debates dessa valorosa comissão, que liderou os debates e o acúmulo de

conhecimento, ideias e proposições dentro da ABEH sobre as questões e políticas curriculares. É um ponto fundamental dessa caminhada que ele venha a público. Não podemos chamar de ponto culminante porque seguimos alimentando a expectativa de que muita coisa nesse campo ainda está por vir porque a luta, como sempre, continua!

Luis Fernando Cerri
Presidente da ABEH

PREFÁCIO

“Se me der um grito, não calo, se mandar calar, mais eu falo”¹: a BNCC, suas muitas vozes e (im)posições

Flávia Eloisa Caimi

[...] O que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar. Nós, no entanto, insistimos em dizer que o horizonte não é um, nem logo ali. Meninos, a Terra não é plana! (MACEDO, 2019, p. 54).

1. Uma BNCC escrita, incontáveis Bases atuadas

A escola brasileira é um espaço da esfera pública que recebe diariamente cerca de 50 milhões de pessoas – crianças, jovens e adultos – que a ela acedem na condição de estudantes, em diferentes etapas e modalidades da educação básica. Podemos estimar o tamanho do empreendimento educacional no nosso país fazendo uma simples comparação com as dimensões de outras nações.

¹ Trecho da música *Recado* de Gonzaguinha (1979). Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/gonzaguinha/280649/>. Acesso em: 12 set. 2022.

Conforme dados de 2021 do IBGE Países², por exemplo, a vizinha Argentina tem uma população total de pouco mais de 45 milhões de habitantes; a França não totaliza 65 milhões de habitantes; a população de Portugal excede minimamente os 10 milhões de habitantes; no Uruguai vivem pouco menos de 3,5 milhões de pessoas. Ora, dentro da escola brasileira estão acolhidos quase cinco vezes a população total de Portugal e mais de 14 vezes a população da pequena e encantadora nação uruguaia. Cabem dentro da escola brasileira toda a população argentina ou 80% da população francesa.

O que se pretende enunciar com esses dados? Que o trabalho de construção e reconstrução de políticas educacionais e curriculares em um país de dimensões continentais como o Brasil, marcado por desigualdades históricas e estruturais, além de ser uma tarefa gigantesca, tem uma importância fundamental na promoção do acesso equitativo ao universo de saberes, conhecimentos, experiências, vivências, atitudes e valores que permitam a qualificada inserção na vida em sociedade. Essa tarefa diz respeito, precipuamente, ao papel do Estado na garantia do direito à educação para todas, todes e todos, educação entendida como direito inalienável, como condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos (sociais, econômicos, civis, políticos) e como requisito vital para o fortalecimento da democracia e da cidadania.

Muito se debateu, ao longo de décadas, se o Brasil, por ser um país geograficamente tão vasto, socialmente tão desigual e culturalmente tão diverso, lograria produzir bons frutos com a proposição de um currículo nacional comum para a educação básica. O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) hoje

² Disponível em: <https://paises.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2022.

está concretizado. Sua elaboração já estava prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e foi ratificada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Todavia, mesmo que a BNCC já tenha se tornado política pública oficial, a indagação sobre sua necessidade, alcance e importância ainda é legítima. A começar pelo debate exaustivo acerca do contexto em que se deu sua aprovação, bastante distinto do cenário de conquistas democráticas de quando ela foi proposta nos documentos mencionados. A crescente reação conservadora pós-2010, as jornadas de junho de 2013, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e todos os retrocessos dos anos subsequentes são elementos centrais desta política curricular que parte de uma ideia inicial de propor subsídios sobre *direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento*, culminando em uma proposta de centralização curricular que chega ao limite de definir minuciosamente os conteúdos a serem ensinados em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização, em todo o território nacional.

Diversos autores apontam que a produção e homologação dessas recentes propostas curriculares têm se desenhado sobre novas topologias políticas, em que “dicotomias clássicas como público e privado, direita e esquerda, tendem a colapsar em novas formas de sociabilidade” (MACEDO, 2019, p. 45). Isso significa considerar que atores distintos e com interesses difusos disputam espaço de poder e integram uma mesma agenda na esfera pública, tais como, o próprio Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e

Municipais de Educação (Consed, Undime), as diferentes Entidades do Terceiro Setor, dentre outros agentes³.

Em linhas gerais, a BNCC está fortemente assentada no cenário de racionalidade instrumental própria do capitalismo contemporâneo. Seu contexto de produção exala uma subjetividade autocentrada e empresarial com foco na personalização e na suposta adaptação do currículo aos interesses individuais dos estudantes. Em seu conteúdo, a Base apresenta conceitos com significados vagos e polissêmicos como flexibilização curricular, protagonismo juvenil, projeto de vida, competências e habilidades, além de promover um brutal enfraquecimento das humanidades em uma lógica pautada estritamente pelo mercado, sonhando saberes e práticas essenciais para o pensamento crítico, para a formação cidadã e para o convívio democrático.

Referindo-se especialmente às mudanças curriculares operadas no âmbito do ensino médio, Lima e Maciel (2018, p. 15) denunciam o quanto é falacioso todo esse discurso de renovação da escola ou do alcance da nova organização curricular para tornar esses espaços atrativos aos olhos dos jovens que os frequentam, pois “não se leva em conta que o que de verdade os alunos não aguentam mais é uma escola sucateada, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer”. Apesar de toda a propaganda governamental e de toda a narrativa mercadológica em prol de tais políticas, os investimentos em educação foram sendo drasticamente reduzidos ao longo dos últimos anos, sem contar o

³ Organizações como o *Todos pela Educação* e o *Movimento pela Base Nacional Comum*, por exemplo, são constituídas por representantes das maiores fortunas do país, como Instituto Natura, Ayrton Senna, Unibanco, Fundação Lemann, Fundação Itaú, dentre outros, com grande capilaridade nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação pelo Brasil afora.

escoamento do financiamento público para o capital privado, nacional e estrangeiro (MACEDO, 2018).

Outros efeitos perversos dão conta de que se intensificou a desvalorização dos profissionais da educação; esvaziou-se a participação da comunidade escolar e da sociedade civil nos processos de decisão; fomentou-se um alinhamento sem precedentes entre o currículo prescrito (BNCC), o currículo editado (livros didáticos-PNLD) e o currículo avaliado (SAEB, ANA, ENEM, etc.), conforme explicitado por Oliveira e Caimi (2021). A esse propósito, Sússekkind (2019, p. 98) argumenta que

propor um currículo que não é currículo, mas sim papel, lista, prescrição de significados, é propor aos professores que negociem com seus estudantes a criação de conhecimentos a partir de uma codificação arbitrária de significados, cobrados em testagens externas padronizadas.

Não se pode menosprezar os efeitos de normatividade e controle que a BNCC, junto de todo o seu aparato burocrático, pode exercer sobre o sistema nacional de educação, as escolas, professoras/es e estudantes. Todavia, já temos décadas de pesquisas a mostrar que o currículo em ação não é a mera aplicação ou transposição do currículo prescrito, que entre a lista de conteúdos e habilidades da BNCC e a sala de aula há muita vida que pulsa, há muitas gentes, com todas as suas cores, dores, sabores, amores...

Nunca é demais lembrar do clássico estudo em que Ivor Goodson (2019) buscou compreender como os planos de reforma e reestruturação educacional impactam os padrões de conhecimento profissional e, consequentemente, como os profissionais reagem a

tais políticas. Em pesquisa conduzida entre os anos de 2004 e 2008, este autor e seus colaboradores analisaram as experiências de sete países europeus (Inglaterra, Irlanda, Portugal, Espanha, Finlândia, Suécia e Grécia), tomando como base metodológica as narrativas sistêmicas (fontes documentais sobre as reformas) e as narrativas de vida profissional (entrevistas com professores de escolas secundárias destes países). As distintas periodizações históricas e as experiências específicas quanto aos estágios do Estado de bem-estar social de cada nação foram profundamente consideradas, o que permitiu reconhecer que “as trajetórias históricas de cada Estado-Nação efetivamente reformulam e refratam esse plano de reforma neoliberal [refere-se aos anos de 1990] em direções totalmente distintas” (GOODSON, 2019, p. 76, acréscimo meu).

Podemos sintetizar aqui, em breves palavras, as conclusões do autor: os países não reagem de forma unívoca e monolítica às iniciativas de reestruturação; as políticas de reestruturação enfrentam “pontos de refração”, tais como, sistemas nacionais, sistemas regionais, conselhos escolares, salas de aulas, professores etc.; nos países em que o Estado de bem-estar social está consolidado, as políticas de reestruturação são menos intensivas e centralizadoras, prevalecendo entre os educadores características como autonomia, motivação, criatividade, especialização, discernimento e comprometimento profissional; países que conquistaram mais tardia e fragilmente a democracia e o bem-estar social e oferecem, portanto, condições de trabalho mais precarizadas, sofrem maior refração, a saber: contestação e resistência endêmicas, rejeição sistêmica, dissociação entre as macropolíticas e o cotidiano das escolas, etc. Ao final do capítulo, Goodson (2019, p. 89) estende o olhar para os

estudos do Pisa sobre padrões educacionais e traz uma conclusão de clareza meridiana. Vejamos:

Os países que seguiram reformas neoliberais de maneira rápida e profunda, tal como a Inglaterra, obtêm resultados piores nos padrões educacionais. Enquanto isso, aqueles que defenderam uma visão social democrática, e explicitamente valorizam a autonomia, assim como a Finlândia, produzem padrões educacionais de alto nível. Parece que é hora de avaliar seriamente a ortodoxia neoliberal no campo da educação.

Ajustando um pouco mais o foco para tratar dos modos de recepção das políticas curriculares nos contextos escolares para além do tradicional binarismo entre currículo prescrito e currículo em ação, a *Teoria da Atuação* proposta por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) mostra-se vigorosa – ainda que contenha limites, como admitem os próprios autores – para pensar como são complexas as maneiras pelas quais os sujeitos educativos operam as demandas externas. No curso da ação, buscam “transformar a política em um processo tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado)”.

Não se trata, assim, de “implementação” de currículo, como se fosse uma transposição. Também não se restringe apenas à ação de interpretar, traduzir ou recontextualizar. No ato de colocar em cena, de atuar, diz Lopes (2016, p. 6), “os professores oscilam, portanto, entre as dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles”. Transgredir ou aderir não diz respeito

somente a uma decisão pessoal, pois as opções se dão dentro de um universo amplo e circunstancial de possibilidades, dependem de muitas variáveis, como o contexto institucional, os textos e artefatos que disseminam os discursos políticos, as formações discursivas que produzem significantes do que é ser professor e ser aluno, as contingências das instituições escolares, dentre outros.

Diante de uma BNCC tão centralizadora e anacrônica quanto a que foi homologada no Brasil, neste cenário denominado por Boaventura de Sousa Santos (2016) como *democracia de muito baixa intensidade*, a possibilidade de resistência e transgressão é bem-vinda. Para fechar essa primeira parte, recomponho a epígrafe no parágrafo ampliado do qual ela foi extraída, refletindo a impactante denúncia de Elisabeth Macedo sobre os limites desta política curricular verticalizada e falaciosa que a BNCC representa.

A base é uma universidade que forme professores num ambiente de pesquisa e cultura. A base é a dedicação exclusiva do professor a uma escola, salário que permita a esse professor uma vida digna (em que a gente não quer só comida, mas diversão e arte). A base é alunos que podem comer e recebem ação do Estado no atendimento de suas necessidades básicas de saúde, saneamento e cultura. A base é escolas com boas condições materiais e de infraestrutura. Isso é base, o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar. Nós, no entanto, insistimos em dizer que o horizonte não é um, nem logo ali. Meninos, a Terra não é plana! (MACEDO, 2019, p. 54).

Goodson (2019) advertiu que é chegada a hora de avaliar a pertinência da ortodoxia neoliberal no campo da educação, uma vez que os resultados das reformas alicerçadas em seus pressupostos mostram fracassos retumbantes pelo mundo afora. Macedo (2019), por sua vez, é contundente ao apontar os limites da Base escrita no papel quando as condições mínimas não estão dadas nas escolas e nas vidas das pessoas que vão fazer esta Base acontecer nas instituições escolares. Gosto também do *Recado* de Gonzaguinha do qual fiz uso no título desse alongado prefácio: “Se me der um beijo eu gosto. Se me der um tapa eu brigo. Se me der um grito não calo. Se mandar calar mais eu falo. Mas se me der a mão, claro, aperto. Se for franco, direto e aberto, tô contigo amigo e não abro, vamos ver o diabo de perto. Mas preste bem atenção, seu moço, não engulo a fruta e o caroço...”

2. A BNCC História: vozes, versões e interdições

O polêmico e complexo processo de elaboração, discussão, homologação, publicização e tradução/recontextualização/atuação da Base Nacional Comum Curricular relativa ao componente curricular História é a temática central desta obra, cujo privilégio de apresentar me foi generosamente concedido por seus autores e autoras. Aqui a BNCC é tomada como objeto de investigação e reflexão por nove experientes pesquisadores e pesquisadoras do campo do Ensino de História, provenientes de Instituições de Ensino Superior de diversas Regiões do Brasil. Não busquemos entre seus textos a homogeneidade de ideias que acaba por estreitar horizontes. Não encontraremos unidade conceitual quanto aos significados mobilizados para o entendimento do que seja currículo,

política educacional, competência, aprendizagem, atitude historiadora, etc. Também não há uniformidade de autores, abordagens metodológicas, linhas interpretativas. É exatamente essa diversidade de pensamento que configura a potência dessa coletânea, que resulta do protagonismo das autoras e dos autores na defesa da escola republicana, de qualidade, integral e para todas as pessoas, princípios que, como se disse, são o lastro de toda e qualquer política educacional e curricular.

A pluralidade das ideias e a densidade dos capítulos está em plena consonância com a amplitude e a complexidade do debate que a BNCC gerou na sociedade, nas diversas áreas do conhecimento e na comunidade disciplinar do Ensino de História, este campo vigoroso e longo, com tradição de pesquisa já consolidada, que dialoga ativa e altivamente com a ciência de referência – a História – e com outras áreas muito próximas, como a Educação, a Sociologia, a Filosofia, a Geografia, dentre outras.

A primeira e preliminar versão da BNCC História, publicada de forma apartada dos outros componentes curriculares em setembro de 2015, sob ruidoso constrangimento público, teve como autores/as profissionais da educação básica e superior fortemente ligados ao Ensino de História, à pesquisa acadêmica e escolar, à docência em diversos níveis. Pode-se dizer, bem resumidamente, que se tratava de uma proposta que buscava romper com a perspectiva eurocentrada até então predominante no código disciplinar da História, bem como reconhecer e acolher a diversidade étnica e cultural do Brasil, dando maior potência às leis 10.639/03 e 11.645/08. Os profissionais que elaboraram esta primeira versão sistematizaram mais de três décadas de estudos e pesquisas das áreas da História, da Educação, do Ensino de História e de áreas afins, e

os transformaram em uma proposta curricular a ser debatida com a comunidade acadêmica, com a comunidade escolar e com a sociedade em geral. O que quero dizer é que a proposta da primeira versão não saiu da cartola de alguém por um passe de mágica, nem tampouco foi inventada da cabeça de uma dúzia de iluminados.

Tal como Foucault tão bem ensinou na aula inaugural que proferiu em dois de dezembro de 1970 no Collège de France, a qual intitulou *A Ordem do Discurso*, em todas as sociedades, a produção do discurso é controlada, selecionada, ordenada e redistribuída por determinados procedimentos externos e internos de controle. Um dos mais familiares procedimentos externos de controle do discurso é a interdição, que define (1) *o tabu do objeto*: aquilo que não pode ser dito; (2) *o ritual das circunstâncias*: o que pode ser dito apenas em local apropriado; (3) *o direito privilegiado do sujeito que fala*: nem todos podem falar. Nas palavras de Foucault (1996, p. 9): “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

A interdição sofrida pelos formuladores da primeira versão da BNCC não se justifica em nenhuma hipótese, uma vez que todos são legítimos representantes de uma comunidade disciplinar, com inserção orgânica nos espaços escolares e acadêmicos, além de sólida trajetória em pesquisa historiográfica-educacional. Por se tratar de uma versão preliminar, teria de ser debatida, acrescida, aprimorada, lapidada, melhorada, burilada, refinada, sofisticada, jamais desqualificada e sumariamente rechaçada. Não obstante apresentar uma proposta sólida, amparada em um horizonte teórico consistente, a primeira versão da BNCC não resistiu ao controle interno da “polícia discursiva” que compõe o campo disciplinar,

pois, segundo Foucault (1996, p. 35), “é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”.

Após esta primeira versão ser vilipendiada por parte do campo disciplinar da História e rejeitada pelo poder oficial, na segunda e terceira versões, com novos atores, tratou-se de recompor rapidamente a tradição historiográfica, apresentando um rol de conteúdos e habilidades quase como se fosse extraído do sumário de um manual didático da década de 1960. Ora, a análise densa e minuciosa da BNCC – História, como processo e como produto, é feita com competência e autoridade pelas autoras e autores desta coletânea, portanto, prosseguirei agora no cumprimento da responsabilidade que me cabe neste prefácio, de apresentar os textos e instigar os leitores a se encharcar com suas ideias e a se deixar tocar pelas suas provocações.

O texto que abre a coletânea, intitulado **Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História**, é subscrito por Felipe Dias de Oliveira Silva, Arnaldo Pinto Junior e André Victor Cavalcanti Seal da Cunha. Os autores nos brindam com uma densa abordagem acerca das políticas curriculares, entendendo o polissêmico conceito de currículo em sua perspectiva processual. Sob tal pressuposto, apontam múltiplas determinações na política curricular chamada BNCC, evidenciando aspectos que estão para muito além da prescrição, da oficialidade ou do binarismo teoria-prática. Assim, reconhecem as diversas instâncias e agências que compõem este “complexo categorial”, em suas particularidades e relativa autonomia: sistemas estaduais e municipais, entidades do

terceiro setor, escolas, professores, estudantes, comunidade escolar, materiais didáticos, formas avaliativas, etc.

Movidos pelo propósito de situar as posições da comunidade disciplinar de História nos contextos de produção da BNCC e de reconhecer as suas atuações como produtores de significações curriculares, os autores pautam a dinâmica do texto a partir três instigantes seções: (1) *Antinomias e disputas de sentido em um processo de produção curricular*, em que desenvolvem um sucinto e consistente relato dos processos e agentes históricos envolvidos nas discussões que antecederam a decisão política que desencadeou a BNCC, focalizando especialmente as novas formas de sociabilidade e poder que colocaram o empresariado educacional no centro da política curricular; (2) *Avanços e retrocessos nas discussões da BNCC*, traz o relato minucioso de todo o esforço empreendido no âmbito do Ministério da Educação, especialmente a partir dos anos de 2010, para o enfrentamento do avanço desta lógica mercantil e da “pedagogia das competências”. É uma contribuição documental importante e uma análise fundamental para compreendermos as “disputas de sentido” e, no nosso caso, as disputas pela memória; (3) *Neotecnicismo requintado e requentado: entre a retórica da perda e os profissionais do campo*, aborda o discurso adotado pela “polícia discursiva” – se os autores me permitem usar novamente a expressão de Foucault – do campo da História de que a primeira versão da BNCC traria um “empobrecimento do currículo escolar”.

Este capítulo inaugural, escrito pelos pesquisadores Felipe, Arnaldo e André, é rico em conteúdo, diversificado em informações, profundo em análise, contundente em provocações. Registro aqui o convite à leitura!

Na sequência, as pesquisadoras Nayara Silva de Carie, Carollina Carvalho Ramos de Lima e Ana Paula Giavara apresentam o capítulo intitulado **A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências**. O texto reúne temas que são caros e desafiadores ao campo do Ensino de História, aproximando analiticamente categorias como os anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem histórica, a noção de competências e o currículo. Tarefa difícil que as autoras desempenham com rigor e competência, oferecendo-nos um texto inédito, necessário e provocativo. Diante da necessidade de delimitar o horizonte investigativo, duas perguntas movem a sua atenção: como a noção de competências foi apropriada pelos elaboradores do documento curricular? Qual a lógica de seleção de conteúdos de História para os estudantes do 1º ao 5º ano? As respostas a tais questões foram buscadas a partir de movimentos de aproximações e distanciamentos entre sua fonte privilegiada, a BNCC, e a literatura que trata do Ensino por Competências e do Ensino de História.

Ancoradas em robusta literatura, as autoras mostram o caráter polissêmico do conceito de Ensino por Competências, as diferentes lógicas organizativas com que este conceito é apropriado nas políticas curriculares em diferentes países, inclusive no Brasil, e as tensões provocadas pela sua associação com o tecnicismo, o produtivismo e os interesses mercadológicos. Debruçando-se sobre o documento da BNCC História – Anos Iniciais, observam uma discrepância entre a noção de competências ali assumida e as demais abordagens enunciadas no documento geral da Base ou mesmo na literatura consultada, concluindo que “o ensino por competências, tal como discutido atualmente por estudiosos do campo educacional, não é o que se efetiva na BNCC de História para os

Anos Iniciais”. A contextualização e a argumentação dessa afirmação é bastante interessante e o leitor tem muito a ganhar ao se aprofundar neste entendimento.

Destaco, também, a crítica fundamentada que as autoras direcionam à organização sob o formato de círculos concêntricos presente na BNCC, resultando em limitação temporal e temática dos conceitos substantivos, além de desarticulação entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Este capítulo oferece uma contribuição ímpar ao campo do Ensino de História, ao realizar uma análise rigorosa e consistente sob essa triangulação temática que envolve anos iniciais, ensino por competências, currículo e aprendizagem histórica. Vale a pena conferir!

Anderson Ferrari subscrive o texto **As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência** que compõe o terceiro capítulo desta obra. Desde as primeiras linhas o autor demarca posições em sua atuação como professor e pesquisador, defendendo a autonomia das escolas, a liberdade docente nas decisões curriculares e o protagonismo das experiências dos/as estudantes em favor da diversidade. No curso da análise, Ferrari aborda o contexto de disputas políticas e relações de saber-poder presentes no processo de produção da BNCC, focalizando as tentativas de silenciamento e exclusão das discussões de gênero. A partir disso, o autor posiciona o trabalho com o Ensino de História no horizonte da temática das relações de gênero e oferece pistas importantes para o ofício da professora e do professor de História.

O fio condutor do texto é o convite à atitude ética de resistência dos sujeitos educativos diante da BNCC, buscando as brechas no documento para o trabalho com as relações de gênero no Ensino de História. Para o autor, isto não seria uma opção e sim

uma contingência, uma necessidade, quase uma obrigação profissional, já que a História escolar tem uma tradição centrada na história do homem, branco, católico e heterossexual. Assim, ao manter essa tradição disciplinar, estaríamos contribuindo para a manutenção de uma sociedade patriarcal, sexista, LGBTfóbica.

Direcionando à BNCC um olhar apurado e insubmisso, Ferrari sugere que a professora e o professor operem com o documento buscando fugas, identificando brechas e explorando nas entrelinhas do texto as possibilidades do trabalho com as relações de gênero, e assim os interpela: “Se estou falando de um documento que depende dos professores e professoras para colocá-lo em vigor, estou acreditando que as resistências vêm desses sujeitos”.

Por fim, o autor adverte sobre a importância da formação docente nesse processo de empoderamento e fortalecimento do trabalho do/a professor/a, pois se trata de uma pauta que extrapola a sala de aula ou os muros da escola. Portanto, precisamos estar preparados e também dotar os/as estudantes de condições para enfrentar as diversas formas de violência, intolerância e opressão relativas a gêneros e sexualidades em diferentes espaços da esfera pública e da vida social.

Este é um tema necessário, atual, diz respeito à educação escolar, ao Ensino de História, mas não só a eles. Certamente, um texto que traz contribuições ao trabalho docente, que todo o professor e toda a professora gostará de ler.

No quarto capítulo, Maria Aparecida Lima dos Santos apresenta o texto intitulado **O ensino de História em perspectiva neotecnista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas**. Sob farta literatura e acurada análise, a autora nos conduz ao cerne do discurso curricular vigente para

mostrar como o significante “atitude historiadora” vem sendo difundido e operado. Aponta a hibridização como a principal marca dessas políticas, o que acaba por provocar um distanciamento dos fundamentos da ciência de referência – a História –, reverberando, por conseguinte, em ocultamentos e apagamentos de tais referências no Ensino de História em sua relação com os fazeres das historiadoras e dos historiadores.

Diante de tal premissa, a pesquisadora provoca a comunidade disciplinar a refletir sobre a necessária e instigante questão: “que efeitos as tentativas de hegemonização de um projeto que institui o significante *atitude historiadora* em perspectiva neotecnicista como pilar central para pensar o ensino de História pode afetar a própria produção de conhecimento histórico?”

Para contextualizar e problematizar mais densamente esta e outras questões, revisita autores de diferentes áreas e campos de estudo e pesquisa, como Educação, História, Ensino de História, Filosofia, Currículo, Políticas Educacionais. A articulação consistente de tais referências acontece em um texto estruturado sob duas robustas seções, seguidas de considerações finais. Na primeira seção, temos a apresentação do histórico da elaboração do documento e a discussão minuciosa da metodologia utilizada na produção e análise dos dados. A segunda seção é dedicada à análise das relações entre o significante “atitude historiadora”, a narrativa constante da parte introdutória da versão da BNCC em vigor e o rol de conteúdos que compõe o que ali se denomina objetos de conhecimento.

O texto de Maria Lima traz uma advertência importante sobre as operações de recontextualização de conceitos, ideias, significantes, que, quando retirados de seu universo epistemológico,

sofrem apropriações arbitrárias e são colocados a serviço de projetos que visam à mercantilização da educação, com caráter gerencialista e neotecnista. Por outro lado, a autora não deixa de destacar as ambivalências, negociações e zonas de escape que permitem produzir outros sentidos e deslocamentos com vistas a reposicionar a função formativa do Ensino de História na direção de uma democracia radical. A leitura é imperdível, fica a dica!

Fabiana Rodrigues de Almeida e Felipe Dias de Oliveira Silva trazem o capítulo de encerramento da coletânea com o texto **Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar**. Temos aqui um estudo de fôlego, tão robusto em extensão quanto denso em profundidade, que se debruça inicialmente sobre o cenário brasileiro de produção da BNCC de História, focalizando “batalhas, invenções, operações de silenciamento e delimitações de fronteiras” que subjazem a tais processos, entendendo as políticas curriculares também, mas não só, como política de memória.

Outro aspecto que se destaca fortemente no texto subscrito por Fabiana e Felipe é o pujante empreendimento metodológico realizado, em que se debruçam sobre um *corpus* documental de 92 títulos provenientes da produção acadêmica do campo do Ensino de História dedicados a estudar/investigar a BNCC de História em seus diversos enfoques, além de tomar como fonte privilegiada o próprio documento curricular. Ancorados nos construtos teórico-metodológicos desenvolvidos na tese de doutoramento da primeira autora, este farto *corpus* foi tratado teoricamente a partir de quatro categorias de análise, a saber: “como *invenção, fronteira, batalha e silêncio*, de modo a evidenciar o trânsito entre as vozes em disputa na construção do currículo de História”.

A análise que se desdobra no percurso do texto traz elementos para compreendermos os limites desta proposta curricular aprovada em sua terceira versão, com o argumento crucial de que “não há futuro para a BNCC de História”. A autora e o autor notificam, com os achados da pesquisa, toda a mobilização da comunidade disciplinar do Ensino de História “que assumiu para si a responsabilidade de sempre resistir frente à barbárie”.

É com essa potência que finalizo a leitura do capítulo!

É com o sentimento de pertencimento que encerro a leitura da obra!

É com afeto e respeito que agradeço a oportunidade de escrever esse prefácio!

É com alegria que anuncio aos leitores e às leitoras que temos aqui uma coletividade...

Produzindo

Resistindo

Re-existindo

Afinal, se me der um grito, não calo, se mandar calar, mais eu falo!

Por fim, nós insistimos em dizer que o horizonte não é um, nem logo ali.

Enfim, amanhã, vai ser outro dia!

Início da primavera de 2022.

Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social.** Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-25, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/275/27554785048/html/>. Acesso em: 12 set. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, fev. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2111/1734>. Acesso em: 11 set. 2022.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. “A Base é a Base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

_____. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 10 set. 2022.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a escola. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041>. Acesso em: 12 set. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 10 set. 2022.

Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História

Felipe Dias de Oliveira Silva

Arnaldo Pinto Junior

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

Toda ciência tem princípios, de que deriva seu sistema.

Roberto Schwarz (1973)

Introdução

A epígrafe acima evoca a reflexão de que as produções científicas não se situam alheias à dinâmica social. Considerá-las como modalidades particulares de objetivação envolve levar em conta sua produção a partir de necessidades humanamente posicionadas. É no saneamento delas ou na identificação de outras problemáticas mediadas em alguma instância pela demanda primeva que o fazer científico encontra ferramentas de validação no interior de uma forma de sociedade. Identificar problemas, racionalizar, sistematizar, generalizar, inferir, deduzir etc. são posicionamentos relativos a um ordenamento social e cultural mais amplo, responsável por determinar a relevância das necessidades e finalidades orientadoras da produção científica.

É apoiada em uma densa, desigual, complexa e contraditória cadeia de mediações que a dimensão formativa da historiografia se

transforma em saberes históricos produzidos cotidianamente em salas de aula do nosso país. Schwarz permite considerar este imbricado trânsito sem o véu de neutralidade que usualmente recobre documentos curriculares e instâncias decisórias sobre a dimensão e validação dos saberes. Extrapolando o autor podemos constatar, além dos princípios científicos orientados por necessidades sociais, que a formação de um corpo técnico de especialistas, pesquisadores, formuladores e avaliadores do currículo em suas distintas formas se constituem mediante demandas particulares de um tempo e da correlação de forças entre classes e grupos nele inserido. De acordo com Silva (2019), a gênese de um campo de estudos sobre currículo nos Estados Unidos está relacionada a um contexto de institucionalização da educação de massas em uma sociedade preocupada com a constituição de uma identidade nacional e em movimento de industrialização e urbanização. Não é coincidência que o clássico *The Curriculum*, escrito por Bobbit em 1918, buscasse sistematizar uma formação eficiente do trabalhador fabril por meio de princípios oriundos da administração científica (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020).

À tradição inventada de um currículo ainda hegemônico e consensual em diferentes localidades e sistemas de ensino (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020) se somam outras formas de se pensar e problematizar o campo. Currículo, nos dias de hoje, assume um sentido polissêmico associado ao estabelecimento de listas de conteúdos, programa a ser cumprido, conhecimentos ou experiências necessárias em alguma etapa de formação da/o educanda/o. A fim de contemplar os âmbitos significados pelo termo, entendemos currículo como processo (SACRISTÁN, 2017).

Há múltiplas dimensões assumidas como objeto do campo curricular nesse trânsito. Tomemos o objeto em tela neste texto: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Ao nos referirmos a ela, a imagem formada no pensamento é a do documento prescrito e chancelado pelo Ministério da Educação (MEC). Analisar o documento mediante uma concepção processual permite a identificação de determinações que escapam do prescrito e podem ser encontradas sob aspecto de política curricular anteriores à versão final; adaptações aos sistemas de ensino nos estados e municípios; meios técnicos e materiais de viabilização do documento; maneiras pelas quais são apresentados a docentes, estudantes e comunidade escolar; sua objetivação no interior das salas de aula; formas de avaliação e vieses produzidos. Mesmo inseridas em um complexo categorial, cada instância pode ser identificada em sua particularidade e relativa autonomia. Consequentemente, em sua particularidade deduzimos a produção de operações de significação oriundas de interesses díspares advindos de classes e grupos sociais distintos e objetivados doravante disputas por hegemonia e criação de consenso. Destaca-se a existência de uma correlação entre a percepção de necessidades sociais e a atribuição de significados (finalidades) ao currículo. Em cada instância, semânticas curriculares são produzidas levando em conta a atividade político-administrativa, organização burocrática dos sistemas de ensino, mecanismos civis de participação e controle, produção de materiais didáticos, atuação de especialistas relacionados à atividade educativa, ação na prática pedagógica (SACRISTÁN, 2017).

Tal desenvolvimento demanda, ainda, que as prévias-ideações sejam homogeneizadas em alguma forma de consenso ou hegemonia considerando seus âmbitos próprios. Os diferentes

interesses postos em movimento precisam cristalizar-se como síntese de um dispositivo legal, documento prescrito, aula, atividade avaliativa, entre outros em um exercício dialético de síntese para que ocorram. Uma vez objetivado, pode ser novamente posto em movimento e relacionar-se com as outras dimensões existentes na práxis curricular.

A cada tempo, cada cultura, cada classe, cada fronteira, cada sistema de ensino, cada expectativa, cada sujeito, cada identidade, cada lente para ver o mundo, são atribuídas significados e finalidades ao currículo, àquilo que devemos ou deveríamos ser na particularidade compartilhada do humano. Diante desse complexo categorial nomeado BNCC de História, professoras/es e pesquisadoras/es inseridas/os nessa comunidade disciplinar encontram o exercício de seus trabalhos circunscritos por novas contingências. Alargar, estreitar, legitimar, resistir, enquadrar, criar; as maneiras pelas quais nos relacionamos com este documento/monumento delimitam ainda nossas expectativas sobre dois exercícios vitais: da docência em História e da cidadania em nossos tempos e em futuros possíveis. Vale rememorar algumas cenas extraídas dos intensos debates políticos vivenciados durante a segunda década do século XXI.

No ano de 2013, momento no qual estava sendo elaborada uma proposta de “direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Básica” – sumariamente engavetada –, o ovo da serpente era chocado nas jornadas de junho com milhões de pessoas nas ruas Brasil afora. Formadas por distintos grupos e motivações, desvelaram a atmosfera antidemocrática gestada por frações de classe e segmentos da sociedade cujos interesses se opunham ao governo federal. Concomitantemente às jornadas, devemos ressaltar o papel

de conglomerados midiáticos que trabalharam incessantemente em reduzir o caráter social dos protestos e associá-los ao slogan “anticorrupção” (CALIL, 2013).

Em 2014, uma eleição extremamente polarizada termina com o candidato derrotado no segundo turno prometendo transformar o Brasil em um país ingovernável⁴. Em uma guerra aberta pelo controle político do executivo, uma parcela do empresariado brasileiro, sitiada na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), vislumbrou no horizonte do golpe derradeiro a oportunidade de atendimento de seus interesses e projetos societais. Buscaram emplacar uma série de reformas neoliberais – esfarelando os direitos sociais e a credibilidade das instituições legalmente assegurados pela Constituição de 1988 – no esteio das pautas morais conservadoras e do discurso anticorrupção. Nos possíveis engendramentos, mais uma imagem relaciona-se com a idílica saída da crise defendida por grupos nominados como nova direita, que culminou na deposição presidenta Dilma Rousseff em 2016. A coalizão que deu sustentação ao governo Michel Temer assumiu uma série de compromissos com o empresariado, a exemplo das reformas como a PEC nº 241 – conhecida como PEC do teto de gastos ou PEC do fim do mundo – e as alterações nas relações de trabalho (Lei nº 13.467/17).

⁴ A derrota do candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) na eleição presidencial desencadeou a reunião de forças conservadoras contra a chapa vencedora, a qual não tinha a desejável unidade política para governar o país. Para mais informações sobre uma das primeiras manifestações contrárias ao resultado eleitoral de 2014, conferir o texto intitulado “Aécio Neves promete oposição ‘incansável e intransigente’”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/11/05/aecio-neves-promete-oposicao-201cincansavel-e-intransigente201d>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Os princípios, as concepções, as formas de ser/estar no Brasil delineados pelos acontecimentos supracitados não se circunscrevem ao reposicionamento de figuras políticas e partidos no país. Assim como o período 2013-2018 relaciona-se a um esforço de reposicionamento político do país em contexto de guerras híbridas globais e anseios por reestruturações produtivas, eram colocadas novas necessidades formativas e expectativas a elas correspondentes.

Diferentes versões da BNCC de História foram escritas nesses tempos de crise e golpe. Elas reafirmam o quanto demandas societárias estão articuladas a disputas por seleção da cultura tomada como oficial e distribuída nos estabelecimentos educativos. Realizar a leitura crítica, fomentar o debate sobre o documento, apontar caminhos e horizontes para o ensino de História na educação básica foram as tarefas recebidas pela Comissão criada pela Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH) ao final do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, evento realizado no formato remoto em novembro de 2020⁵.

A base vigente é um documento complexo, recorre a referências teórico-metodológicas por vezes paradoxais, não explicita a fundamentação de suas asserções. Por isso mesmo, é capaz de gerar tanto encantamentos quanto desapontamentos. Participamos do debate trazendo nossas experiências profissionais na educação básica, em cursos de formação docente, em projetos de extensão universitária e em pesquisas que focalizam práticas de ensino da

⁵ Denominada *Por outra BNCC*, a Comissão da ABEH contou com professoras/es de várias regiões do país, profissionais da educação básica e do ensino superior engajadas/os nas discussões documento curricular que participaram voluntariamente de reuniões periódicas entre dezembro de 2020 e março de 2022. Dentre seus resultados, destacamos a produção da coletânea na qual este texto é apresentado.

disciplina escolar História. Ressaltamos, ainda, a diversidade teórico-epistemológica que orientou as análises do grupo, dotando o conjunto do texto de matizes sintetizadores de imagens de mundo constituintes de nosso campo profissional. Dessa forma, para além da leitura crítica e exposição das análises dos documentos curriculares, aventamos outros currículos possíveis, outras formas de ir sendo praticantes da docência e do currículo na relação com os desafios postos no tempo presente.

Pretendemos ainda possibilitar a invenção de outros sentidos na relação com os conhecimentos prescritos ou praticados, considerando-se as múltiplas identidades dos sujeitos presentes nos cotidianos escolares. Sabemos que os documentos curriculares analisados por nós podem se distanciar das utopias emancipatórias contidas em projetos de ensino destinados ao componente História. Não obstante, os textos permitem observar os constantes movimentos das ações culturais e das relações sociais de força em conflito que marcam as sociedades na contemporaneidade (CERTEAU, 1995). Entre movimentações e conflitos, desejamos encontrar brechas para a construção coletiva de outras perspectivas de ensino, de novos projetos e produtos pedagógicos nas instituições escolares. Essas brechas, essas fissuras, nos permitem vislumbrar possibilidades emancipatórias outras existentes nas apropriações pela prática pedagógica.

Nos pautamos, neste texto, pelo exercício de dimensionar a comunidade disciplinar de História em contextos – mais próximos ou longevos – de produção da BNCC de História. Aventar atuações diante da prescrição agora vigente envolve localizar possibilidades ao reconhecermo-nos produtores de significações curriculares em diferentes instâncias desse complexo. Com tais objetivos, discutimos

e analisamos dois cenários: experiências e expectativas nas legislações que enunciam uma base e disputas semânticas nas primeiras versões do documento; a retórica da perda e os profissionais do campo.

Antinomias e disputas de sentido em um processo de produção curricular

Durante a década de 2010 foram elaboradas ao menos quatro versões conhecidas da BNCC por distintas equipes organizadas no âmbito do MEC. Antes desse período, expectativas muito diferentes de uma BNCC eram produzidas e compartilhadas por segmentos societários por vezes antagônicos. A discussão em torno de uma base comum de conhecimentos desejáveis aos sujeitos em escolarização foi objeto desde organizações vinculadas a conglomerados empresariais orientados por teorias da qualidade total na educação (ARAÚJO, 1998) a intelectuais orientados por concepções teóricas vinculadas a Gramsci ou Bourdieu, os quais alegavam a necessidade de garantir que as/os estudantes, apesar das desigualdades sociais, pudessem alcançar um conjunto equiparável de saber e cultura ao fim da escolarização. Esses debates nos fazem perceber que na

[...] ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados (e, portanto, o mercado editorial) que têm estabelecido os programas referentes ao conhecimento histórico escolar. A despeito de não termos tido, nos últimos trinta anos, um “currículo mínimo”, temos consubstanciado os processos de ensino e aprendizagem da História nas escolas com os mesmos

conteúdos, de norte a sul do país. Isso porque, cerca de vinte coleções didáticas de História para os anos finais do ensino fundamental e outras duas dezenas para o ensino médio, pautam os programas escolares (...) que não é o currículo prescrito/normativo propriamente dito, mas uma versão impressa da sua vulgata em cada época e lugar, pela qual se difunde a língua nacional, os símbolos e valores pátrios, enfim, os códigos fundantes da nação (CAIMI, 2016, p. 86).

Considerando os apontamentos de Caimi, lembramos que após o esfacelamento da ditadura civil-militar a discussão curricular passou a ocupar gradualmente mais espaço no debate da educação nacional. Reformas curriculares foram realizadas em diferentes estados da federação. Destacam-se os casos de Minas Gerais e São Paulo que adotaram novos modelos explicativos relativos à História: por meio de uma cronologia ligada ao conceito marxista de modos de produção e pela seleção de questões socialmente vivas, alicerçadas em eixos temáticos orientadores dos estudos de diferentes temporalidades (MATTOS, 2003). No esteio desses debates, situam-se as primeiras expectativas sobre a necessidade de se estabelecer conhecimentos comuns mínimos a todas/os brasileiras/os com vistas à construção da cidadania. Apesar de uma demanda supostamente universal pela formação cidadã, estavam em jogo significações da palavra advindas de grupos particulares. Certamente, a cidadania para os marxistas formuladores da pedagogia histórico-crítica é diferente daquela dos representantes dos interesses das escolas privadas.

Na multiplicidade de atribuições de semânticas particulares a conceitos comumente tomados como universais, a primeira menção a uma base comum é encontrada na Constituição Federal

de 1988. Nela, observamos a proposta de fixação de conteúdos mínimos visando garantir uma formação básica aos estudantes submetidos à escolarização no país:

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.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Além da fixação de conteúdos mínimos intentando assegurar formação básica comum para o então obrigatório ensino fundamental, observamos o respeito do texto constitucional em relação à diversidade. Os valores culturais e artísticos regionais não poderiam ser marginalizados diante de seus congêneres nacionais, bem como o ensino religioso possuiria matrícula facultativa e as comunidades indígenas teriam o direito de utilizar suas línguas e procedimentos particulares. Em temas tão polêmicos atualmente, a Constituição trazia vislumbres de parâmetros democráticos e plurais para o desenvolvimento da educação escolar brasileira. Ressaltamos: é nessa mesma década de formulação do texto constitucional que na comunidade disciplinar de ensino de História sucede uma frutífera renovação de suas bases epistemológicas, repensando e rompendo com paradigmas autoritários do ideário de Desenvolvimento

Econômico e Segurança Nacional anteriormente vigente nos governos ditatoriais (GUIMARÃES, 2012).

As transformações da sociedade nos anos 1990 prosseguiu atravessando os debates educacionais no país. A crise do socialismo real no leste europeu colaborou com a inserção do país em uma nova ordem constitucional a partir de um contexto de globalização e neoliberalismo. Intensos movimentos de reestruturação do sistema capitalista, baseada nos preceitos de autorregulação pelas leis do mercado em ritmo acelerado de inovação tecnológica e difusão de informações, demandou à universalidade do cidadão em construção nas escolas novas características. Constituiu-se culturalmente uma tendência de standardização de necessidades, gostos, desejos e prazeres por meio do marketing das corporações, corroendo identidades historicamente enfraquecidas e colocando novos problemas à constituição da identidade nacional.

Ao realizar um balanço do ensino de História no período, Selva Guimarães (2012) identifica uma inflexão em lutas por direitos sociais e movimentos de organização da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que princípios políticos e administrativos extraídos de doutrinas neoliberais ordenavam reformas em educação. Essa dinâmica foi fortemente influenciada pelo crescente poder de organismos internacionais dedicados a debater e propor projetos educacionais desde demandas por legitimação da sociabilidade capitalista. Ao interpretar os movimentos de reformas e políticas educacionais de ajuste na “Década da Educação”, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) identificam formas de sanear as demandas por discursos e ações relacionados à então denominada “nova ordem mundial”. Fortaleceu-se o discurso do fracasso da escola pública como decorrência da incapacidade do Estado,

advogando-se uma reestruturação da educação que tem como primazia a iniciativa privada para cumprir com objetivos de progresso e desenvolvimento individual e social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Observamos a recorrência a valores supostamente universais como progresso e desenvolvimento que, em sua substância, representam interesses particulares de classe no contexto em questão. O panorama educacional da década de 1990, alinhado às orientações do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), produziu uma nova correlação de forças que pode ser notada nos documentos oficiais baseados em critérios de qualidade total, enfoque sistêmico da gestão educacional, administração eficiente e uso de tecnologias para obter eficiência e eficácia no processo pedagógico, subsumindo as escolas públicas a formas privadas de gerenciamento. Nesse escopo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) foi instituída e reforçou os princípios apresentados na constituição.

Apesar da manutenção de referências quando à diversidade sociocultural do país, os valores do período acrescentam ao conceito de base nacional comum um novo estrato de significado relacionado a procedimentos técnicos e padronizados de se produzir e avaliar procedimentos pedagógicos. Encontramos no Artigo 26 da LDBEN (BRASIL, 1996, grifo nosso) a seguinte menção:

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.

A citação aludida na redação alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, agrega as reformulações legais e normativas da educação brasileira estabelecidas desde o final da década de 1990. Entre estas reformulações, destacamos ainda a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vistas a vigorar até 2024.

As metas 2 e 3 do PNE enunciam os caminhos para a elaboração de uma base nacional comum curricular no ensino fundamental e ensino médio. Essa, por sua vez, deveria ser escrita doravante um prévio movimento de consulta pública. A estratégia de pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios a implementação dos direitos à aprendizagem e desenvolvimento nas respectivas etapas da educação formal fazia parte do plano. Ampliando o diálogo com as metas, vejamos as formas pelas quais os termos aparecem no PNE:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação – CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e

etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio (BRASIL, 2014, grifo nosso);

Passados vinte e seis anos da promulgação da Constituição, o PNE determinava o prazo máximo de dois anos o início de sua vigência para o encaminhamento da proposta dos direitos e objetivos de aprendizagem ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em seus termos, eles deveriam configurar a BNCC do ensino fundamental e do ensino médio. Ainda sobre a meta 2 do documento, o PNE insere a universalização do ensino fundamental (9 anos) para toda a população de 6 a 14 anos e a garantia que pelo menos 95% das/os estudantes concluam essa etapa da escolarização no tempo recomendado. Com relação ao ensino médio, o Plano buscava a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até 2016, elevando gradativamente a taxa líquida de matrículas nessa etapa para 85% até 2024. É no esteio dessas propostas de universalização que se situa a tessitura de uma base nacional comum curricular do ensino fundamental e médio, pactuada pelos entes da federação.

Diante de dados fornecidos pelo MEC no momento da promulgação do PNE, especificamente no que tange o número de estudantes matriculadas/os e concluintes nos ensinos fundamental e médio em território nacional, reconhecemos os desafios de grande monta colocados por suas metas e estratégias. Entretanto,

ressaltamos que a ideia de universalização nas referidas etapas, bem como das taxas de matrículas e de concluintes projetadas para o intervalo em tela, trazia a inclusão e permanência de novos sujeitos à educação formal. Muitos desses foram historicamente marginalizados dos espaços escolares, além de esquecidos pelos currículos. O cenário de inclusão de grupos marginalizados da educação formal concatena-se com os desafios postos pelas disputas de narrativas acerca das identidades e dos futuros possíveis que podem ser daí delineados. A demanda pela universalização dos espaços escolares de educação formal nos guia a questionamentos acerca das formas pelas quais sujeitos e saberes têm ou não sido realmente incluídos.

Muito atuantes nos debates educacionais, o *Movimento pela Base*, o *Todos pela Educação*, o *Instituto Ayrton Senna*, o *Instituto Unibanco* e a *Fundação Lemann* são exemplos de organizações da sociedade civil que promoveram eventos e/ou formação profissional continuada na referida área para difundirem e legitimarem suas perspectivas socioculturais. Antes mesmo dos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores assumirem o projeto de elaboração da BNCC no início da década de 2010, algumas dessas organizações já articulavam forças políticas e trabalhavam para alcançar seus objetivos. Apenas para registrar, o movimento *Todos pela Educação* destaca que foi

[...] fundado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil. Foi lá que fincamos nosso compromisso de Todos Pela Educação. Afinal, um País só é verdadeiramente

independente com a Educação de qualidade para todos⁶.

Criada em 2002, a *Fundação Lemann* lançou no ano seguinte “o programa Gestão para o Sucesso Escolar (GSE), destinado a diretores de escolas públicas, com o objetivo de formar lideranças participativas, incentivar o uso de instrumentos de avaliação nas escolas e melhorar o aprendizado dos alunos”⁷. O sítio eletrônico da referida fundação menciona igualmente sua intensa atuação junto a outras organizações interessadas nos temas educacionais, além de comemorar em 2017 “a aprovação da BNCC, que determina os direitos de aprendizagem de criança e jovens no Brasil”⁸. A *Fundação Lemann* apoiou desde o início o denominado *Movimento pela Base*, o qual explicita em seu sítio eletrônico que é “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”⁹.

Considerando as palavras-chave encontradas nos sítios eletrônicos do *Todos pela Educação*, do *Movimento pela Base* e da *Fundação Lemann*, nota-se a apropriação de temas que circulam amplamente nas sociedades contemporâneas: independência nacional, qualidade de ensino, liderança participativa, avaliações e neutralidade política. Até mesmo a discussão sobre os direitos à aprendizagem não foi deixada de lado, o que pode gerar contradições quando colocamos tal perspectiva ao lado da pedagogia das competências, uma das marcas da BNCC homologada pelo MEC.

⁶ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 29 abr. 2022.

⁷ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br>. Acesso em: 15 mar. 2022.

⁸ Idem.

⁹ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 06 jun. 2022.

Ao analisarmos os temas em tela, percebemos como as disputas em torno da BNCC estão relacionadas ao ideário político nacional. Muito longe da propalada neutralidade governamental e partidária – ou seja, política –, tais organizações trazem à tona o vocabulário liberal conservador. Esse ocupava tanto espaços privilegiados da grande mídia quanto era difundido junto com os supostos posicionamentos anticorrupção que ganhavam força pelo país afora. Em meio aos embates, questões provocadoras estimulavam ainda mais o acirramento entre diferentes imagens de mundo: alguém não defende a independência nacional? Quem pode ser contra a qualidade de ensino? Crianças e jovens não têm direito a aprender na educação básica?

Mesmo que não respondidas, estas indagações podem ser colocadas com a intenção de verificar o certo ou o errado segundo as próprias convicções socioculturais das pessoas que as formulam. Além disso, devemos nos ater às maneiras de apropriação das concepções em pauta. Historicamente, os empresários brasileiros, seus representantes e/ou simpatizantes não são defensores dos direitos sociais, muito menos da qualidade do ensino público tal qual advogada em campos acadêmicos e movimentos sociais que pautam projetos educacionais. A suposta qualidade defendida pelo empresariado vincular-se-ia à transposição da cultura empresarial, suas técnicas e mecanismos do controle de qualidade de produção de mercadorias à escolarização. Ao mencionar independência nacional, a ideia de nação não contempla sujeitos autônomos em seus tempos e espaços de vida. Ademais, as necessárias avaliações dos processos de ensino e aprendizagem não devem ser tomadas como instrumentos destinados a referendar as visões meritocráticas e o sucesso individual dos mais aptos e capazes. De forma correlata à

constituição dos documentos acima mencionados que expõe a necessidade de uma base nacional comum, os grupos empresariais cujos interesses encampavam tal debate do mesmo modo tomavam os conceitos de qualidade, nação, avaliação com o intuito de universalizá-los. A universalização implica, necessariamente, em exclusão.

Avanços e retrocessos nas discussões da BNCC

No bojo dessas discussões, distintos grupos de trabalho foram formados durante o primeiro e o segundo mandatos da presidenta Dilma Rousseff. Entre a intenção de resistir ao fortalecimento da base projetada pelos representantes do empresariado e a crise política dos anos 2015 e 2016, o MEC não alcançou o objetivo de homologar o referido documento curricular durante os governos petistas.

A elaboração da BNCC passou a ser intensamente debatida a contar do segundo semestre de 2015, quando a denominada versão preliminar foi apresentada pelo MEC para a prevista e desejável consulta pública. Nessa arena de disputas discursivas, nossa disciplina alcançou visibilidade. O protagonismo talvez se explique porque 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, consequentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o

campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo (CAIMI, 2016, p. 87).

Os espaços de discussão foram os mais variados possíveis: escolas, órgãos de imprensa, universidades, redes sociais, Câmara dos Deputados e Senado, secretarias estaduais de educação etc. Fato relevante a ser destacado desse período é que para uma parte significativa das pessoas a versão em foco teria sido o primeiro esforço relativo ao atendimento das demandas legais e sociais em torno de uma base nacional comum. Além disso, nos anos seguintes pesquisadoras/es de distintas áreas reforçaram essa impressão ao não mencionarem em seus estudos¹⁰ ações anteriores realizadas pelo governo federal ou pelas organizações civis já citadas neste texto.

Por esses motivos, muitas pessoas desconhecem que frente às articulações dos grupos empresariais – representados por inúmeras organizações da sociedade civil, lideranças partidárias e/ou órgãos de imprensa –, o MEC começou a fomentar ações que tratavam do tema ainda em 2009, especialmente no âmbito da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) da Secretaria de Educação Básica (SEB). Considerando as discussões que antecederam a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

¹⁰ Inúmeros trabalhos foram produzidos sobre o processo de elaboração da BNCC. Para apresentar um pouco da diversidade temática e/ou da abrangência das áreas do conhecimento, destacamos os artigos escritos por Cabral, Cecim e Straforini (2021), Chaves (2021), Filipe, Silva e Costa (2021), Freitas (2014), Giroto (2018), Guillen e Miguel (2020), Lima e Hypolito (2019), Macedo (2021), Neira (2018), Passos e Nacarato (2018), Peroni e Caetano (2015), Silva (2015; 2018), Silva e Loureiro (2020), Venco e Carneiro (2018).

Educação Básica (BRASIL, 2010a), as equipes organizadas pela DICEI passaram a atuar seja coordenando grupos específicos para pensar a BNCC, seja participando efetivamente da mudança da perspectiva de “expectativas de aprendizagem” para “direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Tal mudança, logicamente, foi acompanhada de referenciais teórico-metodológicos que tanto marcavam importante distanciamento em relação à pedagogia das competências como trouxeram novas orientações para os documentos educacionais produzidos na primeira metade da década de 2010.

Entre os anos de 2009 e 2012, diversas ações institucionais foram desenvolvidas, das quais listamos as seguintes: a) o Programa Currículo em Movimento do MEC, que potencializou a organização do I Seminário Nacional Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, realizado em Belo Horizonte em novembro de 2010; b) a produção do Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio; c) a produção do Relatório do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil; d) a sistemática problematização das denominadas “expectativas de aprendizagem” com vistas à mudança de eixo conceitual para os “direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento” na educação básica; e) reuniões técnicas e discussões teóricas acerca dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento para o ciclo de alfabetização, as quais culminaram na elaboração do documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental* (BRASIL, 2012a), referência basilar para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL,

2012b); f) VI Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil – Currículo para o Ciclo de Alfabetização, evento realizado em agosto de 2012 e que contou com a participação de representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, vinculados ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para o ciclo da alfabetização do ensino fundamental* (BRASIL, 2012a) – produzido pela equipe da Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF) vinculada à DICEI – foi resultado de intensos debates entre os grupos de trabalho que se constituíram nas áreas de conhecimento Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens (componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física). Ao dialogar diretamente com o Artigo 49 da Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (BRASIL, 2010b), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010c), o documento está inserido no contexto do lançamento do PNAIC, pelo qual o MEC pretendia realizar o direito das crianças serem alfabetizadas na idade considerada adequada, qualificando professoras/es de todo o país para tal finalidade.

Entendemos que o documento referente ao ciclo da alfabetização foi um dos produtos resultantes das discussões promovidas sobre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Na esteira desses esforços, desde meados de 2013 a DICEI organizou um grupo de trabalho formado por profissionais da educação básica e do ensino superior, com representantes de todas as regiões do país.

Até dezembro de 2014, esse grupo discutiu concepções de currículo e suas relações com os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento das/os estudantes no ensino fundamental e médio. Com o decorrer das reuniões, novas/os integrantes foram incorporadas/os e a educação infantil também foi focalizada nas reuniões e textos escritos pelo grupo. O objetivo principal da DICEI era elaborar o texto base da BNCC, que seria enviado para consulta pública, receberia contribuições da sociedade e passaria pelo CNE e MEC para futura homologação.

Sem uma portaria ministerial que estabelecesse formalmente seu quadro de integrantes, o grupo de trabalho foi constituído por indicações realizadas pelo MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Após a constituição do grupo, as atividades foram desenvolvidas em reuniões que não seguiam um cronograma rígido. Com pequenas variações no número de participantes nos encontros, as discussões transcorreram sempre respeitando a pluralidade de representação dos espaços institucionais de atuação, bem como a liberdade de criação relativa ao texto pretendido. Diante do cenário político nacional e a própria complexidade da tarefa, antes da finalização do texto base as atividades foram interrompidas, sobretudo devido a transição do primeiro para o segundo mandato presidenta Dilma Rousseff e as respectivas mudanças nas equipes dos MEC, SEB e DICEI.

Entretanto, mesmo considerando todas as intercorrências que marcaram o período em que esteve ativo, o grupo de trabalho produziu um texto que apresenta reflexões pertinentes acerca de uma proposta curricular nacional comprometida com a educação pública,

de qualidade e referendada (BONINI; DRUCK; BARRA, 2018). E mais, ao considerar e respeitar a história das instituições educativas brasileiras e dos seus sujeitos, a proposta valorizava a relação da escola com as respectivas comunidades, a diversidade sociocultural e, sobretudo, a formas plurais de se ensinar e aprender.

Tais especificidades foram estabelecidas no diálogo sempre intenso entre todas as pessoas envolvidas. Sem um modelo pré-concebido pela DICEI, as ideias debatidas nas reuniões giravam em torno de um currículo socialmente construído, ancorado na participação como princípio da gestão escolar democrática. Não ficava à margem a concepção de que a BNCC – a ser definida pelos entes federados, o CNE e o MEC após a consulta pública – seria um documento voltado para assegurar a autonomia das escolas na elaboração dos seus currículos. Em outras palavras, a BNCC serviria para combater os currículos, materiais didáticos e avaliações que limitassem a atuação de docentes e discentes.

Ao contrário das pessoas que nunca leram e, sumariamente, teceram críticas *a priori*, a intenção fundamental do texto escrito pelo grupo de trabalho em tela foi o de fornecer subsídios para o debate nacional sobre distintas visões e as experiências curriculares. Nesse sentido, os potenciais interlocutores atuavam em diferentes espaços institucionais ou sociabilidade: escolas, universidades, empresas de comunicação, sindicatos, conselhos de educação, associações profissionais etc. O convite ao debate era endereçado, principalmente, aos agentes diretos da formação discente, o que pressupõe seus ambientes de trabalho.

Pensar em múltiplas configurações curriculares, tratar a participação como princípio da gestão escolar democrática, refletir sobre o significado da formação integral estabelecida na legislação,

estimular a organização curricular por áreas do conhecimento em perspectivas inter e transdisciplinares pode ter gerado um conjunto de ideias incompatíveis – ou o termo mais adequado seria inadmissíveis? – para determinados setores da sociedade brasileira. O texto base que nunca foi publicizado pelo MEC ainda trazia palavras-chave pouco palatáveis para os defensores dos campos disciplinares e suas especificidades, como áreas do conhecimento, componentes curriculares, interdisciplinaridade e diálogos conceituais.

Além das palavras-chave indigestas, cabe ressaltar que a ausência dos tradicionais conteúdos disciplinares e a livre interpretação sobre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos constituíram um álibi perfeito para a desqualificação da proposta provisória. Infelizmente, em um país marcado pela desigualdade, mencionar e defender o direito à diversidade, a autonomia docente, a gestão democrática, a definição coletiva do PPP das instituições escolares, seguindo a legislação educacional, pode trazer mais problemas do que viabilizar o desenvolvimento respeitoso do trabalho pedagógico.

Inacabado, as/os autoras/es do documento pretendiam promover o debate e a reflexão nas escolas, universidades e demais espaços de sociabilidade, propondo uma versão inicial da BNCC que passaria pela necessária consulta pública e incorporação das contribuições relevantes e pertinentes. Outro objetivo do texto incluía a ideia de que a discussão pudesse se constituir em um movimento de ampla conscientização das necessidades de mudanças na educação básica, além de ser um convite para que seus profissionais participassem efetivamente da “reinvenção” dos currículos e dos procedimentos de formação discente.

Com tais ambições, a versão produzida no âmbito da DICEI durante o primeiro mandato da presidenta Dilma projetava uma BNCC final plural e democrática, elaborada com a participação das equipes de educadores em suas respectivas unidades escolares. Ela representava uma proposta de revisão da trilha narrativa consolidada na história escolar. Ao contrário dos tradicionais currículos prescritos, a BNCC deveria estimular a superação das “listas de objetivos de aprendizado”, as quais invariavelmente são assimiladas de forma superficial nas práticas de ensino e aprendizagem e, muito frequentemente, tornam-se o foco principal da atuação dos profissionais da educação básica. Enfim, mais do que um currículo definidor de conteúdos e metodologias de trabalho, a BNCC asseguraria legalmente as condições de uma educação comprometida com os interesses socioculturais de diferentes grupos e localidades do país.

Mudando de perspectiva, no início do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff os rumos da discussão no interior do MEC foram alterados. A título de exemplificação, no dia primeiro de março de 2015 o portal “Nova Escola”, associado à *Fundação Lemann* e propagador de interesses empresariais relativos à educação, publicou a reportagem intitulada “Conheça Manuel Palácios, novo secretário de Educação Básica no MEC”¹¹. Atentam-se à participação do sujeito em reformas educacionais no Ceará. Escamoteiam, por outro lado, a atuação do gestor como fundador e coordenador do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da

¹¹ Para mais informações, conferir o texto completo no referido portal. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2815/conheca-manuel-palacios-novo-secretario-de-educacao-basica-do-mec/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Educação (CAEd/UFJF), responsável por elaborar e conduzir avaliações em larga escala fundamentada em descritores advindos de uma pedagogia das competências e do conceito de qualidade total aplicado à educação. As tentativas de constituir outras formas possíveis de se pensar uma base nacional comum de conhecimentos ligados à História por meio de abordagens inter/transdisciplinares, recurso a distintas temporalidades e enunciação de conhecimentos oriundos de temas integradores foram debelados e substituídos pela subsunção do componente aos descritores passíveis de generalização e aplicação em avaliações de larga escala. Palácios estava no cenário das disputas relativas à primeira versão da BNCC de História, tratada como problemática e carente de conteúdos era publicamente deslegitimada. Diante das repercussões negativas nas mídias e nos espaços educacionais, os especialistas ligados à comunidade disciplinar do Ensino de História foram substituídos por historiadoras/es *stricto sensu* que recuperaram ao documento a abordagem eurocêntrica tradicional, agora aliada à gestão neotecnicista desses conhecimentos.

Neotecnicismo requintado e requentado: entre a retórica da perda e as/os profissionais do campo

Com o intuito de focalizar aspectos das discussões acerca da BNCC no segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, retomamos alguns fatos importantes: após a elaboração da versão preliminar da BNCC em 2015, uma consulta pública acerca do documento foi realizada pelo MEC. Segmentos sociais formados pelo empresariado e suas decorrentes fundações, professoras/es, pesquisadoras/es, associações científicas e outros grupos

participaram do evento e debateram as ideias centrais da versão em questão. Segundo Cabral (2018, p. 12-13),

A Base Nacional Comum Curricular foi lançada oficialmente no sítio do MEC, por meio do Portal da Base Nacional, no ano de 2015, com o objetivo de nortear a elaboração dos currículos dos sistemas de educação das redes públicas e também das escolas privadas no Brasil. Por meio desse documento, pretendia-se apresentar definições de conhecimentos, bem como competências e habilidades entendidas como necessárias para a formação de crianças, adolescentes e jovens em processo de escolarização formal. No caso dessa primeira versão da BNCC de História, trata-se de uma proposta ousada que busca instituir uma nova estruturação do conhecimento histórico escolar, na medida em que propõe outra maneira de operar com a relação entre passado e presente, apresenta novas representações de sujeitos sociais e estabelece reordenamentos temporais e espaciais na explicação da causalidade histórica.

Não obstante, a recepção geral do documento foi marcada por duras críticas no período de consulta pública. Apesar desse caráter comum, as bases fundamentais das apreciações divergiam em finalidades atribuídas à BNCC, desafios e necessidades reconhecidas na educação brasileira e possíveis vias de solução de problemas. Setores conservadores da mídia, por exemplo, preocuparam-se primordialmente com uma suposta contaminação ideológica. Por outro lado, parte das associações científicas e agentes do campo restringiram-se a caracteres formais da prescrição e conteúdos que poderiam ser desenvolvidos.

No caso do componente curricular História, pudemos observar entre as críticas mais recorrentes a preponderância de uma falácia nomeada neste texto como retórica da perda. Veiculou-se o discurso de um suposto empobrecimento do currículo escolar com a possível marginalização de conhecimentos qualificados como fundamentais para a formação de cidadãos. Em outras palavras, ao não repetir o modelo consolidado de uma história quadripartite, bem como não reproduzir suas concepções teórico-metodológicas dominantes, a versão preliminar da BNCC deixaria de contribuir com o pleno processo de desenvolvimento intelectual e social das/os estudantes brasileiras/os.

Vale salientar que nossa leitura aponta para outra compreensão. Tendemos a concordar com Cerri e Costa (2021, p. 3), quando esses afirmam:

A primeira versão da BNCC-H/EF fez a opção de privilegiar a história do Brasil e a história recente. Tratou-se, em nosso ponto de vista, de uma opção, oportuna e legítima. (...) A opção pelo foco no Brasil não correspondeu a um abandono da história geral, nem a um projeto vulgarmente nacionalista de ensino, mas uma mudança de foco e de prioridades de conteúdo.

Considerando o currículo como um ato de seleção e política de memória (ALMEIDA, 2021), ressaltamos que a seleção de periodizações temporais e dos acontecimentos que as preenchem implicam na manipulação do espectro de possibilidades de formação de sociabilidades durante a escolarização, privilegiando ou apagando modos de ser/agir no mundo a partir do manuseio organizador do

tempo histórico oficialmente veiculado. A que forma de sociedade interessa a manutenção da história quadripartite, progressiva e cumulativa na sala de aula? Quais objetivos a tessitura desta determinada relação com o conhecimento cumpre?

O vaticínio de certas/os especialistas teria ditado que a valorização da história e da cultura dos povos originários da América, dos africanos e seus descendentes no Brasil, em detrimento da história do progresso da humanidade, do processo civilizatório, da evolução científica e tecnológica, era um desserviço para a educação em nosso país. No entanto, esses mesmos parecem ter esquecido da seguinte premissa: os conhecimentos históricos ditos fundamentais são selecionados por meio de princípios norteadores de uma sociabilidade almejada.

Entre os setores conservadores da sociedade, as críticas à versão preliminar da disciplina História eram mais do que esperadas. Repensar os sentidos da formação escolar, alterar modelos curriculares, induzir a reelaboração de materiais didáticos a partir de outros conhecimentos e procedimentos, valorizar sujeitos e saberes antes desqualificados, resultaram em uma série de descontentamentos. Os interesses dos grandes grupos editoriais, cancelados por uma distribuição do conhecimento escolar regulada pela primazia de descritores e avaliações em larga escala, situam-se em polo antagônico à proposta destecnicizante da versão preliminar.

Parte da comunidade disciplinar do ensino de História – inserida no debate e historicamente ligada a movimentos de inovação curricular inspiradas em perspectivas oriundas das classes subalternas – surpreendeu-se com a circulação da retórica da perda em espaços acadêmicos. Não pela ausência de visões de mundo conservadoras nas universidades, mas pela superficialidade falaciosa

das abordagens. Em espaços reconhecidos pelos notórios saberes de suas/seus integrantes, a ignorância relativa aos avanços epistemológicos na área do ensino de História, às ferramentas conceituais e teóricas que lhes são próprias, ao *modus operandi* específico da pesquisa qualitativa em educação e ao conjunto que regulamenta o processo educativo escolar no país chega a espantar qualquer leigo. Nesse sentido, concordamos com Cerri e Costa (2021, p. 16), porque a

[...] comunidade de História demonstrou que não alcançou superar o esquema quadripartite. Consegue criticá-lo, mas não está pronta para superá-lo concretamente. Foi injustamente generalizada a ideia de que o recorte de história antiga e medieval corresponde imediatamente a uma atitude antieurocêntrica. Na verdade, é possível que o eurocentrismo sobreviva nas outras partes do recorte. Por exemplo, a tradicional história do Brasil é eurocêntrica. Não se cogitou, portanto, de que não se tratava simplesmente de “trocar” antiga e medieval por África e indígenas, mas de descolonizar o ensino da História do Brasil redimensionando a contribuição de negros e índios para revisar a narrativa canônica, na escola, da tradicional história nacional. Assim, o pejorativo termo “brasilcentrismo” não constitui demérito da proposta, mas, novamente, uma escolha inovadora.

É tautológico dizer que toda operação na direção de constituir um currículo configura-se como seleção. Além das dinâmicas já abordadas neste texto sobre necessidades e finalidades socialmente atribuídas, o processo de escolarização objeto do

documento curricular é circunscrito em um intervalo de tempo delimitado inclusive pela legislação brasileira. Logo, a elaboração de um currículo implica necessariamente em perda na medida em que é impossível no intervalo em questão desenvolver todo o conhecimento acumulado pela humanidade. A surpresa foi tamanha que chegamos a indagar: ignorância de fato ou desconsideração intencional?

Nossa intenção não é defender um texto preliminar, isto é, em construção, como também não pretendemos levantar a bandeira da legalidade que impulsiona a elaboração de uma base nacional para as escolas brasileiras dentro de um cronograma de trabalho acelerado. No entanto, na medida em que o currículo é tomado como processo que assume uma posição relacional às demandas de seu tempo e lugar, revisões curriculares são necessárias e salutares diante das transformações sociais. Consequentemente, o debate acerca da construção de um currículo nacional é importante, ainda mais com a abertura de canais de participação da sociedade em suas diferentes formas de representação e organização. Por meio do diálogo, se pode até chegar ao consenso de que não devemos estabelecer uma base nacional curricular. Mas antes de tudo é fundamental a existência de espaços democráticos de discussão.

Considerações Finais

O conjunto diversificado de reações contrárias à versão preliminar propiciou a reflexão sobre a multiplicidade de visões existentes na sociedade e seus desdobramentos no campo da educação, sobretudo as posições conservadoras que tentam manter imbricados aos conhecimentos históricos escolares seus projetos

socioculturais. Em tempos de discursos nada afeitos às práticas democráticas, da defesa de uma “escola sem partido”, alterações curriculares tocam necessariamente em questões socialmente vivas concernentes a uma ou outra comunidade imaginada. A preocupação com a doutrinação política e/ou partidária ganhou no período de veiculação da retórica da perda e das críticas à versão de 2015 cada vez mais visibilidade na grande imprensa nacional e nas redes sociais, com repercussões inimagináveis até pouco tempo atrás.

Apesar de parte das/os profissionais da educação conhecerem posições favoráveis ou contrárias à existência de currículos de grande abrangência, as manifestações antagônicas à versão preliminar da BNCC causaram surpresa e, em geral, não concorreram para o aprimoramento da versão. Alguns posicionamentos não consideraram a relevância do espaço de debate garantido pela legislação educacional, nem mesmo a condição da versão preliminar e inconclusa do documento. Ao tomá-la como versão final a ser implementada imediatamente nas escolas, algumas críticas deixaram de contribuir com o processo. As críticas, abstraindo-se do mérito acadêmico e de suas motivações políticas, podem ser compreendidas como relevantes para o processo de elaboração do documento, bem como na legitimação ou resistência a ele em fases de objetivação de significado, considerando o trânsito do currículo até sua realização na sala de aula. Reconhecemos também o valor dos espaços de discussão gerados pelo governo federal ou pela sociedade civil interessada no tema e, sobretudo, os significados democráticos desse debate. Retomando a ideia de obviedade de certos aspectos, é voz recorrente entre as/os profissionais da educação que os currículos prescritos, editados e/ou praticados nas escolas precisam ser repensados. Revisões curriculares ou elaboração de novos currículos

são fundamentais para o atendimento de demandas socioculturais que estão em constante transformações.

Qualquer espaço de discussão curricular – e de seus potenciais desdobramentos nos processos de formação docente, discente, produção de materiais didáticos, avaliação educacional etc. – promove grande celeuma entre as pessoas interessadas. No entanto, diante das bases legais e das manifestações relativas ao documento em tela, pode-se indagar se profissionais da educação básica, especialistas da área de educação e a sociedade brasileira efetivamente pretendem romper com as práticas educacionais consolidadas, caracterizadas pelos conhecidos currículos prescritos e conteudistas, historicamente instituídas neste país. Para além de decisões individuais que podem ser ou não tomadas no interior dos cotidianos escolares, romper ou não com práticas educacionais consolidadas significa também romper ou não com valores e princípios de suas determinadas sociabilidades.

Em síntese,

Ao ler o proposto nas versões anteriores da BNCC, desde o documento “Direitos de Aprendizagem”, proposições que foram completamente desidratadas e substituídas na versão final, identificamos em tais documentos uma proposta com movimentos. Arriscou-se eleger como conteúdo escolar as histórias do Brasil narradas a partir de dentro; definiu-se que o indagar sobre as fontes, sobre a realidade, seria um caminho mais promissor para a construção de saberes históricos; apostou-se no protagonismo discente e docente quanto à seleção e organização dos saberes dentro de cada escola (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 19).

No caso do componente curricular História, a posição de determinados grupos em defesa dos temas denominados como imprescindíveis para a formação das novas gerações de brasileiras/os perpassa os sumários dos livros didáticos mais vendidos no país. Mas também está amparada em visões eurocêntricas valorizadas por sujeitos que não conseguem romper com as tradições culturais. Salientamos, dessa forma, que se não levarmos em consideração os avanços dos debates educacionais nas últimas décadas e se não reconhecermos a pluralidade sociocultural brasileira, observaremos o exercício de gestões privadas e/ou estatais autoritárias no âmbito da educação, incapazes de renovar ou aprimorar práticas de ensino e aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição:** narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História. 2021. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

ARAÚJO, Marta Maria de. A pedagogia da qualidade total: o novo modo (empresarial) de organização da educação escolar. **Educação em Questão**, v. 8, n. 1, p. 33-45, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10107>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BONINI, Adair; DRUCK, Iole de Freitas; BARRA, Eduardo Salles de Oliveira (orgs.). **Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica:** subsídios ao currículo nacional no contexto dos debates para o estabelecimento da BNCC, elaborados no âmbito do Ministério da Educação entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2015. Preprint. Curitiba: Editora da UFPR, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55911>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 824, 14 jul. 2010b.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2010a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília: MEC, CNE, 2010c.

_____. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, COEF, 2012a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 12.796, 4 de abril de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11_0518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. **Escrita da História**, v. 5. n. 10, p. 36-69, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.escritadahistoria.com/index.php/reh/article/view/148>. Acesso em: 3 fev. 2022.

CABRAL, Thiago Manhães; CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues; STRAFORINI, Rafael. A realidade do aluno como tradição pedagógica em disputa na geografia escolar (1920-2020). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, e184, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e184>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/ppywyRPSsyFq6RkRnRKyd6w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CALIL, Gilberto Grassi. Embates e disputas em torno das jornadas de junho. **Projeto História**, v. 47, p. 377-403, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17155>. Acesso em: 02 fev. 2022.

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, e77155, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77155>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZRznr4vxdbM45PDwGG7nNgx/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução: Enid Abreu Dobránsky. Campinas: Papirus, 1995.

CHAVES, Priscila Monteiro. Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. **Educação em Revista**, v. 37, e228059, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698228059>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tcbSDFrrZgfXTbBwN6Gx7Yz/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p.1085-1114, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, n. 13, p. 91-104, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p91-104>. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7506>. Acesso em: 21 fev. 2022.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática em ensino de história**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GUILLEN, Cássia Helena; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 259, p. 567-582, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i259.3910>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3910>. Acesso em: 29 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e190901, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MACEDO, Ester Pereira Neves de. Filosofia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e no Enem: lacunas temporais e conceituais. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e228013, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wZxqxKBfhnKWMGSPzM8Rh4x/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologias. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, jul./set. 2018. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub>.

Acesso em: 15 mar. 2022.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a escola. **Educar em Revista**, v. 37, e77041, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2022.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion; NACARATO, Adair Mendes. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 119-135, 2018.

DOI: 10.1590/s0103-40142018.3294.0010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0010>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152683>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584>.

Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>.

Acesso em: 11 jan. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SCHWARZ, Roberto. As idéias fora do lugar. **Estudos Cebrap**, v. 3, p. 149-62, 1973.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, e214130, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2022.

_____. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.586>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As vozes de professores-pesquisadores do campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Revista Ciência & Educação**, v. 26, e20004, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pnkHjbvq7Q65L6Y6HJZQsgg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.660>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/660>.

Acesso em: 09 jan. 2022.

A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências

Nayara Silva de Carie
Carollina Carvalho Ramos de Lima
Ana Paula Giavara

Introdução

Após três anos de sua implementação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina de História continua suscitando discussões e investigações. Em 2021, a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), reunindo professoras/es da disciplina na Educação Básica e estudiosos do campo em todo o Brasil, desejou aprofundar as reflexões sobre o documento em questão. Foram, então, realizados os webinários “A BNCC de História: entre prescrições e práticas”, com o objetivo de abranger demandas e experiências pertinentes à prática pedagógica. Em mesas redondas on-line, o debate perpassou assuntos como juventude, aprendizagem, sujeitos coletivos, decolonialismo, entre outros. Como parte de um todo, tratamos das especificidades do documento em tela para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano).

Considerando que, desde os anos 1990, a Pedagogia das Competências vem sendo amplamente abordada por estudiosos da Educação, incorporada em movimentos de reforma curricular em diversos países a partir de especificidades conjunturais e locais, e que

a BNCC é organizada na relação com de tal lógica, buscou-se identificar e compreender como o documento dela se apropria. Tomando como base as principais premissas que estruturam o ensino por competências, identificadas a partir da análise do texto introdutório da disciplina de História para os anos iniciais¹², buscou-se investigar seu desenvolvimento no documento.

Nesse trabalho, nos pautamos em dois aspectos: 1) como a noção de competências foi apropriada pelos elaboradores do texto e; 2) qual a lógica de seleção de conteúdos de História para os estudantes do 1º ao 5º ano. Para tanto, foi necessário estabelecer aproximações e distanciamentos entre o que encontramos expresso no documento curricular, os postulados dos autores dos campos epistemológicos do ensino por competências e do ensino de História. Na primeira reflexão, apresentamos o ensino por competências como um conceito polissêmico, resultante de diferentes apropriações e finalidades no campo educacional e sistemas de ensino. Tais dinâmicas se relacionam ao contexto, aos interesses, às etapas formativas e às concepções pedagógicas em cada realidade.

Mediante a análise do texto introdutório da BNCC de História, das competências específicas para o ensino desse componente, bem como das Unidades Temáticas, Objetos de Ensino e Habilidades para Ensino Fundamental I, sinalizamos a demanda por atualização e aprofundamento de estudos referentes à genealogia do conceito de competências nos documentos

¹² Entre essas premissas, situamos a ampliação da noção de conteúdos e a mobilização de diferentes saberes com vistas à resolução de problemas, numa perspectiva metodológica ativa e que possibilite o diálogo entre os conteúdos escolares e o contexto dos estudantes, tornando o ensino mais significativo.

curriculares do presente, o que inclui a BNCC de História para o Anos Iniciais, pois, embora os elaboradores associem a noção à ampliação e à mobilização de conhecimentos, isso não se sustenta no decorrer do texto, não havendo, ademais, referência aos principais estudiosos do campo.

A pesquisa do fundamento de seleção de conteúdos, cuja base foram as investigações da Educação Histórica e da Psicologia da Educação, com foco nas relações entre pensamento concreto e abstrato, identificou na proposta curricular uma lógica em círculos concêntricos, associando a faixa etária ao nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes. De maneira mais específica, o problema está localizado no conceito de proximidade, o qual, segundo os elaboradores da Base, está ligado ao próximo espacial, não avançando em direção a possibilidades comparativas entre objetos, relações, sentimentos e práticas culturais vivenciadas pela criança ou sua capacidade de compreender esses mesmos elementos em tempos e espaços mais distantes. Ainda sobre os critérios da seleção de conteúdos de História, procuramos analisar os verbos utilizados na composição das habilidades. Assim, evidenciamos a predominância daquelas relacionadas à identificação de conceitos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não atingindo níveis mais elevados de complexidade em tarefas que envolvam, por exemplo, relacionar e analisar, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico.

O ensino por competências como um conceito polissêmico na BNCC de História para os anos iniciais

Desde os anos 1990, a pedagogia das competências vem sendo apresentada como alternativa para um ensino mais integrado e significativo, capaz de dialogar com a realidade dos estudantes. Embora vários países venham adotando sua lógica organizativa em documentos curriculares, não o fazem a partir de uma mesma compreensão. Essas apropriações também não ocorreram sem tensões e conflitos. Tornando-se um conceito polissêmico, o ensino por competências vem sendo utilizado de diferentes maneiras e com objetivos distintos no campo educacional e fora dele. Tais conflitos, descritos introdutoriamente, fazem-se mais agudos ao considerarmos o avanço do tecnicismo, da produtividade capitalista e das pedagogias do desempenho, iniciados nos Estados Unidos e difundidas na América Latina e no Brasil a partir dos acordos MEC-USAID, na década de 1970. Nesse contexto, a noção de competência foi direcionada ao desenvolvimento de uma educação profissionalizante voltada para o mercado de trabalho, segundo uma racionalidade administrativa e empresarial. Sacristán (1988), Frigotto (2006) e Ramos (2010) argumentam que, a partir dos anos de 1960, essas perspectivas passaram a se associar, cada vez mais, aos discursos e interesses do mercado, pautando as orientações dos organismos financeiros internacionais na configuração de um modelo educativo internacional.

O ensino por competências também não se situa fora da lógica capitalista. Embora se considerem as pressões de organismos internacionais e sua estreita relação com o mercado, não se pode negar, como nos orienta Cowen (2009) em seus trabalhos sobre

Educação Comparada, que os processos de *transferência* de políticas educacionais são complexos e envolvem dois pontos principais: a *tradução*, por meio da qual as políticas são reinterpretadas nos países de acordo com suas tradições, e a *transformação*, quando as políticas sofrem alterações relativas à contextualização da prática.

Dessa maneira, é preciso analisar como as políticas são apropriadas pelos sistemas de ensino particulares, uma vez que o contexto, os interesses, as concepções de educação e de áreas específicas interagem significativamente com os sujeitos envolvidos no processo, perfazendo diversos movimentos, de modo a negar, adotar, recriar ou mesmo criar novos elementos, recontextualizando¹³ os já existentes. De acordo com a “abordagem do ciclo de políticas”, paradigma interpretativo do fenômeno educacional proposto por Stephen Ball (2001) e mais detalhadamente apresentado por Mainardes (2006, p. 53) no Brasil, existem três contextos referentes ao processo de formulação e implementação de políticas, a saber: o da “influência”, da “produção de texto” e da “prática”. Neles, notam-se interrelações articulando influências globais, nacionais e locais de maneira não hierárquica. Atribui-se importância ao modo como as políticas são recebidas e executadas no “contexto da prática”, local onde “[...] está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Todos esses elementos reunidos sinalizam para a necessidade de

¹³ Recontextualização é, para Bernstein (2000, p. 33), parte do campo de reprodução/transformação do dispositivo pedagógico, “constituído por um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, realoca, refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos”.

compreendermos a apropriação de políticas educacionais por organismos internacionais, como ocorre, por exemplo, na organização dos currículos mediante o ensino por competências.

As distintas apropriações começam dentro de uma mesma perspectiva curricular, pois ainda que os currículos utilizem o termo competência tanto para Educação Básica, quanto para o Ensino Profissionalizante e Superior, Díaz Barriga (2006), apoiado nos estudos da *Red Europea de Información en Educación Eurydice* (2002), salienta, ao analisar o enfoque das competências, a necessidade de uma distinção entre o modo que são inseridas em cada nível e etapa do ensino. Assim, mesmo dentro de uma mesma proposta curricular, podem ser percebidos múltiplos usos e apropriações distintas do conceito de competências em diferentes etapas da escolaridade, havendo, portanto, uma grande polissemia.

Díaz Barriga (2006, p. 21), ao discutir a polissemia do conceito de competências, identifica vários elementos relacionados a essa multiplicidade de significados, dentre os quais, destacam-se: 1) na década de 1990, a noção de competências foi construída, sem maior aprofundamento, a partir das conclusões a que chegou a Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, na Tailândia; 2) a exígua discussão sobre a genealogia do conceito e a menor incidência de abordagens pedagógicas nos trabalhos relativos ao tema e; 3) a repetição de propostas e perspectivas ultrapassadas no campo das pesquisas acadêmicas, ou seja, à noção atual de competência são atribuídos os mesmos significados do passado.

Ainda segundo o autor, para além de ajudar a compreender as causas referentes à polissemia do conceito, esses elementos também elucidam apropriações muito superficiais do mesmo que, não raras vezes, são realizadas:

De suerte que las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales, en ocasiones superficiales, lo que es consecuencia de la negativa, muy generalizada en el ámbito de la educación, para atender la problemática conceptual que subyace en el concepto competencias (DÍAZ BARRIGA, 2006, p. 20).

Essa polissemia também pode ser observada nos currículos brasileiros. É o que percebemos no trabalho elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)¹⁴, que analisou as propostas curriculares em 16 unidades da Federação. Dentre os documentos investigados, dez explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo a termos distintos, tais como “competência” e “habilidade”; “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”, revelando uma verdadeira polimorfia da expressão. Segundo a pesquisa, além disso, verifica-se também uma grande polissemia, uma vez que a ele são atribuídos significados muito distintos. Uma consonância verificada nesses documentos refere-se ao fato de que o ensino por competências aparece mais claramente derivado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujas referências bibliográficas evidenciam o nome de Phillipe Perrenoud, pesquisador dedicado ao tema no campo pedagógico, em trabalhos amplamente difundidos no Brasil.

¹⁴ Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf. Acesso em: 13 ago. 2022.

Perrenoud (1999, p. 7) define competência como a capacidade de agir de maneira eficaz em diferentes situações da realidade, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum “transplante de esquemas”. O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Além do mais, para o autor “as competências manifestadas por nossas ações não são apenas conhecimentos, mas elas integram, utilizam ou mobilizam tais conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 8). Segundo Roldão (2009), a competência se apresenta quando o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos, selecionando-os e integrando-os de forma ajustada às situações com as quais se defronta. Dessa forma, ela exige uma base sólida e ampla de saberes para que os indivíduos possam arregimentá-los diante de diferentes situações e contextos. Ainda para a autora:

É neste sentido que Perrenoud trabalha também este conceito no campo da educação, em particular ao explicitar a competência como saber em acção. A competência distingue-se pela capacidade que o sujeito manifesta de mobilizar/organizar adequadamente, em situação, a constelação de saberes de vários tipos, predisposições, capacidade de análise de que dispõe e que a situação requer. A competência não é a aplicação de um saber, a competência é, neste entendimento, um saber em uso, activo e actuante (ROLDÃO, 2009, p. 591).

Essa noção de competência remete a duas ideias centrais. A primeira, relativa à ampliação da noção de conteúdos, ou seja, a presença de diversos conhecimentos e saberes. A segunda, ligada aos modos em que esses são mobilizados. Disso decorre uma premissa fundamental na construção do conceito de competência em questão: uma ampliação da noção de conteúdos, integrando, para além dos conceituais (noções, conhecimentos e informações), temas procedimentais e atitudinais. Para além disso, é importante que a proposta curricular promova a mobilização desses diversos tipos de conteúdos perante as variadas situações apresentadas aos sujeitos. Trata-se da ideia de saberes em uso, ou seja, ação articulada entre conhecimentos, capacidades e atitudes.

A BNCC se apoia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especialmente ao estabelecer as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (artigos 32 e 35); em propostas de estados e municípios que se vêm desenvolvendo, tendo como base as competências; em organismos internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

Ao analisar o documento, é possível inferir a noção de competências dos elaboradores da BNCC: um conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que os estudantes devem mobilizar para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. É o que se pode ver no trecho extraído do documento curricular:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Como pode ser observado, nas definições encontradas no documento estão contidas as ideias centrais que compõem a concepção de competência defendida pelo campo pedagógico e didático, ampliação da noção de conteúdo e a noção de mobilização de conhecimentos, contudo sem referenciar especificamente nenhum estudioso do campo.

Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental

Analisando as sete competências elaboradas para o Ensino Fundamental, não percebemos uma distinção entre as voltadas para os primeiros anos e para os anos finais. Cada uma congrega, explicitamente, várias habilidades relativas a conteúdos de naturezas distintas, além de não fazer distinção entre competências e habilidades. Essa configuração pode dificultar a compreensão dos elementos que as compõem, obstaculizando o entendimento de

como materializá-las em estratégias de ensino no que refere ao como e ao que ensinar, bem como à identificação do que e como avaliar, uma vez que não fica suficientemente claro, em cada uma delas, as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes ao final do Ensino Fundamental. O quadro abaixo apresenta as competências de forma expandida para demonstrar como, muitas vezes, estas formam uma justaposição de competências e/ou habilidades que não demonstram, necessariamente, uma articulação entre si:

Quadro 1: Competências Específicas de História no Ensino Fundamental presentes na BNCC.

COMPETÊNCIA	DESCANSÃO DAS COMPETÊNCIAS
1- Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	1- compreender relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços; 2- analisar o mundo contemporâneo; 3- posicionar-se no mundo contemporâneo; 4- intervir no mundo contemporâneo.
2- Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos	1- compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e

de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.	culturais; 2- problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3- Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.	1- elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias; 2- exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4- Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	1- identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico; 2- posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5- Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados	1- analisar o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos;

históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.	<p>2- compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos;</p> <p>3- levar em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.</p>
6- Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.	1- compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7- Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.	<p>1- produzir tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável;</p> <p>2- avaliar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável;</p> <p>3- utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao expandir a quarta competência descrita na BNCC, notam-se dois núcleos distintos: 1) identificar interpretações responsáveis por expressar visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e 2) posicionar-se criticamente, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. A princípio, as afirmativas parecem compor um todo homogêneo. Entretanto, ao examiná-las mais detidamente, é possível formular algumas questões capazes de colocar em dúvida essa coesão: o exercício de identificação de

diferentes interpretações de mundo por distintos povos conduz diretamente a um posicionamento crítico, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários? Se conduz, o faz em relação a quê? Aos assuntos do presente? Às visões de mundo dos povos em questão? Temos, assim, que a relação entre a primeira e a segunda parte da competência número quatro não está muito clara.

A seguir, trabalhamos duas questões fundamentais sobre a lógica de seleção de conteúdos na BNCC de História para os anos iniciais: os círculos concêntricos e a predominância de habilidades relacionadas à identificação de conceitos.

A questão dos círculos concêntricos

Para o Anos Iniciais, o texto da BNCC de História preconiza no objetivo principal do ensino a promoção do “reconhecimento do ‘Eu’, do ‘Outro’ e do ‘Nós’”, por meio do “*conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal*, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por *meio da relação diferenciada* entre sujeitos e objetos”, separando o “Eu” do “Outro” (BRASIL, 2018, p. 404, *grifos nossos*). Para tal, os “objetos de conhecimento”¹⁵ são organizados em uma sequência que, gradativamente, vai ampliando a escala de observação espacial das experiências no passado, com pouca complexificação de suas dimensões temporais. O ponto de partida é, portanto, o próprio “sujeito escolar” (“Eu”) e a ênfase deve ser dada àquilo que lhe é familiar, reduzindo a

¹⁵ A partir dos objetos de conhecimento podemos inferir os conteúdos históricos factuais e conceituais (ZABALA, 1998) ou conceitos históricos substantivos (LEE, 2006).

complexidade e a empatia que envolvem a compreensão das experiências no passado, uma vez que a aprendizagem histórica abarca diferentes formas de lidar com o tempo e a atividade de narrar.

Quadro 2: Unidades temáticas da BNCC - Anos Iniciais.

UNIDADES TEMÁTICAS BNCC – ANOS INICIAIS					
UNIDADE TEMÁTICA	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	Mundo pessoal: meu lugar no mundo	A comunidade e seus registros	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social
	Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	As formas de registrar as experiências da comunidade	O lugar em que vive	Circulação de pessoas, produtos e culturas	Registros da história: linguagens e culturas
		O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A noção de espaço público e privado	As questões históricas relativas às migrações	
ESCALA ENFATIZADA	PESSOAL	COMUNITÁRIO	MUNICIPAL	NACIONAL	GLOBAL

Fonte: As autoras com base na BNCC (BRASIL, 2018).

Na tentativa de contribuir com as discussões acerca da seleção e da organização curricular dos conteúdos conceituais em História, nos Anos Iniciais, propusemo-nos a pensar nas permanências observadas no texto da BNCC, tendo em vista a circulação e a apropriação de ideias pedagógicas. Nesse sentido, fazemos alguns breves apontamentos a respeito da circulação da teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, buscando entender a lógica dos círculos concêntricos que, a nosso ver, estrutura a proposta da BNCC de História, embora não haja no documento referência direta a ela.

Apesar da BNCC se apresentar como um texto técnico e conectado às demandas do mundo atual, em História, o documento dos Anos Iniciais desconsidera as pesquisas mais recentes sobre tal modalidade de aprendizagem das crianças. Seus resultados apontam a necessidade, para o desenvolvimento do pensamento histórico, de oportunizar situações didáticas capazes de explorar a (multi)causalidade entre os acontecimentos e as relações que podem ser estabelecidas entre as experiências do passado em diferentes tempos e diferentes lugares, ampliando os conhecimentos da realidade que cerca o estudante sem limitá-la à sua espacialidade próxima (OLIVEIRA, 2003). O documento também desatende às evidências de que, embora as crianças construam narrativas a partir de experiências familiares e do grupo de convivência, elas também elaboram conceitos e ideias acerca do mundo por elas experimentado, estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e ou não (CAINELLI, 2006). Além de propor uma seleção de conteúdos organizados de forma não integradora e relacional entre diferentes dimensões espaço-temporais, não corroborando com a ideia de mobilização de saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes diante de situações apresentadas aos sujeitos, que fundamenta a noção de competência presente nas referências (internacionais) citadas no texto da Base.

Outra perspectiva basilar às orientações de organismos internacionais, a teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo do psicólogo suíço Jean Piaget, desde a década de 1970, vem sendo disseminada no Brasil, fundamentando os textos legais e impactando as discussões sobre currículo, ensino e aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Segundo a pesquisadora Cilene Chakur (2015, p. 57), na teoria piagetiana o desenvolvimento seria “um

processo contínuo de organização e reorganização das estruturas cognitivas, sempre sujeito à ação do tempo e não dependente de idades cronológicas fixas” (CHAKUR, 2015, p. 57). Contudo, essa dinâmica contínua aconteceria em uma sequência de etapas ou estádios e, nesse caso, os estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, entre 2 e 11 anos de vida, estariam no Período Operacional Concreto¹⁶.

Com base nas ideias piagetianas, havia um entendimento de que os processos de ensino e aprendizagem deveriam oportunizar a experiência direta através dos sentidos. Dessa maneira, a História passou a ser considerada um conhecimento muito abstrato para as crianças (COOPER, 2012). Nas formulações de Piaget, o desenvolvimento da inteligência apoia-se na experiência apresentada sob duas formas: a física e a lógico-matemática. Como explica Chakur (2015, p. 57):

A primeira consiste em agir sobre os objetos e descobrir propriedades que pertencem a esses objetos, como peso, forma ou cor, mediante abstração física; a segunda consiste em agir sobre os objetos e descobrir propriedades abstraídas não dos objetos, mas da própria ação sobre eles (por abstração lógico-matemática, e não mais física), como a descoberta de que a soma de objetos independe da ordem em que são dispostos.

¹⁶ O Período Operatório Concreto se dividiria em duas etapas: a Pré-operatória, uma espécie de etapa de transição, entre os 2 e 7 ou 8 anos; e a Operatória, de 7 ou 8 anos até os 10 ou 11 anos, na qual a concreção se apresentaria como característica predominante.

No Brasil, a autora considera que a tentativa – já nos anos de 1970 – dos legisladores de “‘aplicar Piaget’ na educação” foi inadequada e se desviava das ideias do teórico (CHAKUR, 2015, p. 9). A noção de concreto passou a estar relacionada àquilo que seria palpável e/ou acessível a partir da ação física. Contudo, em Piaget, o “concreto não se refere apenas ao que se pode tocar materialmente” (CHAKUR, 2015, p. 57-58), embora essa associação tenha influenciado diferentes propostas curriculares.

No que tange ao ensino histórico, o próprio Piaget (*apud* OLIVEIRA, 2003) reconhece a superficialidade de seus estudos acerca da construção da noção de tempo em diferentes fases da vida da criança. Suas sondagens iniciais lhe permitiram concluir que na memória da criança a “duração é mal-mensurada e as lembranças não são corretamente ordenadas” e “mesmo no que concerne às realidades mais concretas ou mais conhecidas da criança, o passado aparece concebido em função do presente e não o inverso” (PIAGET *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 150). Contudo, como demonstra Sandra Oliveira (2003, p. 161), “a busca de relações causais é procurada pelas crianças em suas explicações, muito mais do que a simples análise cronológica”. Tais elucidações, de algum modo, indicam que a História escolar nos Anos Iniciais precisa garantir o preparo das crianças para formular perguntas e elaborar respostas cada vez mais complexas, sem desconsiderar que noções temporais, como simultaneidade e duração, são construídas progressivamente pelos sujeitos.

Nos anos de 1990, os PCNs de História e de Geografia (campos disciplinares reunidos nos Estudos Sociais durante os anos 1970 e 1980) mantiveram a lógica dos círculos concêntricos, herança, em última instância, dos documentos curriculares

produzidos durante a ditadura militar. Segundo Kátia Abud (2012, p. 10), acreditou-se que a “proximidade física com o objeto estudado pudesse suprir a ausência de concretude” do conhecimento histórico. Desse modo, os conteúdos das séries iniciais partiam da realidade mais próxima do estudante, ou seja, sua casa e sua família, passando – sucessivamente – pela escola, pelo bairro, pela cidade, pelo Estado, chegando à Nação.

No mesmo período de produção dos PCNs no Brasil, a pesquisadora portuguesa Maria do Céu Roldão (1994) chamava a atenção para o problema da ideia de pensamento concreto da criança, presente no currículo português. Segundo Roldão, a caracterização e a sequência rígida dos estágios de desenvolvimento, sobretudo a descrição do pensamento concreto da criança deveriam ser reexaminados nos documentos, a fim de que levassem em consideração “outras facetas do modo de compreensão e articulação do real que as crianças e os jovens manifestam, sobretudo ligadas à necessidade de integrar o desconhecido, o longínquo e o abstracto numa adequada ampliação da sua compreensão do real, qualitativamente diferenciada da do adulto [...]” (ROLDÃO, 1994, p. 420-421).

Kieran Egan (1992, p. 16-17) argumenta que, embora Piaget tenha contribuído para o entendimento do desenvolvimento intelectual da criança, “o ponto focal da sua teoria não é a educação, mas sim a epistemologia genética”. Portanto, suas ideias não se constituem como fórmulas mágicas aplicáveis na prática educativa. No entanto, um dos efeitos da circulação das ideias de Piaget, entre educadores, instituições de ensino, governos e empresas públicas/privadas, foi que até os anos de 1990, em várias partes do mundo, os currículos escolares não consideravam a História uma

disciplina obrigatória, sobretudo, nas séries iniciais e, em outras partes, a História e a Geografia compunham uma mesma “matéria escolar”, como no Brasil com os Estudos Sociais. No Reino Unido, por exemplo, até 1989, a disciplina de História era optativa no ensino básico, dado o seu suposto grau de abstração, mobilizando de modo que vários pesquisadores buscaram validar empiricamente os problemas dessa associação entre a faixa etária e o desenvolvimento do pensamento concreto e do raciocínio abstrato.

Nas décadas de 1960 e 1970, em meio aos debates em torno da aprendizagem em História, dos objetivos da disciplina e do pouco interesse dos estudantes britânicos pelo conhecimento histórico, foi-se constituindo um grupo de investigadores que muito contribuíram com as discussões em torno da cognição histórica. Dentre eles, destacamos o trabalho de Alain Dickinson e Peter Lee, publicado em 1978, contendo os resultados de uma investigação envolvendo crianças e jovens, de 8 a 16 anos. Os autores demonstraram que as crianças (de 8 a 11 anos) apresentaram capacidades de construção do conhecimento histórico semelhantes a de jovens (entre 11 e 14 anos), refutando, assim, a teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget relativa à aprendizagem histórica (BARCA; SCHMIDT, 2009; SZLACHTA; RAMOS, 2021).

Uma das grandes contribuições dos pesquisadores ingleses da *History Education*, como ficou conhecido o grupo em torno de Lee e Dickinson, foi introduzir a ideia de uma progressão do pensamento histórico, cuja baliza deriva da própria natureza da História e não das premissas advindas da teoria piagetiana. Os autores concluíram, mediante suas pesquisas empíricas, a possibilidade da aprendizagem histórica em qualquer idade. Para tanto, o conhecimento deveria ser apresentado em consonância com

a experiência do sujeito. Anos mais tarde, Dickinson e Lee (1984), investigando o conceito de empatia histórica, construíram alguns estágios do pensamento histórico, considerando o nível de elaboração de ideias acerca da natureza da História, e não a idade dos estudantes que participaram da pesquisa.

Partindo de autores socioconstrutivistas, Barca e Gago (2001, p. 240) defendem a perspectiva de uma “aprendizagem situada”, na qual se considere o “contexto social concreto em que a cognição se processa”. Esses estudos demonstraram a capacidade da criança e/ou jovem aprender melhor quando são propostas atividades ligadas à vivência humana. Nesse sentido, as autoras explicam:

Donaldson (1978) comparou estudos sobre descentração da perspectiva, na criança, envolvendo o tipo de raciocínios subjacentes às tarefas desenhadas por Piaget e Hughes, mas que divergiam no objecto de enfoque: nos estudos de Piaget, utilizou-se material de laboratório; nos estudos de Hughes, este foi substituído por bonecos, algo que é familiar ao imaginário das crianças. A partir destes dados, Donaldson sugeriu que as crianças poderão ser já capazes de perceber a perspectiva do Outro (refutando, em certa medida, o conceito piagetiano de egocentrismo infantil) se a situação envolver motivos e intenções humanas significativas para essas crianças (BARCA; GAGO, 2001, p. 240-241).

Hilary Cooper (2006; 2012) demonstrou a capacidade das crianças resolverem problemas ligados ao passado, para além da dimensão próxima e/ou familiar, formulando um raciocínio (histórico) cada vez mais complexo. Para tanto, a autora criou

situações didáticas que envolveriam processos cognitivos inerentes à pesquisa histórica, como fazer inferências a partir do contato com fontes históricas, interpretar as evidências e construir relatos sobre o passado. Para a pesquisadora,

[...] as crianças têm ciência das temporalidades anteriores a elas próprias, embora a compreensão delas possa ser incompleta e até mesmo estereotipada, se não for mediada pela educação. Desde os primeiros anos, as crianças têm certa consciência “do passado”, por meio de ilustrações de histórias tradicionais e rimas, fotografias de família, prédios antigos e, mais tarde, por meio dos filmes, televisão, locais de patrimônio e lugares de memória. Mas, *para começarem a entender o passado, as crianças devem aprender desde o começo a fazer perguntas e aprender a respondê-las*. A pesquisa histórica envolve fazer deduções e inferências das fontes, dos traços do passado que permaneceram e, então, selecionar e combinar fontes para construir relatos sobre o passado, traçando mudanças ao longo do tempo (COOPER, 2012, p. 17-18).

Peter Lee (2001) chama atenção para o fato de que aprender História na escola não é apenas saber sobre o passado, mas também como se sabe o que se sabe sobre o passado, ou seja, como o conhecimento histórico é produzido, de modo que os estudantes adquiram competências relacionadas à análise de variadas fontes, à interpretação histórica com base em evidências e à construção narrativa (BARCA; GAGO, 2001). Nessa direção, o termo competência está associado às aprendizagens que envolvem a mobilização de saberes ligados intrinsecamente ao pensamento – ou raciocínio – histórico e ao método da ciência histórica. Trata-se de

saberes como os indicados por Barca (2005, p. 16), ao preconizar que um sujeito competente em História é capaz de:

Saber “ler” fontes históricas – com suportes diversos, com mensagens diversas; Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas); Saber entender – ou procurar entender o Nós e os Outros, em diferentes tempos, em diferentes espaços; Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – algo que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento.

Um dos objetivos do ensino de História deve ser que crianças e jovens aprendam a reconhecer e justificar por que algumas explicações e interpretações são mais seguras que outras, explicitando critérios válidos (LEE, 2001; 2016) e mobilizando conceitos substantivos e de segunda ordem¹⁷, procedimentos e atitudes de tal forma que construam narrativas históricas que respondam a problemas do tempo presente a partir da interpretação histórica de evidências do passado acessíveis por meio de diferentes fontes. Isso porque, como assevera Barca (2001, p. 30), “não será útil para os jovens considerar que qualquer resposta sobre o passado é apenas uma questão de opinião pessoal ou de ponto de vista. Eles precisam

¹⁷ Para Peter Lee (2001, p. 15), embora a compreensão dos conceitos substantivos, como agricultura, revolução e monarquia seja importante, existem outros tipos de conceitos, os de “segunda ordem”. Os denominados de “substantivos” – que se referem a noções ligadas aos conteúdos históricos –, e aqueles nomeados de “segunda ordem” – sendo estes considerados como inerentes à natureza da História, à sua epistemologia, também designados como estruturais ou meta-históricos.

exercitar um pensamento crítico, de aprender a selecionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente”.

Haja vista as pesquisas empíricas produzidas nas últimas três décadas sobre cognição, Isabel Barca e Marília Gago (2001, p. 239) afirmam que “já não é permitido dizer que uma criança de 10 anos apresenta, necessariamente, em qualquer situação, um pensamento operacional concreto, ou que um adolescente ou um adulto raciocina, sempre, sem regressão, dentro de padrões hipotético-dedutivos ou de pensamento formal”. Por isso, perspectivas curriculares que associam a idade da criança a um determinado estágio de desenvolvimento estariam alheias às pesquisas mais recentes acerca da aprendizagem.

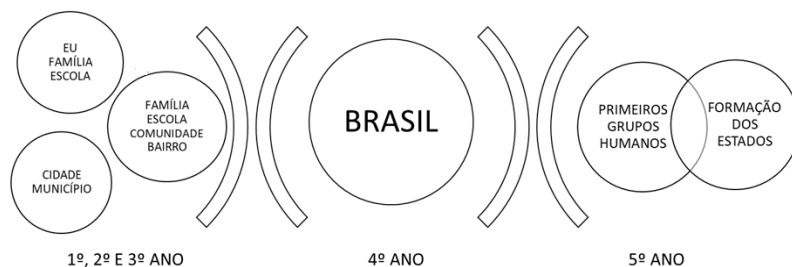
Ademais, a despeito das pesquisas que refutam a teoria piagetiana e/ou problematizam as visões de currículo ligadas à associação da faixa etária ao nível de desenvolvimento cognitivo, a BNCC de História dos Anos Iniciais manteve a lógica dos círculos concêntricos herdada, em última instância, conforme apropriada pelas prescrições da ditadura militar, quando, nas palavras de Nilton Mullet Pereira (2019, p. 40),

O objetivo dos estudos sociais, organizado por círculos concêntricos no lugar da história e geografia, indicava, ao mesmo tempo, uma abordagem compartimentada da realidade espacial e temporal, uma vez que cada círculo era um dado estanque que não revelava as relações necessárias com as outras dimensões. O estudo de cada dimensão do círculo se dava de modo separado, não permitindo ao aluno acessar a dimensão relacional da realidade, diminuindo, assim, o potencial crítico do ensino.

Na atual BNCC, a abordagem estanque dos círculos fica evidente ao se observar a forma como o documento organiza as Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento, partindo do supostamente mais “próximo” da realidade do estudante ao mais “distante”. Em outras palavras, do concreto, associado diretamente a espaços menores, ao mais abstrato, ligada aos maiores. Desse modo, o “conhecimento histórico” tem início no próprio sujeito (“Eu”), depois, passa pela família, pela escola, pelo bairro, pela cidade, pelo Estado, para chegar à Nação. Como pontua Egan (1992), “tudo se constrói sobre conceitos conhecidos, tomados da experiência cotidiana”, mas limita-se ao imediato e próximo espacialmente, em vez de buscar estabelecer proximidades conceituais, relações entre diferentes escalas e explicações causais baseadas em evidências.

Nesse sentido, uma especificidade da organização dos círculos concêntricos se refere à recontextualização caracterizada pela presença, muito limitada, das dimensões temporais. A BNCC trata mais de diferentes espaços do que de diferentes dimensões temporais, um conceito de segunda ordem estruturante do conhecimento histórico. Tal fato abre espaço para a discussão das noções em tela, muito pouco exploradas no documento, destoando da própria noção de competência, cujas premissas básicas privilegiam o desenvolvimento de diversos tipos de conhecimentos. A concepção do documento se afasta também dos estudos atuais sobre o ensino de História responsáveis por identificar os diferentes tipos de conhecimentos que compõem a disciplina e refletem sobre eles. A fim de representar graficamente a lógica do círculo concêntrico que permeia a BNCC, propomos o seguinte esquema.

Figura 1: Objetos dos conhecimentos na BNCC - História, Anos Iniciais.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Nos três primeiros anos, a ênfase recai sobre o sujeito, a comunidade familiar e escolar e a cidade onde se mora. Porém tais escalas são abordadas a cada ano de forma progressiva e estanque, ou seja, sem estabelecer conexões mais complexas entre os espaços e as dimensões temporais. Por isso, no gráfico, os círculos não estão sobrepostos. No 4º ano, a ênfase recai sobre o país (Brasil), a partir da história dos processos migratórios e da circulação de pessoas e produtos no território – desde a invasão portuguesa, em 1500, até períodos mais recentes da história nacional. Em alguma medida, ao tratar do trânsito de sujeitos e mercadorias, são estabelecidas relações com outras partes, expandindo os conteúdos substantivos para além do próximo espacial. Contudo, as habilidades prescritas são limitadas à identificação e não favoráveis à consolidação dos conhecimentos em perspectiva relacional. No 5º ano, amplia-se a escala temporal e geográfica de forma significativa, em um movimento de volta a um passado mais longínquo, com a indicação de que se abordem os primeiros grupos humanos e, depois, a

formação dos Estados e da noção de cidadania. O procedimento implica recuperar a história de povos em outros continentes, em períodos diferentes. Todavia, a perspectiva adotada no documento não abandona a forma cronológica linear, reforçando uma visão evolutiva da história e mantendo hierarquias tradicionalmente consideradas. Além disso, ficam enfraquecidas as possibilidades de estabelecer nexos entre os objetos do conhecimento e o mundo pessoal e familiar do estudante, de modo a ajudá-lo a entender o meio em que vive, interpretando historicamente seus problemas.

Há, portanto, uma subordinação da dimensão temporal à dimensão espacial, uma vez que são os marcadores espaciais, apresentados em uma sucessão linear e crescente, os conhecimentos estruturantes da sequência de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Espaço e tempo estão desarticulados e sobrepostos, bem como as diferentes escalas são tratadas de forma estanque, dificultando a criação de vínculos entre as experiências e os eventos do passado e contextos mais amplos. Situar-se historicamente, como aponta Kátia Abud (2012, p. 11), “é perceber que os fatos históricos que acontecem ao seu redor decorrem de uma dinâmica de relações espaciais próximas e distantes e se estabelecem numa multiplicidade temporal”. Em última instância, concordando com a análise de Pereira (2019, p. 40-41):

A linearidade proposta dificulta, à criança, perceber a sincronia dos acontecimentos, bem como as relações entre diversas dimensões temporais. Além do mais, trilha-se uma temporalidade nitidamente eurocêntrica, construída sobre o tempo cronológico, numa relação de sucessão em que um objeto ou acontecimento substitui outro, construindo um ciclo

evolutivo que estabelece graus de importância ao tempo histórico.

Embora não cite nenhuma referência teórica, a BNCC para a disciplina de História associa o concreto àquilo diretamente manipulado e observado pelo estudante. Logo, pertencem aos elementos de seu entorno geográfico a primazia de serem objetos do conhecimento histórico. Elementos da história do bairro, da cidade e do estado são introduzidos depois de percorrer, nos 1º e 2º anos, a história individual e familiar, de modo que a lente de observação dos estudantes para o município e o estado são suas próprias experiências e a ideia de “local” é associada aos limites territoriais. Contudo, como adverte Cerri (2008, p. 36),

Local não é simplesmente o que está fisicamente próximo, bem como o material não é simplesmente aquilo que pode ser tocado e sentido. Cada um de nós tem um exemplo de coisas que sempre estiveram nos lugares pelos quais passamos cotidianamente, que sempre estiveram em nosso campo visual, e que nunca existiram para nós, até um certo momento em que nos apercebemos daquilo e que lhe damos um sentido, e nos aproximamos dele em uma relação que sobrepuja o mero conhecer.

Nos 3º e 4º anos, quando as escalas espaciais vão-se ampliando, a depender da abordagem e dos materiais didáticos utilizados na ação pedagógica, os conteúdos conceituais e atitudinais ligados à história local/regional tendem a reforçar elementos da memória coletiva, reiterando sujeitos, lugares e eventos recorrentes e canonizados pela história cotidiana, que reforçam visões

estereotipadas, símbolos afetivos de identificação e invisibilizam experiências de resistência e mudança histórica. Em contraposição, o que se defende é que a história local não esteja confinada aos Anos Iniciais, como ensejam leituras simplistas e limitadas das ideias piagetianas, mas prevista e fomentada ao longo de todo o Ensino Fundamental, assumindo, para tanto, uma abordagem relacional da história da família, da comunidade e/ou do local, conectando-a com processos históricos mais amplos, a partir de uma análise que articule, conecte e relacione diferentes escalas de observação temporais e geográficas (REVEL, 2010; GONÇALVES, 2007), bem como diferentes sujeitos e experiências históricas, para além daqueles que são familiares aos estudantes. Para pensar historicamente, os sujeitos precisam reconhecer que os acontecimentos externos não giram em torno unicamente de sua vivência individual e coletiva (SIMAN, 2003). De acordo com Milton Pereira (2019, p. 41),

Na medida que o aluno é o centro a partir de onde se pensa o tempo e o espaço, tudo o que se estuda está necessariamente relacionado a sua experiência pessoal e limitado a ela. [...] Desse modo, a criança deixa de aprender com o outro, pois o reduz à sua própria experiência. O elemento surpreendente do conhecimento histórico-cultural é esvaziado em razão dessa vista que se inicia sempre em si mesmo em então, se alonga para o estranho, fazendo com que o si mesmo seja sempre a referência a partir de onde se olha para o outro [...].

Nas propostas sobre o ensino e a aprendizagem de História, a dicotomia entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato,

além do egocentrismo infantil, parece-nos não fazerem mais nenhum sentido, sobretudo por sua associação à faixa etária. Em seus estudos, Cooper (2012, p. 22) reforça que a História não é uma abstração para as crianças, uma vez que elas têm contato com vestígios do passado no cotidiano, e destaca a importância de atividades em aula que encorajem “as crianças a colocar questões, a discutir e colocar hipóteses acerca do comportamento, atitudes e valores das pessoas noutros tempos e noutros lugares”. Assim, a “imaginação dinâmica” assume-se como transição do conhecimento factual, estático, para um nível mais abstrato da História, seus conceitos e compreensões. As crianças podem ser incitadas a usar a imaginação histórica, a partir da tríade: o que eu sei sobre isso (objeto, pessoa ou fato)? O que posso imaginar sobre isso? Onde posso saber mais sobre isso? Ou seja: conhecimento prévio, hipótese e pesquisa (SZLACHTA JUNIOR; RAMOS, 2021).

No processo de ensino e aprendizagem em História e, portanto, em qualquer proposta curricular que busque orientar a disciplina em contextos escolares, é fundamental considerar a capacidade das crianças estabelecerem múltiplas relações a fim de conseguir dar sentido lógico às explicações que constroem sobre as experiências no passado; bem como à gama de significados e sentidos que essas relações mobilizam para explicar a realidade. Não considerar tais relações, ainda que possam parecer absurdas aos adultos, seria “desperdiçar um capital cultural precioso para a transformação do senso comum em pensamento científico” (BARCA, 2001, p. 7).

Nesse caso, seria importante que o documento curricular estivesse organicamente disposto de modo a garantir ao longo dos anos escolares uma progressão do pensamento histórico, afastando-

se da ideia de que o progresso na disciplina envolve apenas a aquisição de conteúdos substantivos e assumindo a proposição de que a progressão “volta-se predominantemente para os chamados conceitos de segunda ordem” (CAIMI, 2019, p. 211). De modo que, como propõe Flávia Caimi (2019, p. 211):

Sem prescindir do conhecimento histórico em si (conteúdos substantivos), busca-se na potência da noção de progressão a possibilidade de compreender como se constroem e desenvolvem as ideias dos alunos acerca do passado, como essas ideias se transformam no decorrer dos processos de aprendizagem escolar, das séries, ciclos e níveis de escolarização.

Caimi considera que, em linhas gerais, a progressão pode ser caracterizada por diferentes competências, como a capacidade de: 1) estabelecer ligações e conexões dentro e entre períodos históricos; 2) dominar conteúdos substantivos; 3) usar instrumentos de análise e interpretação histórica; 4) aplicar conhecimentos e mobilizar estratégias de compreensão conceitual em diversos textos e contextos; 5) construir e avaliar narrativas históricas, a fim de conseguir comunicar de maneira criteriosa o conhecimento histórico (CAIMI, 2019).

Do ponto de vista metodológico, um ensino por competências – tendo em vista o que propõe Perrenoud (1999), ao preconizar o trabalho com diferentes tipos de saberes, conhecimentos e a ideia de mobilização frente a diversas situações – estabelece uma estreita relação com a aprendizagem por meio da resolução de problemas. Desse modo, o ensino de História em contextos escolares assumiria uma feição mais problematizadora,

poderia estar mais próximo às práticas de pesquisa e aos procedimentos adotados para a construção do conhecimento histórico, acionando situações de aprendizagem planejadas para oportunizar atividades de interpretação do passado por meio de evidências acessíveis no presente, não tendo que limitar os conteúdos históricos ao próximo espacial dos estudantes.

A predominância de conteúdos conceituais

A adoção de um currículo por competências implica, necessariamente, na ampliação da noção de conteúdo, a qual deixa de ser compreendida apenas em sua dimensão conceitual e passa a considerar as dimensões procedimental e atitudinal. Como defendem César Coll (1997) e Antoni Zabala (1998), conteúdo (da aprendizagem) é tudo o que se pode aprender para desenvolver capacidades cognitivas, motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998).

Sobre os conteúdos procedimentais, Zabala (1998, p. 43) os define como “[...] um conjunto de ações ordenadas e com finalidades, quer dizer, dirigidas à realização de um objetivo”. Inclui, portanto, regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias, procedimentos e operações, como ler, desenhar, observar, classificar, traduzir, selecionar, inferir etc. Já os conteúdos atitudinais são comportamentos que favorecem o aprendizado de conteúdos procedimentais e conceituais, bem como a construção de uma sociedade democrática, plural, diversa e com justiça social. É necessário ressaltar que conteúdos procedimentais e atitudinais podem apresentar uma dimensão conceitual. Com base nessa definição, em História, pode-se identificar os conteúdos conceituais

como sendo os substantivos ou de primeira ordem (Revolução Francesa, Revolução Industrial, Imperialismo, Colonialismo etc.). E, ainda, a dimensão conceitual dos conteúdos de segunda ordem (o significado de fonte, evidência, sujeito histórico etc.) e dos conteúdos procedimentais, por exemplo, ao trabalhar com a definição do conceito de cidadão em determinado período. Conteúdos procedimentais seriam todas as ações físicas e/ou intelectuais envolvendo os conteúdos de primeira e de segunda ordem (ler e analisar uma fonte histórica, realizar uma entrevista, relacionar o neocolonialismo à primeira guerra mundial, buscando semelhanças, diferenças, rupturas e continuidades, entre outros aspectos, relacionados ao processo histórico em sua complexidade), e os conteúdos atitudinais dizem respeito ao conjunto de atitudes, tais como agir de forma democrática e inclusiva ao realizar trabalhos em grupo, por exemplo.

No entanto, o que se percebe no documento é um desequilíbrio entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Na maioria das vezes, os conteúdos apresentados por meio dos objetos de conhecimento e das habilidades, que seriam o desdobramento das competências, constituem-se, predominantemente, em fatos e conceitos, raramente mobilizados numa perspectiva de resolução de problemas, ou seja, distante das perspectivas procedimental e atitudinal.

Na análise do documento, podemos identificar conteúdos procedimentais quando os elaboradores da proposta curricular para o componente História apresentam a atitude historiadora, relacionando-a à produção do conhecimento histórico no âmbito escolar, como mostra o excerto extraído da BNCC:

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 198).

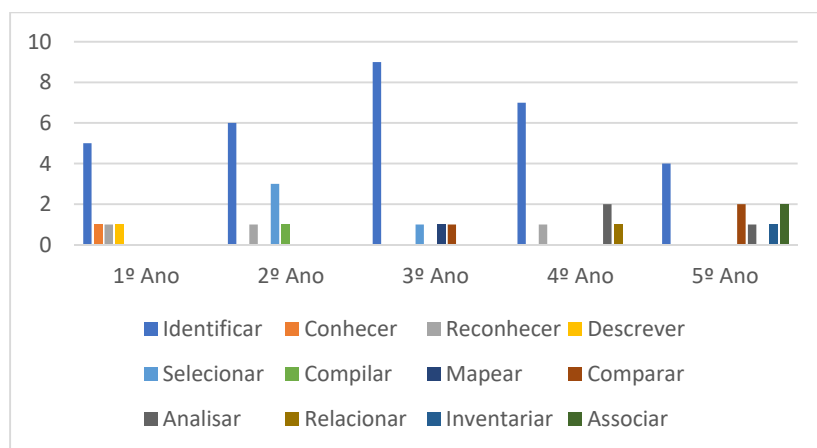
Em seguida, há a afirmação de que os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento dos educandos. Contudo, esses processos não se materializam em habilidades. Nessas, pôde ser observada uma predominância das relativas ao processo cognitivo de identificar, o que se refere a conteúdos conceituais e se constitui numa operação cognitiva que ocupa os níveis iniciais das Taxonomias de objetivos de aprendizagem, como a Taxonomia de Bloom Revisada¹⁸.

Não foram identificadas habilidades que se relacionam a contextualizar e analisar, em vez disso, foram observadas outras habilidades não citadas no conjunto de processos referentes à atitude historiadora, tais como conhecer, compilar, reconhecer, descrever, selecionar etc. Disso, depreende-se que as/os estudantes passam a maior parte do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – identificando, conhecendo, reconhecendo e descrevendo, habilidades que se

¹⁸ A taxonomia dos objetivos educacionais ou Taxonomia de Bloom foi criada por um grupo multidisciplinar liderado pelo psicólogo Benjamin Bloom. Trata-se de uma taxonomia que classifica as habilidades e os processos que podem aparecer nas tarefas educacionais escolares (ANDERSON, 2001).

referem a conteúdos conceituais. Não desenvolvem, assim, habilidades relativas a comparar, relacionar e analisar, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico. O gráfico 1 evidencia essa percepção.

Gráfico 1: Verbos identificados na composição das habilidades da Base Nacional Comum Curricular para a Disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



Fonte: Elaborado pelas autoras.


Com isso, podemos perceber que o modo como a noção de competências foi apropriada pela BNCC de História para os Anos Iniciais não está em consonância com a noção de competências evocada no documento, tampouco com a premissa fundante do conceito de competências, cujo escopo é integrar múltiplos e variados saberes e conhecimentos, mobilizando-os para o enfrentamento de situações variadas com as quais os sujeitos se defrontam nos diversos âmbitos de suas vidas. Isso porque as competências e habilidades por meio das quais a BNCC desenvolve

a sua proposta de ensino não trazem um equilíbrio entre diversos saberes e conhecimentos. Há o predomínio de conteúdos conceituais, habilidades relativas a níveis mais elementares do conhecimento, poucas habilidades relativas aos procedimentos utilizados pelo historiador no processo de escrita da história – o que já sabemos ser útil pedagogicamente para o desenvolvimento do pensamento histórico –, menos ainda habilidades de natureza atitudinal. Além disso, não são materializadas as possibilidades de mobilização de conhecimentos. Desse modo, o ensino por competências, tal como discutido atualmente por estudiosos do campo educacional, não é o que se efetiva na BNCC de História para os Anos Iniciais.

Considerações Finais

Com o intuito de compreender o modo como a noção de competência foi apropriada pela BNCC de História para os Anos Iniciais, procuramos identificar no documento curricular referências a autores ou a outros documentos que indicassem qual foi a matriz teórica adotada. O documento não apresenta referências bibliográficas, tampouco há uma identificação explícita de quem são os elaboradores da proposta de História, condições que dificultam a percepção da procedência dos conceitos, num sentido mais amplo, com os quais se trabalha.

A análise do documento curricular nos possibilitou a compreensão que a noção de competências deriva daquela utilizada por organismos internacionais, tais como a OCDE e a Unesco. Nesses, a referida noção se relaciona a dois elementos estruturantes – a ampliação da noção de conteúdos e a ideia de mobilização de



diferentes tipos de conhecimentos para a resolução de problemas de diversas naturezas. Passou-se, então, à análise do texto introdutório, das Unidades Temáticas, dos Objetos de Conhecimento e das Habilidades específicas para a disciplina de História nos Anos Iniciais.

Assim, foi possível identificar que os conteúdos curriculares estão dispostos em círculos concêntricos, considerando como próximo apenas aquilo que faz parte da vivência dos estudantes, ou seja, o próximo espacial e temporalmente. Notamos, por exemplo, que somente a partir do quarto ano a/o estudante tem contato com outras realidades além de sua comunidade e região, concepção já superada pelas investigações mais recentes de aprendizagem em História. Essa forma de organização não leva em conta os estudos de Cooper (2012), Egan (1992) e Roldão (1994), para os quais a definição de proximidade é mais ampla e envolve múltiplos objetos, relações, sentimentos e práticas que a criança é capaz de compreender, independentemente, do tempo ou do espaço.

Ao optar por essa forma de organizar os círculos concêntricos, a BNCC, além de limitar temporalmente os conteúdos substantivos que poderiam ser trabalhados, também os limitou tematicamente. Na Base, adotou-se uma abordagem que não diversifica os conteúdos, privilegiando os conceituais em detrimento dos procedimentais e atitudinais, não promovendo articulação entre eles e nem os contemplando numa perspectiva de resolução de problemas. Dessa maneira, a apropriação da noção de competências enunciada na parte introdutória do documento não se materializou nas unidades temáticas, nos objetos do conhecimento e nas habilidades.

Referências

ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, v. 11, p. 25-34, jul. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2005v11n0p25>. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834>. Acesso em: 21 set. 2022.

_____. Tempo: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização. **Historiæ**, v. 3, n. 1, p. 9-17, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3148>. Acesso em: 20 set. 2022.

ANDERSON, Lorin W. et al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing**: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Addison Wesley Longman, 2001.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas e globais e relações políticas locais e Educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-27.

_____. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, n. especial, p. 93-112, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/4059>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____; GAGO, Marília. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1452/366>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____; GAGO, Marília. Usos da narrativa em história. *In*: Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionais - Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos, 1, 2004, Braga, Portugal. **Actas [...]**. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 29-40.

_____; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 mai. 2022.

CAIMI, Flávia. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 59-82.

_____. Progressão do conhecimento histórico. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 209-213.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**, n. especial, p. 57-72, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.399>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5548>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e164920, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844164920>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BKsCBnJLhgLFrcwGG8PxcJq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

CARRETERO, Mário. **Construir e ensinar: as Ciências Sociais e a História**. Tradução: Beatriz de Affonso Neves; consultoria, supervisão e revisão teórica desta edição: Maria Carmem Silveira Barbosa. São Paulo: Artmed, 1997.

CERRI, Luis Fernando. Cidade e identidade. Região e ensino de história. *In*: ALEGRO, Regina Célia; MOLINA, Ana Heloisa; CUNHA, Maria de Fátima; SILVA, Lúcia Helena Oliveira (orgs.). **Temas e questões para o ensino da história do Paraná**. Londrina: Eduel, 2008. p. 29-42.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação**: crenças e equívocos de professores, autores e críticos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

COLL, César. **O construtivismo em sala de aula**. Tradução: Claudia Schiling; revisão técnica: Sonia Barreira. São Paulo: Ática, 1997.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, n. especial, p. 171-190, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.405>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8wydNzqGj5yKJzgkhPv5NTp/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Tradução: Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt, Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

COWEN, Robert. The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? **Comparative**

Education, v. 45, n. 3, p. 315-327, ago. 2009. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40593178>. Acesso em: 21 set. 2022.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? **Perfiles Educativos**, v. 28, n. 111, p. 7-36, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

DICKINSON, A. K.; LEE, P. J. Making sense of history. *In*: DICKINSON, A. K.; LEE, P. J.; ROGERS, P. J. (Eds.). **Learning History**. London: Heinemann Educational Books, 1984. p. 117-153.

EGAN, Kieran. **O desenvolvimento educacional**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

_____. Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias. *In*: MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (comps.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998. p. 169-180.

ESTELLA, Antonio Monclús; VERA, Carmen Sabán. La enseñanza en competências en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. **Revista Iberoamericana de Educación**, 47, p. 159-183, 2008. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie470709>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/709>. Acesso em: 21 set. 2022.

_____. Estágios da compreensão histórica. [s.d.].

EURIDYCE. **Las competencias Clave**. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Bruselas: Euridyce, 2002.

Disponível

em:

<https://formacion.intef.es/mod/resource/view.php?id=25173>.

Acesso em: 22 set. 2022.

FREIRE, Eleta de Carvalho; BARBOSA, Lúcia Falcão; MORAES, Maria Thereza Didier de. O construtivismo e o ensino de História. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 96-113.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva** São Paulo: Cortez, 2006.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história**: o caso da história do Paraná. 2009. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 175-185.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. *In: Jornadas Internacionais de Educação Histórica - Educação histórica e museus*, 2, 2003, Braga, Portugal. **Actas [...]**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, n. especial, p. 131-151, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. Acesso em: 21 set. 2022.

_____. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, v. 32, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45979/28511>. Acesso em: 21 set. 2022.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História. *In: Jornadas Internacionais de Educação Histórica - Perspectivas em Educação Histórica*, 1, 2001, Braga, Portugal. **Actas [...]**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNrTvYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 145-171.

PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos Concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 39-43.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Tradução: Patricia Chittoni Ramos; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Cristina Dias Alessandrini. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____. et al. (orgs.). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Tradução: Fatima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 434-444, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27515491003>. Acesso em: 21 set. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? **Educação Matemática Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 585-596, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2833>. Acesso em: 21 set. 2022.

_____. O ensino da História e as reformas curriculares no final do século XX. In: **O Estudo da História**. Boletim da Associação de Professores de História, n. 12-13-14-15, p. 417- 422, 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. O ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 187-198.

SACRISTÁN, José Gimeno. **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata, 1988.

SACRISTÁN, José Gimeno [et al.] (orgs.). **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. *In*: ROSSI, Vera Lúcia; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 109-143.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin; RAMOS, Márcia Elisa Teté. As contribuições da *History Education* para a pesquisa em ensino de História. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 96-113.

TUMA, Magda Madalena; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da história nos Anos Iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 30, n. 82, p. 355-367, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ndjLTYdy3rFtNRF3xvCknBL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência¹⁹

Anderson Ferrari

1. Introdução

Este artigo tem origem numa preocupação que marca minha ação e trajetória de formação acadêmica e profissional como professor de História em torno das relações de gênero, sexualidade e educação nas suas vinculações com a constituição dos sujeitos e suas historicidades. Nesse sentido, minhas reflexões sempre estiveram ancoradas na formação docente, na problematização das formas de saber e nos impactos das construções curriculares nas escolas e nos sujeitos. Tudo isso sustentado por uma perspectiva de análise histórica, considerando que o Ensino de História é parte comprometida com essas questões. Tal comprometimento se justifica a partir da concepção de Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011, p. 191), que defendem o “ensino de história enquanto *lugar de fronteira*, no qual são articulados instrumental teórico da educação e da história”. De tal forma, aposto no processo de mudança social dos sujeitos por meio desse campo de conhecimento, ou seja, da ação articulada entre processos educativos e históricos. Hoje, mais do que nunca, esse investimento se coloca como uma

¹⁹ Artigo originalmente publicado na revista “História, Histórias”, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/33344>. Acesso em: 10 set. 2022.

postura política de defesa da autonomia das escolas, da liberdade de definição curricular pelos professores e professoras diante dos documentos oficiais que prescrevem conteúdos e da aposta no protagonismo das experiências dos alunos e alunas em favor da diversidade que compõem nossa sociedade, nossa história e nossas escolas.

No contexto atual, marcado pelo aumento das violências contra as mulheres, a comunidade LGBT²⁰ e por toda ordem de intolerância às diferenças e diversidades, se faz cada vez mais necessária a discussão em torno das relações de gênero no Ensino de História. Considerando o compromisso dessa área de conhecimento com a problematização do presente com olhos no passado, podemos enfrentar essas opressões e propor novas formas de pensar e agir por meio das práticas educativas. Como professor de Ensino de História de uma universidade pública federal, tenho introduzido a proposta de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular supracitado, convocando meus alunos e alunas a olharem o texto buscando espaços de trabalho com as relações de gênero. Tal atividade se justifica pela importância desse documento como o mais atual para se pensar as formas de constituição de um currículo, considerando que estou lidando com a formação de futuros professores e professoras. Nessa perspectiva, seguindo um entendimento presente no próprio documento de que se trata de “arranjo possível” e que não deve ser tomado como “modelo obrigatório”, a BNCC se coloca como um convite aos professores e professoras para, a partir dela, pensar o que falta e, portanto, o que pode ser incluído.

²⁰ LGBT será a sigla utilizada ao longo do texto para me referir a pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis.

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BRASIL, 2017, p. 402).

Seguindo a afirmação de que não se trata de um documento que deve ser tomado como modelo obrigatório, quero aceitar a provocação de pensar outros desenhos curriculares sem descartar o que está posto como um arranjo possível, explorando o próprio texto nos seus desafios e potencialidades para a introdução das relações de gênero na História. Nesse sentido, retomo como foco de análise deste artigo o argumento de que as discussões de gênero estão presentes nos objetivos e concepções do Ensino de História, na medida em que consideram os alunos e alunas como sujeitos históricos e agentes sociais da construção do conhecimento e da problematização da sua realidade. Concepções que invocam práticas educativas pela valorização das identidades em suas constituições históricas e experiências sociais, de raça, de classe e de gênero.

Feitos esses esclarecimentos introdutórios, é importante dizer dos procedimentos metodológicos que viabilizaram as problematizações. Diante da divisão da BNCC em duas partes – uma introdutória e outra com a definição de habilidades e competências – e considerando que o objetivo deste artigo não é definir as temáticas do conteúdo de História em que o gênero poderia ser incluído, fiz a escolha por trabalhar com a parte

introdutória do componente de História, em que são apresentadas as concepções de Ensino de História e o que se pretende com a proposta deste currículo. Para a organização do artigo, a análise está dividida em três seções. Na primeira, vou trazer à tona as disputas políticas e as relações de saber-poder que constituíram as condições de emergência da BNCC e suas tentativas de silenciamento e exclusão da discussão de gênero. Estabelecidas essas relações, na segunda parte defendo o argumento de que o trabalho com Ensino de História é o trabalho com as relações de gênero. Na terceira e última parte, invisto nas possibilidades de resistência buscando as brechas no documento para o trabalho com as relações de gênero no Ensino de História.

2. BNCC de História e suas condições de emergência

Inicialmente é importante pensar as condições de emergência da BNCC, ou seja, em que contexto ela foi construída? Que debates antecederam sua elaboração e quais foram aqueles que ela suscitou? O que significa a existência desse documento como discurso em torno de um currículo? Como defende Michel Foucault (2006), as palavras, assim como as ideias e as coisas têm história, de maneira que são atravessadas por discursos e relações de saber-poder, constituindo sujeitos de um determinado tipo. Seguindo as trilhas do autor, podemos dizer que os discursos e as relações de saber-poder existem e estão presentes na BNCC em seus investimentos na definição do que cabe ao Ensino de História e aos sujeitos, tanto aos alunos e às alunas, quanto aos professores e às professoras. Na tentativa de esclarecer seu entendimento sobre o que são os discursos, Foucault (2016, p. 42) afirma que eles “não são apenas

uma espécie de película transparente através da qual se veem as coisas, não são simplesmente o espelho daquilo que é e daquilo que se pensa”, mas, ao contrário disso, o “discurso tem sua consistência própria, sua espessura, sua densidade, seu funcionamento. As leis do discurso existem como as leis econômicas. Um discurso existe como um monumento, como uma técnica, como um sistema de relações sociais etc.” (FOUCAULT, 2016, p. 42).

A BNCC é parte desse sistema de relações sociais que fazem os discursos funcionarem como monumento, o que significa tomá-la como um documento oficial – o mais recente documento curricular para a Educação Básica no Brasil –, mas que tem uma historicidade, que é resultado de disputa, de conflitos e do jogo de força em torno do currículo. Nesse sentido, é importante sempre nos perguntarmos sobre as condições de emergência desse documento. Quem está autorizado a dizer sobre o currículo de Ensino de História? Na definição foucaultiana, o documento se torna monumento na medida em que ele é rastro deixado pelos sujeitos no passado, resultado dessas disputas e das condições de emergência históricas das gerações anteriores (FOUCAULT, 2005). Com isso, o autor defende que o documento não é mais o local da verdade, tampouco pode ser tratado como “verdadeiro” ou “falso”. Essas definições colocam Foucault (2005) sob a influência de um debate iniciado pela Escola dos Annales²¹, que ampliou o conceito de fonte histórica, transformando-o de forma significativa. Podemos dizer que esse movimento historiográfico do século XX teve duas grandes

²¹ O termo “Escola dos Annales” foi cunhado a partir de um movimento historiográfico originário do século XX em que um grupo de historiadores franceses se destacaram pela defesa por incorporar novos métodos às Ciências Sociais e à História. Propunham explorar outros métodos para além da visão positivista da História.

rupturas para o trabalho dos historiadores e das historiadoras, com efeitos no currículo e no Ensino de História.

A primeira é uma certa revolução documental que problematizou os usos do documento escrito, possibilitando que o trabalho dos historiadores e das historiadoras se ampliasse para além dos documentos oficiais e das tramas políticas que marcaram a história positivista e conduziram para a defesa da utilização de outras fontes históricas como a literatura, as fotografias, os filmes, as narrativas, os registros de arquitetura e da arte, dentre outros abordados atualmente como suportes didáticos nas aulas de História. A segunda foi o efeito dessa revolução documental na disciplina História e no Ensino de História. A história menor, a pequena história, aquela que está no nosso cotidiano, que faz parte da vida, passou a interessar aos historiadores e às historiadoras, aproximando a História de outras áreas do conhecimento, destacadamente a Antropologia e a Etnologia. Essa aproximação resultou na ampliação do que era o universo da História e do Ensino de História com a introdução do trabalho com o cotidiano, com a memória individual e coletiva, com as mentalidades, com o imaginário e com as sensibilidades que reforçaram o interesse da História pela vida comum e por aquilo que diz dos sujeitos em suas historicidades. Essas duas rupturas pavimentaram o caminho para que o debate no Ensino de História em torno do currículo sobre a História a ser ensinada tomasse forma, defendendo aquilo que se apresenta como currículo seja fruto de reflexões no interior das diferentes realidades dos sujeitos. Para além da prescrição de um conjunto de conteúdos, a ideia era colocar sob investigação as formas de construção dos conhecimentos históricos, seus efeitos nos sujeitos e na sociedade, sua ação de problematização do que entendemos

como realidade, de maneira que a escolarização estaria vinculada a um projeto mais problematizador de educar para a compreensão da História, nos seus processos com a memória, com as temporalidades e com a constituição dos sujeitos. Essas formas de entender o Ensino de História foram se consolidando na medida em que era constituído um campo do conhecimento (ZAMBONI, 2001; FONSECA, 2003; COSTA; OLIVEIRA, 2007) dedicado aos questionamentos em relação à cultura escolar, à legitimação dos saberes dos professores e professoras, estabelecendo nova relação entre educação, escola e sociedade. Esse campo do conhecimento nomeado de Ensino de História, e instituído no final da década de 1970 e início de 1980, entrou na disputa na construção da BNCC com suas problematizações e defesas em torno do que seriam os objetivos da História a ser ensinada.

Como aponta Elizabeth Macedo (2015), o debate e a disputa em torno da construção de uma base nacional comum curricular no Brasil não são novos e tampouco recentes. Eles dizem de uma história que se inicia com a Constituição de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2010 (MACEDO, 2015). Um conjunto de documentos chamou a sociedade para o debate, implicando os grupos e áreas do conhecimento na sua construção, de maneira que a questão de gênero foi sendo gestada, gradativamente, e veio à tona, com muita força, por ocasião das discussões dos planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, deixando as discussões extremamente tensas e violentas, demonstrando como educação e religião estavam misturadas e ameaçavam a laicidade do Estado brasileiro. Todos

esses documentos, em certa medida, buscavam contemplar acordos internacionais firmados pelo Brasil de garantia e luta pelos Direitos Humanos, nos quais mais recentemente foi incluindo, de forma explícita, as relações de gênero e orientações sexuais no campo da educação como parte dos Direitos Humanos e como resultado da luta dos movimentos sociais, principalmente o movimento LGBT. Um exemplo disso são os Princípios de Yogyakarta (2007, p. 23), que afirmam a preocupação das relações de gênero, orientação sexual e identidade de gênero ao anunciar que toda “pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características”. Um documento que implica o Estado no seu papel de garantir um tratamento igual a todas as pessoas no campo da educação, além de combater as formas de agressão, discriminação e violência que atingem a comunidade LGBT.

Nessa disputa, que originou a BNCC, também ocorreram movimentos de resistência que compõem essa trajetória histórica das condições de emergência deste documento oficial, que nos diz do jogo de força em torno dessa construção. Para Elizabeth Macedo (2015), são exemplos dessas resistências as críticas da academia e dos movimentos de trabalhadores da educação aos PCN, assim como o posicionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), que apontavam para um entendimento de construção de uma base como diretriz e não com uma prescrição curricular e tampouco como uma listagem de conteúdos. Ainda no que diz respeito às resistências às prescrições dos documentos oficiais e às disputas em torno da ampliação e garantia dos direitos na educação, também são destacadas, por Toni Reis e Edla Eggert (2017), a Conferência Nacional da Educação Básica de 2008 (Coneb) e as Conferências

Nacionais de Educação em 2010 e 2014 (Conae), que defendiam a educação nos seus compromissos com o combate e a superação as desigualdades sociais, raciais, de gênero e de orientação sexual. Esses movimentos de problematização sobre as escolhas curriculares com suas relações de saber-poder e constituição dos sujeitos acabaram reforçando e fortalecendo o campo do Ensino de História, na sua luta em favor de uma valorização das Histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, assim como indígena, num caminho de afastamento e rompimento com o ensino centrado na História europeia. Dessa forma, também podemos entendê-los como um convite pela introdução de novas temáticas, como é o caso das discussões das relações de gênero.

Desde a publicação da primeira versão da BNCC, em 23 de outubro de 2015, o componente de História esteve no centro do debate. Primeiro porque a versão que foi publicada não trazia a parte de História, causando um estranhamento e, mesmo, um espanto por essa ausência, chegando a levantar dúvidas se a História não faria parte da BNCC. Imediatamente o Ministério da Educação se adiantou para explicar que a ausência foi motivada pela falta de consenso da comissão quanto ao texto final do documento, o que levou ao seu atraso. Quando o documento veio à tona, a inquietação se manteve, sobretudo causando um desconforto em alguns setores com o rompimento do modelo tradicionalmente presente no Ensino de História, organizado por uma visão quadripartite e centrado na história europeia. A primeira versão fazia uma evidente escolha política pelo foco na história do Brasil, com especial atenção à história e cultura afro-brasileira e indígena, além de trazer discussões sobre as relações de gênero na História. Essa postura inovadora no que diz respeito ao Ensino de História gerou um movimento de

crítica evidenciando, principalmente, o desencontro entre pesquisadores e pesquisadoras do campo da História e pesquisadores e pesquisadoras do campo do Ensino de História, que disputavam o direito de definir o que cabia ao Ensino de História. A questão não estava, simplesmente, na manutenção de códigos disciplinares constituídos e tradicionais ou na defesa de um currículo em mutação e em constante produção capaz de descolonizar e inventar novas tradições, mas sim numa disputa de campos de pesquisas atravessados por relações de poder em torno de um currículo. A segunda versão e a versão definitiva foram impactadas por esse debate e acabaram por fazer uma escolha desconsiderando toda trajetória de pesquisa e de luta do campo do Ensino de História, que defendia como proposta para a formulação de uma política pública o rompimento com esse modelo tradicional que, ao final, permaneceu através da divisão quadripartite com foco na história europeia.

Mas um outro debate sempre esteve presente desde a primeira versão e se manteve acalorado ao longo da consulta pública e da produção da BNCC: a batalha em torno da inclusão das questões de gênero, não somente na História, mas em em todo documento. Em tempos do movimento “Escola sem partido” (ESP)²² e do pânico moral em torno da falácia da “ideologia de gênero”, esse debate tomou dimensões para além da BNCC, sendo

²² O Movimento iniciado em 2004 a partir da ação do advogado Miguel Nagib também é conhecido como Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, que é divulgado em todo o país afirmando representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Um movimento que combate a inclusão das discussões de gênero nas escolas sob argumento que ela faz parte das questões privadas e, portanto, cabendo as famílias a educação sexual e de gênero de seus filhos e filhas.

esse documento um dos campos de batalha entre os grupos conservadores religiosos e o campo de estudo e pesquisa das relações de gênero, sexualidade e educação. A “ideologia de gênero” foi utilizada como acusação e ameaça por aqueles que eram contrários à inclusão das discussões de gênero na BNCC, acusando qualquer tentativa de pautar a incorporação das relações de gênero e, sobretudo, de sexualidade, como imposição de ideias que ameaçam a família e os valores tradicionais (REIS; EGGERT, 2017). O campo de pesquisa nas relações de gênero, sexualidade e educação não reconhece esse termo como algo que define o trabalho realizado por pesquisadores e pesquisadoras da área. Ao contrário disso, a defesa pela introdução das discussões de gênero na BNCC está baseada na construção histórica desse conceito que, segundo Joan Scott (2019), surge da luta das feministas na segunda metade do século XX pelo direito ao voto e pelo combate às opressões e desigualdades construídas no social. Mais do que isso, a historiadora inglesa defende que o gênero é uma categoria útil de análise histórica, uma vez que ele traz para o debate as ideias de construção da história e dos gêneros, assim como seu caráter relacional, que não nos permite dizer das categorias homem e mulher como algo homogêneo e isolado. Mas também neste debate, a BNCC e a parte destinada à História sofreram forte perseguição ao termo gênero, que foi excluído do documento de forma clara. No entanto, essa ausência não significa a impossibilidade do trabalho comprometido com a igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual. Muito pelo contrário. O que estou defendendo é que há possibilidade de trabalho nas brechas do documento, mesmo porque trabalhar com Ensino de História é trabalhar o tempo todo com as relações de gênero, já que nossa história ensinada é centrada na história do

homem, branco, católico e heterossexual, de maneira que, ao ensinar a História, estamos ensinando lugares de homens e mulheres e contribuindo para a manutenção de uma sociedade patriarcal, sexista, LGBTfóbica. Como reverter esse processo utilizando um documento que, a princípio, foi construído para sua manutenção na medida em que não problematiza essas características nos seus processos históricos de constituição? Essa parece ser a questão que nos coloca diante da ideia da BNCC como monumento, como capaz de dizer das relações sociais e dos rastros dos sujeitos no passado, de maneira a problematizar o que sabemos, pensamos e como agimos para propor outras formas de pensar, de ser e estar no mundo.

3. Trabalhar com Ensino de História é trabalhar com as relações de gênero

Se há uma história que nos convida a pensar o jogo de forças na constituição da BNCC em suas escolhas políticas pela ausência da discussão de gênero no componente de História, também podemos dizer que há uma história capaz de organiza a luta e as demandas do campo de Gênero, Sexualidade e Educação. Defender a exclusão das relações de gênero no currículo de História demonstra um desconhecimento ou desconsideração sobre o que significa o conceito de gênero pelo viés feminista, assim como suas implicações sociais e políticas na História do Brasil. Como professor da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de História de uma universidade pública federal, venho defendendo que trabalhar com Ensino de História é trabalhar, o tempo todo, com as relações de gênero, visto que a História é construída por sujeitos históricos que têm gêneros e que isso define suas posturas. Assim, no limite,

quando os conservadores advogavam pela exclusão da discussão de gênero na BNCC, estavam determinando a impossibilidade do trabalho na História, porque não é possível discutir História sem abordar as relações de gênero, por mais que os professores e as professoras não reconheçam tal especificidade. Esse talvez seja um dos pontos importantes nessa discussão, ou seja, desvendar que trabalho com as relações de gênero os professores e as professoras de História fazem e estão fazendo sem terem clareza do que estão realizando? Que trabalho de continuidade ou descontinuidade das relações de gênero estão proporcionando com suas aulas?

A disputa pela inclusão ou exclusão das relações de gênero no Ensino de História passa pelo entendimento de gênero em disputa. Aqueles que defendem sua exclusão estão baseados num entendimento de gênero determinado, única e exclusivamente, pelo Biológico, de forma a naturalizar a discussão, posto que é algo dado ao nascimento, além de tomar tais questões a partir do aspecto privado e, portanto, de responsabilidade das famílias. Por outro lado, a defesa da inclusão das relações de gênero como parte do currículo do Ensino de História está ancorada na sua perspectiva histórica (SCOTT, 2019). E mais, é o entendimento do gênero como um organizador social que dá sustentação a sua presença no Ensino de História, mesmo não sendo definido claramente nas prescrições de conteúdos da BNCC. O gênero é um organizador social, segundo Joan Scott (2019), o que significa dizer nós somos educados numa visão binária de mundo, sendo as relações de gênero algo que nos constitui e nos faz olhar para o mundo a partir de um lugar nessas relações. Um entendimento recorrente no interior das instituições, sendo as escolas e seus currículos um desses espaços de constituição dos sujeitos nos binarismos de gênero. Para Judith

Butler (2003), o gênero é a nossa primeira identidade, nos é dado discursivamente, antes mesmo de nascermos. É quase sempre a fala de um médico ou uma médica que nos imputa nossa primeira identidade ao anunciar “é uma menina ou é um menino”.

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, 2003, p. 20).

A citação de Butler (2003) nos convoca a questionar a impossibilidade da universalização da mulher, assim como do homem, negando-os como categorias homogêneas, ressaltando a necessidade de lidar com o sujeito feminino ou masculino como construção histórica nas suas interseccionalidades com raça e classe. Na mesma linha de condução pela defesa da inclusão das relações de gênero como fundamental para a análise histórica, Joan Scott (2019) vai construir argumentos em defesa do gênero como uma categoria útil de análise histórica a partir da inclusão das mulheres na construção da História, o que não significa, simplesmente, incluir as mulheres na História, mas no fazer a História. “As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres

acrescentaria não só novos temas, como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente” (SCOTT, 2019, p. 50-51).

A inclusão das relações de gênero na BNCC de História encontra eco e justificativa no próprio documento quando defende um olhar para o passado a partir do presente. Nesse sentido, podemos afirmar que as questões de gênero são problemáticas atuais e candentes, exigindo sua discussão para a construção de uma sociedade diferente da atual, reconhecida como a que mais mata pessoas LGBTQs e mulheres no mundo. O desafio que está posto pela defesa do trabalho com as relações de gênero a partir da BNCC de História é, em última análise, teórico. Não se trata apenas de nos debruçarmos sobre as relações entre as experiências masculinas e femininas no passado, mas, principalmente, colocar em investigação como esse passado se renova ou é enfrentado no cenário atual, ou seja, que ligações podemos estabelecer entre a história do passado e as formas que pensamos e agimos na atualidade. Não nos parece possível pensar numa construção de sociedade mais democrática, menos racista, sexista, LGBTQfóbica com um investimento num futuro, sem o olhar para o passado.

Hoje vivenciamos um problema que se apresenta, também, nas aulas de História, que estou chamando de “ditadura da opinião”, algo materializado em meio ao debate quando um aluno ou aluna utiliza a frase “essa é minha opinião, você tem que respeitar”. A enunciação dessa frase encerra o debate, mantém quem pronuncia no seu lugar confortável da sua verdade, da sua opinião. Aula de História é espaço do debate, um debate que deve estar ancorado numa perspectiva histórica, de maneira que ela não pode ser uma aula de opinião. Que todos e todas tenham uma opinião é mais do

que esperado. No entanto, o trabalho da História parece ser exatamente a problematização dessas formas de pensar. Porque pensamos o que pensamos? Como construímos nossas opiniões? Trazer essas questões para a aula de História é afirmar que nossas formas de pensar e agir, assim como nossas maneiras de ser e estar no mundo dizem de uma história do pensamento. Colocar sob suspeita nossas formas de pensar, agir, ser e estar no mundo é o trabalho que as relações de gênero nos convidam a fazer, pois na medida em que assumimos que nossas constituições de gênero, essa primeira identidade que nos dá um lugar e nos faz olhar para o mundo de uma maneira particular, é resultado de construção discursiva de perspectiva histórica e social. Para Guacira Lopes Louro (1997), quando o conceito de gênero “afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando” (LOURO, 1997, p. 22-23). Se, como afirma Foucault (2005), somos sujeitos resultados de discursos, também não podemos esquecer que esses discursos têm historicidade, de maneira que os sujeitos são produções discursivas em suas historicidades.

É com esse entendimento de gênero que quero olhar para o documento da BNCC, em busca de brechas no corpo do texto que possibilitem o trabalho com as relações de gênero, mesmo sabendo de sua ausência textualmente. Considerando que o documento é oficial, está pronto e irá impactar a formação docente e o currículo, meu posicionamento não é de resistência no sentido de negar sua utilização, tampouco de sua incorporação acrítica, mas de resistência baseada no entendimento de que somente o investimento numa formação docente crítica será capaz de lidar com esse documento

como desafio e potencialidade para o Ensino de História e de buscar brechas para o trabalho com as relações de gênero. Logo na apresentação do componente curricular de História, é definido um objetivo do Ensino de História que conduz ao gênero como constituidor dos sujeitos.

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017, p. 400).

Dizer que os “indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem” e, ainda, afirmar a existência de “uma grande diversidade de sujeitos históricos” como forma de estimular o “pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” aponta para um trabalho com as relações de gênero, sobretudo porque na sala de aula temos, minimamente, meninos e meninas cisgêneros²³ que são nossos focos de atuação. Essa diversidade na composição da comunidade escolar nos obriga a considerar que as relações de gênero se constituem como uma organização capaz de conduzir os sujeitos a percepções distintas do conhecimento histórico, e isso não parece sem importância para ser desconsiderado.

²³ Cisgeneridade é quando há correspondência entre identidade de gênero e o gênero que foi atribuído a pessoa no nascimento.

4. A possibilidade de resistência na BNCC

Meu propósito de trabalhar com as resistências ao documento, àquilo que a BNCC sugere para o Ensino de História, é o trabalho com um olhar buscando fugas, identificando brechas e explorando nas entrelinhas do texto as possibilidades de atuação com as relações de gênero. Na atualidade, propor o trabalho com as relações de gênero na BNCC já é em si um ato de resistência, visto que essa inclusão enfrenta a política de ausência dominante na construção do documento e no seu jogo de forças das relações de saber-poder. Na primeira parte deste artigo, já foram utilizadas as ferramentas conceituais de Michel Foucault para entender as condições de emergência da BNCC e, principalmente, para situar as disputas como relações de poder ligadas aos saberes. Relações de poder que só existem com a presença das possibilidades de resistência, sendo a resistência parte dessas relações de poder (FOUCAULT, 2006). Resistências como uma das forças desses jogos de poder que estão ligadas às liberdades dos sujeitos e de suas subjetividades e que necessitam ser tão inventivas quanto os poderes. Na História da Sexualidade I, Foucault (1988) argumenta que não é possível fazer uma história da sexualidade sem uma história dos discursos. Desenvolvendo esse argumento, ele vai se dedicar a pensar as relações de saber-poder em torno das questões ligadas aos sujeitos, seus desejos e suas “verdades” para refutar a hipótese repressiva como aquela que foi capaz de excluir os discursos sobre o sexo a partir da modernidade. Ao contrário dessa repressão, o que vivenciamos foi uma proliferação discursiva fomentada pela vontade de saber e de fazer falar. Também quero pensar que a tentativa de repressão ao gênero na BNCC possa gerar essa proliferação discursiva como

resistência. Essas análises vão contribuir para as discussões sobre as construções de gênero, sobretudo por sua perspectiva histórica dos discursos e pelos atravessamentos com as relações de saber-poder. Dessa forma, falar das questões ligadas às relações de gênero e sexualidade tem um atributo de poder inegável, o que Foucault (1988, p. 12) vai chamar de “benefício do locutor”. “Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada” (FOUCAULT, 1988, p. 12).

Daí o caráter de resistência no trabalho com as relações de gênero a partir das brechas na BNCC. Trabalhar com as relações de gênero na BNCC dá um lugar a esses professores e professoras, como àqueles e àquelas que resistem ou se revoltam contra o documento. Aquele e aquela que resistem parecem estar, a um só tempo, “na” história, pois resistem contra algo real e contra uma série de poderes que são históricos e são condições de emergência do documento, e “fora” da história, uma vez que assumem uma postura contrária a esse documento, a essa série de poderes, colocando-se fora deles. Essa é uma forma de análise que me provoca e me faz aceitar ao convite de Foucault de ser infiel a ele, de pensar para além dele e, assim, tomar a BNCC como atravessada por formações do saber e pelos jogos e forças do poder. Olhar a BNCC por esse viés é buscar uma postura crítica diante do documento, entendendo-o como produzido por formas mistas de poder-saber que buscam nos produzir, mas também dizem das relações de poder-saber que nos organizam, que já vivenciamos, sobre as quais falamos e nos fazem falar. Esse me parece um aspecto importante na aproximação à BNCC, buscando possibilidades de uso do próprio texto do

documento para identificar aberturas ao trabalho com as relações de gênero. A resistência é, segundo Foucault, a necessidade do possível.

O componente curricular de História na BNCC se divide em duas partes, tanto no que diz respeito a sua organização e apresentação, quanto ao direcionamento teórico que elas se enquadram. No que seria a primeira parte, temos a apresentação dos objetivos do Ensino de História. Podemos caracterizar essa parte como curta e pouco esclarecida sobre as epistemologias que orientaram as escolhas historiográficas e os recortes temporais. Essa pode ser mais uma ausência do documento que dificulta a compreensão profunda da BNCC por parte dos professores e professoras no trabalho de colocar em prática o que está no documento, mas também potencializa as resistências na medida em que a falta de clareza possibilita as inclusões, complementações e fugas. Ao invocar as possibilidades de resistência, é importante pensar de onde elas vêm? Se estou falando de um documento que depende dos professores e professoras para colocá-lo em vigor, estou acreditando nos atos de resistências advindos desses sujeitos. Segundo Eugénia Vilela (2006), pensar a origem dessas possibilidades de resistência nos conduz ao surgimento “de uma dimensão na cena das relações de força: a dimensão do sujeito ético” (VILELA, 2006, p. 113-114). O próprio documento incentiva a análise como postura dos sujeitos diante do que nos é apresentado, fazendo uma convocação em direção a esse sujeito ético.

A análise é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. Segundo Hannah Arendt, trata-se

de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados finais, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão (BRASIL, 2017, p. 400).

“Problematizar a própria escrita da história”, como defende o documento, reforça essa postura de resistência diante dele próprio, demonstrando que a denominada “realidade” é resultado de uma trama desenvolvida entre diferentes jogos discursivos e de linguagem, os quais vão dando significados à vida e a nós mesmos. Problematizar, segundo Foucault (2006), diz de um processo em dar um passo atrás e transformar em problema algo que comumente não tomamos como problema de investigação e como “objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins” (FOUCAULT, 2006, p. 231-232). Problematizar é investir nas perguntas. Problematizar é uma possibilidade de fazer pesquisa, segundo Foucault (2006), sendo uma forma de se posicionar diante do conhecimento. Ao final da primeira parte da BNCC, essa defesa aparece como uma diretriz para o Ensino de História: “(...) é importante observar e compreender que a história se faz com perguntas. Portanto, para aprender história, é preciso saber produzi-las” (BRASIL, 2017, p. 419). Saber produzir perguntas também parece ser uma ação importante diante da BNCC para que possamos tomá-la como provocadora do pensamento e como definidora dos sujeitos e da vida.

A BNCC é parte desse jogo que visa dar significado à vida e aos sujeitos, ligando linguagens aos investimentos curriculares e aos interesses políticos, sociais, culturais que convidam os sujeitos a se

reconhecerem. No Ensino de História, o debate sobre as construções curriculares está ancorado nas demandas sociais, reconhecendo o currículo um produto de seleção e, portanto, de esquecimentos, de disputas de memória, de processos históricos que dão visibilidades a determinados sujeitos e suas posições sociais, sendo um discurso sobre o passado e não “o” discurso do passado. Mas os discursos sobre o passado estão diretamente ligados ao tempo presente (JENKINS, 2011). As resistências só parecem possíveis na medida em que esses aspectos são considerados, ou seja, como ponto positivo e criativo diante do reconhecimento de que o Ensino de História é lugar de contradições, do debate, da diversidade de ideias e sujeitos, da provisoriade das verdades e dos conhecimentos e da força interpretativa sobre a experiência humana no tempo.

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (BRASIL, 2017, p. 401).

Ao defender o “conhecimento histórico” como “uma forma de pensar (...) uma forma de indagar sobre as coisas do passado”, como está presente na citação, o documento fornece uma brecha para introduzir a discussão das relações de gênero, visto que o gênero, segundo Joan Scott (2019, p. 54), “coloca ênfase sobre o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é

diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade”. Esse é um temor explorado pelo pânico moral em torno dos ataques ao que seria a “ideologia de gênero”, ou seja, a acusação que a introdução das discussões de gênero na escola seria para falar de sexo, para ensinar sexo às crianças. Gênero não se limita a sexo e tampouco é determinado por ele. “O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (SCOTT, 2019, p. 54). Um entendimento de gênero que implica o Ensino de História nas construções sociais de homens e mulheres e afasta o temor infundado sobre “ensinar a fazer sexo”. Quando a BNCC toca na relação de construção dos sujeitos em seus processos históricos, parece dar abertura para a discussão de gênero, visto que falar de constituição histórica dos sujeitos é falar de seus pertencimentos aos gêneros e sexualidades. “A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas” (BRASIL, 2017, p. 417).

Na construção do gênero como uma categoria útil de análise histórica, Joan Scott (2019) critica os usos descritivos do gênero que foram empregados pelos historiadores, entendendo gênero como tema e não como campo do conhecimento, como se inclusão de novos temas como a história das mulheres, das crianças, das famílias fossem suficientes. E ainda reforça sua crítica à ausência das relações de gênero na História, afirmando que,

[...] aparentemente, a guerra, a diplomacia e a alta política não têm explicitamente a ver com essas relações. O gênero parece não se aplicar a esses

objetivos e, portanto, continua irrelevante para a reflexão dos(as) historiadores(as) que trabalham com o político e o poder. Isso tem como resultado a adesão a uma certa visão funcionalista baseada, em última análise, na biologia e na perpetuação da ideia de esferas separadas na escritura da história (a sexualidade ou a política, a família ou a nação, as mulheres ou os homens) (SCOTT, 2019, p. 54-55).

O trabalho com o gênero busca reverter esse quadro e propor outra forma de fazer e ensinar a História, que passa pela inclusão das relações de gênero no currículo de maneira explícita, mas também que ele possa ser entendido como transversal a vários temas clássicos do currículo e do Ensino de História. Baseada nas proposições dos historiadores e historiadoras feministas e suas contribuições para a História e para o Ensino de História, Scott (2019) elenca posições teóricas que nos convidam a pensar as possibilidades do trabalho com gênero na BNCC. A primeira posição seria “um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado” (SCOTT, 2019, p. 55). O patriarcado está na origem da nossa sociedade, tendo fundamentos da nossa história desde o período colonial e que nos coloca o desafio de olhar para o presente, para problematizar nossas formas de pensar, agir, ser e estar nesta sociedade sem nos esquecermos do passado. O trabalho com o passado a partir do presente, das problemáticas do presente que nos constituem, que nos afligem, é um ponto defendido pela BNCC, dando uma abertura para essa contribuição de uma perspectiva feminista de gênero para o Ensino de História.

O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo

estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 416).

Pensar as origens do patriarcado é uma forma de problematizar a subordinação feminina aos homens, que conduzem para relações de gênero de violência e ameaça à vida. A segunda posição teórica que ajudaria a incluir as relações de gênero no Ensino de História a partir da BNCC é o estabelecimento da tradição marxista com as críticas feministas. Quando trata os procedimentos para o Ensino de História, a BNCC apregoa o trabalho com mais de uma perspectiva de análise de um mesmo fato histórico. “O terceiro procedimento citado envolve a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes” (BRASIL, 2017, p. 419).

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos (BRASIL, 2017, p. 401).

A citação acima traz, de forma mais contundente, a importância do protagonismo dos alunos e alunas diante do conhecimento, de maneira que as experiências dos sujeitos sejam tomadas como ponto de reflexão para intervir e adequar o currículo. Um convite aberto que faz pensar na introdução das relações de gênero, enfim, um convite para tomar essas experiências e as diversidades que compõem as escolas nas suas potencialidades, sem esquecer de estabelecer diálogos com os saberes históricos e a constituição dos sujeitos.

Pensando nessas articulações, Joan Scott (2019, p. 57) atenta que as “feministas marxistas têm uma abordagem mais histórica, já que são guiadas por uma teoria da história”, para dizer com isso de uma necessidade de se combater uma única visão das condições atuais no que diz as desigualdades de gênero. Trazer as relações de gênero para o debate com a corrente marxista significa combater os essencialismos entre gênero e a divisão do trabalho pelo capitalismo, reconhecendo que a dependência das mulheres é anterior ao capitalismo. Nossa aposta, ao final, é que uma leitura crítica da BNCC de História seja capaz de encontrar espaços de fuga com vistas à discussão de gênero, o que pode ser feito para além da disciplina de História. Ao longo deste artigo busquei defender que a postura diante desse documento deve ser de uma conduta reflexiva, sobretudo se considerarmos que esse não é um documento ser implementado na íntegra, mas destinado ao diálogo com as escolas. Esse artigo buscou ainda contribuir para o debate e o fortalecimento dos argumentos de professores e professoras pela defesa do trabalho com as relações de gênero, capaz de manter a autonomia pedagógica das escolas.

Considerações Finais

Quero recuperar a intenção deste artigo como um “convite” a um repensar a BNCC de História como objeto de problematização para a formação docente e para o currículo.

Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 401).

Ao longo do texto, fiz a defesa de que o documento aciona sujeitos éticos diante dos seus efeitos e das suas possibilidades de uso, considerando que a BNCC como proposta curricular deve ser entendida como escolhas culturais, temporais e, portanto, atravessadas por relações de saber-pode sempre variáveis e dinâmicas, cabendo as resistências. A BNCC acaba definindo um conjunto de saberes, concepções, valores e regras de ação que são propostas para professores e professoras e vão definindo os grupos de sujeitos que estarão ou não presentes nas escolas pelos saberes selecionados. Mas, ao fazer isso, ela também nos convoca a nos posicionarmos, ela nos convida a pensar como cada um se constitui a si mesmo, como nos comportamos diante dessas prescrições, sobretudo no que diz respeito aos compromissos com os nossos alunos e alunas e suas diversas identidades. A defesa de inclusão das relações de gênero na BNCC passa pelos processos de formação docente, envolvendo um contexto de aprendizagem, não somente para professores e

professoras, mas também para alunos e alunas, já que significa a apropriação de discussões e de novas formas de pensar e tratar as construções e desigualdades entre homens e mulheres. Também podemos pensar tais discussões no sentido de uma certa radicalização, visto que elas podem representar possibilidade de questionar as manifestações públicas das intolerâncias, das violências e das opressões que nos organizam como ligadas ao conhecimento e estão em diferentes espaços públicos atuais.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: História**. Brasília, 2017. p. 397-403. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum - Revista de História**, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11378>. Acesso em: 21 set. 2022.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Ética, Sexualidade, Política**. Tradução: Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **O belo perigo: conversa com Claude Bonnefoy**. Edição e introdução: Philippe Artières. Tradução: Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Tradução: Mario Vilela. São Paulo: Contexto, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Revista Educação e Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrkJgnFRm5XsRWzgg/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 21 set. 2022.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017165522>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-82.

VILELA, Eugénia. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. *In*: KOHAN, Walter Omar. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 107-128.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. **Saeculum - Revista de História**, João Pessoa, n. 6/7, p. 105-117, jan./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11268>. Acesso em: 21 set. 2022.

O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de *atitude historiadora* nas políticas curriculares hodiernas

Maria Aparecida Lima dos Santos

1. Introdução

Em diferentes momentos da história da disciplina escolar de História vemos travados embates entre, por um lado, aquelas/es que defendiam (e defendem) a premência das discussões em torno dos objetivos formativos (*porque e para que* ensinar História) e, por outro, aquelas/es que desviavam o foco para a questão das maneiras de ensinar (o *como* ensinar História). Ao observarmos as propostas curriculares para a disciplina elaboradas entre o final da década de 1980 até o ano de 2018, percebemos a forte centralidade que o *como ensinar* adquiriu, subordinando as discussões em torno do *porquê e para que* a ponto de possibilitar seu total apagamento, como é possível notar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), quando foram substituídos pelas *competências e habilidades*.

A centralidade do *como* fortalecida na associação entre o fazer do historiador e o significativo *atitude historiadora* parece-nos indicar um processo de hegemonização da perspectiva neotecnicista no ensino de História com decorrências já bastante visíveis. Através da produção de híbridos, esse processo vem afetando, inclusive, para a

formação de professores quando observamos o processo de reforma de maneira global, considerando, por exemplo, o conteúdo da Resolução CNE/CP 02/2019, apelidada de BNC-FP (SANTOS, 2021).

O tecnicismo tem marcado as políticas curriculares desde a segunda metade do século passado e, pautando-se pelo pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Assim, “na pedagogia tecnicista (...) é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (SAVIANI *apud* FREITAS, 2018, p. 2). A essa definição somam-se elementos do contexto mais recente que configuram o chamado neotecnicismo,

[...] apresentado agora sob a forma da teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia”, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards” de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2018, p. 02).

A noção de currículo como hibridização, ou seja, como resultante de uma “alquimia que seleciona elementos da cultura e os traduz para um dado ambiente, destinando-os a uma audiência

específica” (MOREIRA, 2009, p. 373), permite-nos identificar indícios que subsidiam a ideia de que alguns significantes movidos na BNCC combinam distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo alianças que propiciam certos consensos (MOREIRA, 2009). Por decorrência, é importante destacar que

A hibridização apresenta uma história repleta de colonialismo, mas também de lutas anti e pós-coloniais, o que certamente abre novas perspectivas para a análise de processos de produção culturais, políticos e sociais contemporâneos, sem que se romantizem os aspectos de pluralidade e de transgressão neles implicados (MOREIRA, 2009, p. 373).

Por esse processo, é possível notar a maneira pela qual diferentes discursos têm sido incorporados nas políticas curriculares em torno do significante *atitude historiadora*, operando-se ocultamentos e apagamentos que precisam ser observados com maior cautela. Destacamos nesse processo a hibridização operada naqueles documentos, a qual conduz à perda de seus marcadores originais (MOREIRA, 2009) situados no campo da Ciência Histórica e mobilizados no debate sobre a temática do ensino de História em sua relação com os fazeres das/os historiadora/es.

Pressupondo-se que a narrativa²⁴ veiculada na BNCC se constitui por ambivalências, característica que evidencia negociações

²⁴ Aqui, operamos com o conceito de narrativa em perspectiva discursiva e “[...] no contexto das teorias pós-críticas do Currículo, que se voltam para pensá-lo como espaço-tempo de produção de significados, identidades, diferença, disputa de sentidos sobre os processos e os fenômenos do mundo” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 27).

entre diferentes projetos na tentativa de hegemonização de sentidos, torna-se importante observar que este movimento institui formas particulares de relação entre o conhecimento histórico e o ensino de História. Este processo de significação pode ser percebido na associação de distintos sentidos ao significante *atitude historiadora*.

Diante desse panorama, torna-se premente indagar em que medida as hibridações operadas são fomentadas pelo entendimento ainda muito presente entre os próprios profissionais do campo de que o ensino de história “se reduz ao lugar da prática, cujo sentido tende a ser fixado como de vazio epistemológico, isto é, de mera transmissão de conhecimentos produzidos em outros lugares” (MONTEIRO et al., 2014, p. 4)? Como decorrência, que efeitos as tentativas de hegemonização de um projeto que institui o significante *atitude historiadora* em perspectiva neotecnicista como pilar central para pensar o ensino de História pode afetar a própria produção de conhecimento histórico?

Nosso intuito é compor um mosaico que nos permita observar de que forma o ensino de História vai sendo (re)posicionado no interior da versão homologada da BNCC (BRASIL, 2018) e que função assume nesse documento a convivência articulada de concepções díspares de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de compartilhar a reflexão desenvolvida a partir da problematização referida, organizamos o artigo em três partes. Na primeira, apresentamos o histórico da elaboração do documento, bem como a metodologia utilizada na produção e análise dos dados. Na segunda, analisamos as relações entre o significante *atitude historiadora*, a narrativa constante da parte

introdutória e do rol de conteúdos da versão da BNCC em vigor. Por fim, tecemos algumas considerações à guisa de conclusão.

2. A equivalência entre o *conhecimento em si* e o *conhecimento para fazer algo* no contexto das políticas curriculares de cunho neoliberal

Em nosso estudo²⁵, empenhamo-nos em abordar a BNCC não como um “ente” que “impõe” um “currículo”, pronto, prescrito, mas compreendendo-a como produção discursiva na qual se procura fixar significados e sentidos em busca de hegemonia. Assim,

O currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relação

²⁵ As reflexões tecidas neste artigo provêm da pesquisa desenvolvida no âmbito de dois projetos de pesquisa articulados. Um deles intitulado “Sentidos de conhecimento e de docência em propostas curriculares: implicações da BNCC e da BNC-FP para as disciplinas escolares e para a formação de professores”, desenvolvido pela equipe do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS). Esse projeto compõe a pesquisa coletiva intitulada “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”, projeto contemplado pelo edital Universal (2021), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de financiamento 001 – e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Essa perspectiva permite interpelar o componente curricular de História como parte do mecanismo de funcionamento da própria disciplina escolar, constituída em meio aos jogos de interesses que agem tanto no interior das escolas, quanto em outras instâncias da sociedade. Desde seu nascimento, ainda no século XIX, a disciplina escolar de História no Brasil esteve associada a uma função política de conformação da identidade nacional. Dessa forma,

O ensino de história no Brasil apresenta-se, como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventado como “comum” e legitimado nas aulas dessa disciplina (ANHORN; COSTA, 2011, p. 133).

Esse enfrentamento, circunscrito em grande parte à noção de identidade, está inserido na atualidade em permanentes processos de construção e reconstrução, constituindo-se como alvo de disputas das mais diversas ordens (MORAES; MORAES, 2014). Em uma contemporaneidade de “modernidade líquida”, em que o “pertencimento” e a “identidade” não têm mais a solidez de uma rocha (BAUMAN, 2005), tal cenário é marcado por conflitos infundáveis e por elaborações que tornam a noção de identidade uma construção sócio-histórico e culturalmente determinada.

Esses embates perpassam os documentos curriculares contemporâneos, os quais estão inseridos nas grandes reformas do Estado empreendidas nas últimas quatro décadas em diferentes países, tais como México, Espanha e Portugal, por exemplo. Assim, do nosso ponto de vista, não há como refletir sobre os processos pelos quais o ensino de História vem passando sem considerar esses elementos contextuais, pois isso é o que permitirá observar que concepções de história e de ensino compatíveis com os princípios dessas reformas têm se tornado hegemônicas no campo e por meio de que mecanismos.

As reformas no campo da Educação ocorridas no Brasil foram marcadas pelos princípios propugnados pelas Conferências Mundiais de Educação desde, pelo menos, 1990, ocasião em que o Banco Mundial assumia o comando da Educação no mundo norteado pelas orientações do Consenso de Washington, “um consenso entre o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos em relação às políticas ‘certas’ para os países em desenvolvimento” (STIGLITZ *apud* SAWAYA, 2014, p. 130-131), dentre eles, o Brasil.

Construído a partir de uma reunião realizada no ano de 1989 entre as referidas instituições, o Consenso enfatizou a necessidade de diminuição dos índices mundiais de pobreza pela metade, fornecendo subsídios ao Banco Mundial na defesa da tese da Educação como determinante de inclusão social na perspectiva da teoria do capital humano, que preconizava o investimento em Educação como fator para o desenvolvimento econômico (MENEZES, 2012).

As pressões internacionais, provenientes das grandes reformas educacionais, têm induzido a produção de projetos de cunho neoliberal visando instituir parâmetros pautados pela lógica do mercado no interior do campo educacional. Seus principais agentes têm sido as Conferências Mundiais de Educação que, com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e financiadas pelo Banco Mundial, promovem a disseminação de valores de sustentação à sociedade capitalista através da educação, ela própria tornada mercadoria em uma narrativa que a posiciona como elemento importante para a superação da pobreza (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007). Como decorrência,

[...] nas políticas educacionais atuais, questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação - que interferem diretamente na problemática da aprendizagem - são formuladas em termos do que o “cliente” (estudante) ou o “mercado” deseja, secundarizando ou mesmo impossibilitando uma discussão aberta e democrática sobre o conteúdo e o objetivo da educação. Com efeito, a erosão do Estado de bem-estar social pela intensificação da ideologia de mercado neoliberal fortalece o deslocamento da ênfase de uma relação política para uma relação econômica, na qual a mercadoria é a educação (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020, p. 147).

Um aspecto relevante é que na Declaração Mundial sobre Educação para Todos arroga à educação a função de promover a equidade, termo utilizado em substituição àquele da “igualdade entre todos os homens”. Esta substituição não é fortuita uma vez que

a primeira está “adstrita à competência e à ação do indivíduo de conquistar seu lugar ao sol” e a segunda àquela que é conquistada através da organização e lutas sociais (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 124).

A aproximação da retórica da qualidade a estratégias adotadas pelo grupo de corporações liderado pelo Banco Mundial torna evidente a filiação neoliberal das políticas curriculares atualmente em voga no Brasil. Assim,

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola enquanto instituição (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

No âmbito das políticas curriculares, os impactos prevalecem até os dias atuais, em especial, na proposição da Pedagogia das Competências, de cunho essencialmente neoliberal e que permeia as orientações oficiais do Estado Brasileiro. Como exemplo, citamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados nos anos 1990; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

Como parte desse processo, foi elaborada a BNCC, documento de caráter normativo, homologado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria n.º1570, de 12 de dezembro de 2017 e instituído por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, em sua versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, foi homologada em 21 de dezembro de 2018 pela Resolução CNE/CP 4/2018. Tratam-se de documentos que instituem diretrizes obrigatórias à elaboração dos currículos da Educação Básica das unidades federadas de todo o Brasil.

A elaboração de uma base curricular foi determinada tanto pela Constituição Federal do Brasil de 1988, quanto pela LDB em vigor. No entanto, na redação desses marcos legais, já era possível identificar a ideia de uma *base nacional comum* em flagrante desacordo com aquela de uma *base comum*²⁶, defendida pelos movimentos sociais. Esses indícios, expressões de projetos em disputa no interior do sistema educacional nas últimas décadas (BRZEZINSKY, 2010; FARIAS, 2019), exacerbam a necessidade de examinarmos mais detidamente a BNCC, signatária desses enfrentamentos.

Os embates por fixação de sentidos de currículo têm sido evidenciados nos questionamentos levantados por educadoras/es dos

²⁶ Para o movimento dos trabalhadores em educação, a concepção de uma base comum é muito diferente daquela preconizada pelas atuais políticas curriculares. Defende-se “uma base comum para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica que valorize o magistério articulando a carreira, condições de trabalho e conhecimento (DOURADO, 2014), consubstanciando-se, por essa via, em componente efetivo da profissionalização docente” (FARIAS, 2019, p. 165). Essa perspectiva é diametralmente oposta à de uniformização de um rol de conteúdos para todo o país.

mais diferentes lugares, formações e campos de atuação, sentidos cotidiana e paulatinamente substituídos no interior das propostas derivadas da BNCC e dos sistemas educacionais. Enfatiza-se a necessidade das/os docentes compreenderem, planejarem e agirem em acordo com as competências e habilidades listadas na BNCC, desconsiderando-se, por exemplo, a forte relação dessa concepção com aquela da taxionomia de objetivos que marcou a política curricular nacional em tempos de ditadura civil-militar, ou a naturalização que seu conteúdo tem adquirido durante esse processo.

Os princípios emanados nas propostas curriculares contextualizadas nesse processo passam a nortear os sentidos que se busca fixar para os diferentes componentes curriculares que as compõem. Além disso, há tradições de debate do currículo no campo teórico que segundo alguns autores insistem em manter no centro da discussão o que chamam de falsa oposição entre *conhecimento em si* e *conhecimento para fazer algo* (MACEDO, 2016). Nesse debate,

[...] De um lado, utilizam-se as disciplinas/matérias clássicas como fonte de conteúdos, tratados como *conhecimento em si*. De outro, assume-se que tais disciplinas não dão conta dos desafios contemporâneos e se propõem temas e, principalmente, capacidades transdisciplinares, para cujo atingimento o conhecimento é meio. Esse deslizamento é complementado pela referência a padrões de aprendizagem, demandados pela cultura da testagem em nível internacional (MACEDO, 2016, p. 54, grifos da autora).

Para Macedo (2016), ambas as dimensões, que aparecem como opostas, são demandas que configuram os currículos baseados nos padrões de testagem e na avaliação em larga escala. O *conhecimento em si*, segundo a autora, expressa uma concepção pragmática que

[...] se hegemoniza num conjunto de articulações que aproxima o gerencialismo neoliberal do “aprender a aprender” progressivista, assim como das propostas de ensino por competências defendidas tanto por Morin (2011) e Perrenoud (1999) quanto por autores vinculados à educação para o trabalho (RAMOS *apud* MACEDO, 2016, p. 56).

Nos discursos em defesa do *conhecimento para fazer algo*, defende-se um currículo mais baseado em saberes genéricos (viver, agir, fazer) e legitimados por critérios de eficiência e justiça, os quais são apresentados como capazes de garantir a igualdade. Nessa concepção, os *conhecimentos em si* são associados a tradições historicamente excludentes, pois são definidos nesse contexto, por um lado, como potencialmente estratificadores por serem a fonte do conhecimento estruturado e, por outro, porque “legitimam seus conteúdos por critérios de verdade que perderam espaço no mundo pós-moderno” (MACEDO, 2016, p. 57).

A autora segue defendendo que esse antagonismo historicamente presente vem sendo “borrado” nas políticas curriculares atuais através da forte articulação entre ambos os conhecimentos forjada pelo gerencialismo neoliberal. Essa articulação ocorre em um contexto no qual o Estado tem sido questionado na sua capacidade de atendimento às demandas por

igualdade e justiça social. O não atendimento dessas demandas “funciona como exterior constitutivo que torna justiça social e igualdade democrática poderosos significantes na legitimação das políticas conduzidas por essas mesmas comunidades políticas fluidas em nome do Estado” (MACEDO, 2016, p. 62). Ainda de acordo com Macedo, justiça social e igualdade democrática tornam-se os significantes que fundamentarão o processo articulatório das duas dimensões de conhecimento.

A operação ocorre no processo em que o *conhecimento para fazer algo* é universalizado nas competências, as quais são genericamente descritas de forma a subsidiar a mensuração como modo de certificação, produzida pela mesma comunidade “que define certos conhecimentos como verdade e que controla o que vale como conhecimento em si” (MACEDO, 2016, p. 62), um bem a ser adquirido por um sujeito dada a sua exterioridade e seu caráter universal e generalizável. Assim,

A certificação da posse do conhecimento no mercado exige também mensuração, e a pretensão é que seja garantido o conhecimento mais valioso possível na troca pelos bens prometidos. Dessa maneira, defendendo que ambos os discursos curriculares prometem a aquisição de bens certificados – sejam conhecimentos, sejam capacidades de fazer – e se articulam na proposta de atendimento da demanda por justiça social e de igualdade democrática (MACEDO, 2016, p. 62).

Ao observar os sentidos do significante *atitude historiadora* e sua articulação discursiva no trecho introdutório reservado ao componente de História na BNCC do Ensino Fundamental, é possível identificar indícios desse processo de articulação entre o

conhecimento em si e o *conhecimento para fazer algo*, na medida em que, regidos pelos princípios da lógica gerencialista, tornam centrais dos processos formativos a dimensão de um fazer esvaziado do ponto de vista intelectual e centrado na lógica da prática em perspectiva neotecnista.

3. O significativo *atitude historiadora* como um híbrido

A incorporação do termo *atitude historiadora* na narrativa da BNCC para o componente de História provocou-nos a examinar mais detidamente que fluxos de sentido e que cadeias de equivalências estavam sendo posicionadas na narrativa apresentada pelo documento que indicavam, por um lado, a afirmação de um sentido de docência pautado pela prática e, por outro, um afastamento dos sentidos oriundos dos conhecimentos produzidos pela ciência de referência como mecanismo resultante dos fundamentos epistemológicos do documento.

Em nossa investigação, consideramos o discurso como uma prática articulatória, compreendendo a noção de articulação no diálogo com a Teoria do Discurso, como “uma prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida (LACLAU; MOUFFE *apud* MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 21). Assumindo essa perspectiva, propõe-se que o social seja percebido por meio da lógica do discurso, pois “as ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas”, tornando o social um social significativo e hermenêutico (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 20). O discurso é o terreno sobre o qual se constitui a objetividade,

configurado por um complexo de elementos em que as relações assumem um papel central. Isso significa dizer que “esos elementos no son preexistentes al complejo relacional, sino que se constituyen a través de él” (LACLAU, 2010, p. 92). Assim, o discurso é compreendido como uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, capaz de produzir sentidos que vão disputar espaço no social (BURITY, 2008). Essas articulações, sempre contingenciais e provisórias, produzem cortes antagônicos, ou seja, instituem algo que, ao ser negado, possibilita que um certo sentido seja instituído.

Observando o trecho destinado ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 397-433), defrontamo-nos com uma narrativa que não apresenta suas referências e estabelece relações entre dimensões do conhecimento produzido em áreas diversas, com uma estrutura assemelhada àquela dos livros didáticos (parágrafos com, no máximo, seis sentenças simples – sujeito/verbo/predicado, sem subordinação).

Lendo mais detida e linearmente o texto, observa-se um fluxo narrativo que parte da abordagem de características do conhecimento histórico em perspectiva essencializada para, em seguida, situar a relação passado/presente como elemento central que relaciona o conhecimento histórico ao ensino de História.

Ao ensino de História é atribuída a função primordial (“antes de mais nada”) de fornecer os instrumentais que tornarão possível a esse sujeito essencializado se constituir enquanto algo uno, apartado. Referenciada nessa concepção, a História aparece associada à ideia de “método de conhecimento” que possibilita a “separação dos sujeitos”. Dessa forma, o conhecimento histórico, também essencializado na narrativa, é aproximado de uma

concepção filosófica pautada pelo pensamento cartesiano que, em última análise, pressupõe a constituição de um sujeito calcado nos pressupostos da modernidade capitalista.

A partir do ensino, apresenta-se o conhecimento histórico como elemento central para, na concepção e na menção literal, “trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (BRASIL, 2018, p. 397). Ainda de acordo com o texto, a ação do historiador recai sobre o objeto para atribuir-lhe sentido, uma vez que é esse movimento que o torna “capaz de expressar a dinâmica da vida em sociedade” (BRASIL, 2018, p. 397). Sublinha-se a natureza retórica dessa operação com documentos realizada pelo historiador e, nesse fio narrativo, apresentam-se indícios da concepção de história que fundamenta o documento, conforme é possível observar no trecho transcrito no quadro 1.

Quadro 1: Trecho da BNCC voltada ao Ensino Fundamental
A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões.
Fonte: BRASIL, 2018, p. 397.

O trecho destacado no quadro 1 traz indícios de uma concepção que concebe a História como uma produção situada em relações de poder que condicionam sua produção. Como algo construído, encontra-se em permanente mudança devido às demandas apresentadas pelos “diferentes grupos sociais”. Essa passagem, em si, já apresenta um elemento central a ser problematizado: o aparente antagonismo entre a concepção de

História crítica superficialmente abordada nesse trecho e o rol de conteúdos, nomeados como *objetos de conhecimento*, que figura no documento das páginas 406 a 415 (Anos Iniciais) e 420 a 433 (Anos Finais), ao que retornarei mais à frente.

A noção de antagonismo, proveniente da Teoria do Discurso assumida em nosso trabalho, fundamenta-se na ideia de que a produção do discurso ocorre em meio a práticas nas quais se produz um *exterior constitutivo* que permite a união de elementos diferentes em torno de uma demanda. Assim, “ao mesmo tempo em que o antagonismo é a condição de impossibilidade do discurso, ele é a sua própria condição de possibilidade” (MENDONÇA, 2015, p. 76).

No caso apresentado no parágrafo anterior, ressaltamos como a oposição a uma “história tradicional” une diferentes perspectivas teórico-metodológicas em torno do significante *história crítica* ou *novo ensino de História*. Para operar essa articulação, são produzidas *cadeias de equivalências* que possibilitam a hegemonização de sentidos. Assim,

A hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos. A ideia de hegemonia existe justamente em contraposição à ideia de *falta constitutiva*, presente na teoria laclauniana. A noção de falta constitutiva, por sua vez, induz à ideia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função de sua própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir de sua relação com outras identidades, seja, ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagônico (uma outra identidade que nega

sua própria constituição) (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 23, grifos dos autores).

Com a intenção de vislumbrarmos a teia narrativa tecida na BNCC para constituir um exterior constitutivo e produzir hegemonia, iniciamos pela proposta de observar panoramicamente o trecho introdutório do documento voltado ao Ensino Fundamental (p. 397 a 402). No quadro 2 elencamos as palavras que aparecem na narrativa do documento destacadas com diferentes recursos gráficos: umas negritadas, outras destacadas em cor laranja e, por fim, aquelas grafadas entre aspas. O objetivo é observar o signifiicante *atitude historiadora* no interior de uma narrativa que engendra sentidos para o ensino de História presentes no processo articulatório do aparente antagonismo apontado anteriormente.

Quadro 2: Termos e expressões destacados na BNCC com diferentes recursos linguísticos.				
Pág.	Termo/expressão em negrito	Termo/expressão em cor laranja	Termo/expressão entre aspas	Retomada sem aspas
397 (linha 32)	-----	-----	“fazer história”	
397 (linha 34)	-----	-----	“Outro”	p. 398 (linha 4) – [...] do Eu, do Outro e do Nós [...]
398 (linha32)	-----	-----	“atitude historiadora”	
398 (linha 34)	-----	processos	-----	
398 (linha 40)	identificação			
399 (linha 8)	comparação	-----	-----	
399 (linha 22)	contextualização			

399 (linha 38)	interpretação	-----	-----
400 (linha 21)	análise	-----	-----
400 (linha 30)	-----	autonomia de pensamento	-----
400 (linha 31)	Os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem	-----	-----
400 (linha 36)	-----	bases da epistemologia da História	-----
400 (linhas 37-38)	A natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento	atitude historiadora	-----
400 (linha 38)	tempo histórico	-----	-----
400 (linha 39)	documento		
401 (linha 1)	linguagens	-----	-----
401 (linha 30)	-----	conhecimento histórico	-----
402 (linha 10)		competências específicas	
Fonte: BRASIL, 2018, p. 397-402. Sistematização produzida pela autora. Em amarelo e negrito, destaque para a relação entre os termos selecionados.			

É importante ressaltar que no documento não localizamos nenhuma passagem que explicasse o porquê dos recursos gráficos utilizados. As palavras aparecem negritadas, entre aspas e em laranja sem quaisquer justificativas. Esse dado, que parece irrelevante, associado à quase que total ausência de referências bibliográficas no documento, pode ser associado ao mecanismo de produção discursiva de vazios, operação em que “una particularidad asume una

significación universal inconmensurable consigo misma”, sendo essa a definição de hegemonia (LACLAU, 2010, p. 95).

Destaque-se que a negritagem tem sido um recurso utilizado em documentos curriculares como a BNCC, mas também, e com muita frequência, em livros didáticos, principalmente aqueles destinados às crianças em fase de alfabetização. O recurso pode ser associado à estratégia de chamar a atenção do(a) leitor(a) para palavras-chave que trazem, em si, ideias centrais para as quais se quer chamar a atenção. Esse foi considerado um elemento importante a ser observado, uma vez que, através dele, é possível perceber a mudança de *status* do significante *atitude historiadora* ao longo do texto.

Outros sinais, como o uso de aspas elencadas no quadro 2, servem para pensarmos sobre a cadeia de equivalências mencionada anteriormente, uma vez que, no decorrer do texto, percebe-se que o significante *atitude historiadora* evolui de um sentido entre aspas (provisório? Destacado?) para a cor laranja sem passar pela negritagem. Tendo em vista o baixo número de palavras em cor laranja em relação aos outros recursos de destaque, observar-se na tabela que os termos/expressões negritados foram articulados de maneira subdeterminada àqueles em laranja que parecem operar como sínteses conceituais, posicionados, portanto, como elementos aglutinadores dos sentidos que circulam nessa parte do documento.

Se consideramos esse elemento, chama a atenção a progressão temática que engendra os termos em laranja: em primeiro lugar, são apresentadas as palavras que, em perspectiva cognitivista (*processos; autonomia do pensamento*), apontam para as noções que desembocam nas *bases da epistemologia da História*, contexto em que o significante *atitude historiadora* é destacado em laranja e sem aspas.

O que é chamado de *base da epistemologia* articula-se em seguida a *conhecimento histórico* e todo o caminho desemboca no signifiicante *competências específicas*, encerrando-se esse trecho do documento com uma tabela que enumera sete das referidas competências (página 402).

Muito embora seja nítido o destaque de aspectos da epistemologia do campo da História nesse trecho a partir dessa progressão indicada no quadro 2 (ressaltando-se que não encontramos quaisquer referências a reflexões ou produções provenientes do campo de pesquisas sobre o ensino de História), percebemos, ao observar o rol de conteúdos previstos para a etapa, indícios que apontam para uma concepção de História díspar daquela anunciada na introdução analisada. É o que podemos conferir a partir do quadro 3.

Quadro 3: Rol de conteúdos previstos pela BNCC - Resolução CNE/CP n.º 2 de 22/12/2017	
Série	Unidades temáticas
1º ano	Mundo peçoal: meu lugar no mundo; Mundo peçoal; eu, meu grupo social e meu tempo
2º ano	A comunidade e seus registros; As formas de registrar as experiências da Comunidade; O trabalho e a sustentabilidade da Comunidade
3º ano	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; O lugar em que se vive; A noção de espaço público e privado
4º ano	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; Circulação de pessoas, produtos e culturas; As questões históricas relativas às Migrações
5º ano	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social; Registros da história: linguagens e Culturas

6º ano	História: tempo, espaço e formas de registros; A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; lógicas de organização política; trabalho e formas de organização social e cultural.
7º ano	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; lógicas comerciais e mercantis da modernidade.
8º ano	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise; Os processos de independência na Américas; O Brasil no século XIX; Configurações do mundo no século XIX; O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; Totalitarismos e conflitos mundiais.
9º ano	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; A história recente
Fonte: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (CNE/CP), 2017. Sistematização elaborada pela autora. Grifos da autora.	

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que foi nomeado *unidades temáticas*, observa-se a ênfase no individual (*peçoal, eu*) em perspectiva que ressalta a posse (*meu grupo, meu tempo, meu lugar*), em clara referência a uma concepção de matriz liberal (o *Eu Universal*), em que se exacerba um certo fetichismo da individualidade, de um ser derrelido, impotente, desconectado e que, portanto, precisa aceitar a dinâmica social como inexorável.

Os conteúdos conceituais e factuais voltado aos Anos Finais, elencados como uma espécie de norteadores, aparecem em maior número (em relação ao que é proposto para os Anos Iniciais), e em abrangência temporal extensa, passando a abarcar longos períodos e processos históricos. Demonstra-se uma preocupação em propor

temáticas amplas, ordenadas segundo a periodização quadripartite (Idade Antiga, Moderna e Contemporânea, sem, no entanto, fazer clara referência ao período medieval), indicando que a ideia de uma “História Integrada” (Brasil e história europeia) ordena as relações entre História do Brasil e a chamada História Geral. A organização e temáticas elencadas remetem ao chamado *ensino tradicional*, que, grosso modo

[...] no que se refere à questão da temporalidade, a crítica formulada ao ensino de história tradicional se concentra no questionamento da perspectiva do tempo linear eurocêntrico monocultural (SANTOS, 2006) em torno da qual se estruturou e se hegemonizou uma forma de organização curricular particular” (GABRIEL, 2015, p. 40).

Ao observar a narrativa da primeira parte do documento (p. 397 a 402), em que se destaca a primazia do fazer do historiador, o qual é associado ao significante *atitude historiadora*, e o rol de conteúdos inseridos nas páginas 406-415 (Anos Iniciais) e 420-433 (Anos Finais) cujas características foram elencadas no parágrafo anterior, notamos a contradição mencionada anteriormente.

No entanto, o significante *atitude historiadora* parece ocupar um lugar central, articulador, nessa contradição. Na primeira parte do documento (p. 397 a 402), ao emergir como um significante que aglutina o sentido de um *novo* ensino de História, simultaneamente produz um antagonismo com um *outro* discursivo (o ensino tradicional) que estava oculto na narrativa, mas que emerge na relação de conteúdos inserida posteriormente. Mas, de que forma

essas demandas contraditórias se articulam, formando um todo homogêneo?

Nossa hipótese é a de que esse processo acontece através do preenchimento do significante *atitude historiadora* de um sentido prático, rumando para uma perspectiva técnica (um saber fazer que se traduz no *como* ensinar a partir de um repertório de técnicas) que torna possível a constituição de um consenso, conciliando as demandas pela inovação do ensino de História frente às permanências de uma perspectiva tradicional, o *Outro* negativo que constitui a cadeia de equivalências que fundamenta o posicionamento assumido. Estabelecer um rol de conteúdos factuais, em perspectiva tradicional, como apontada acima, deixa de ser algo contraditório na medida em que o foco do ensino se desloca para o *como fazer*. Ao secundarizar a concepção de História que estrutura o rol de conteúdos propostos, subordinando também as dimensões relacionadas à função formativa do ensino de História pela substituição total dos objetivos pelo conjunto de competências, o processo de tecnificação torna-se o único caminho para efetivar um ensino ajustado à perspectiva de currículo aqui imposta.

Podemos afirmar que a articulação de demandas em torno dos sentidos de *atitude historiadora* e, por consequência, de conhecimento histórico escolar, ocorre no viés neotecnicista, que a engendra visando a constituição de consensos em torno do projeto que se tenta hegemonizar. Assim, amplia-se o público que se pretende atingir na efetivação do currículo, na medida em que mantém uma concepção tradicional de História que tem sido referendada pelo mercado editorial, por exemplo, articulada às demandas por inovação no ensino de História através da incorporação do trabalho com fontes históricas.

A uniformização dos materiais didáticos a serem ofertados por empresas ao sistema educacional público de norte a sul do país é um exemplo da efetividade desse processo articulatório, uma vez que, nos currículos referência regionais, a listagem de conteúdos permaneceu praticamente a mesma em quase todos os estados.

A aproximação e hipervalorização da dimensão do “fazer” (do historiador; das competências) é o elemento em torno do qual as diferenças se tornam equivalentes. A falta de referências teóricas no documento torna ainda mais potente a hibridização operada pelo afastamento de eventuais dissonâncias no sentido que se procura hegemonizar, uma vez que a concepção de História como rol de fatos é a que mais coaduna com a perspectiva de controle da formação das consciências, desconsiderando-se as dimensões éticas, estéticas e políticas envolvidas com os sentidos de ensinar História, privilegiando-se a dimensão racional da aprendizagem.

Nesse processo de afastamento das referências teóricas, apagam-se todas as tendências que no campo da História e do ensino de História têm preconizado perspectivas críticas e diversas daquela calcada na Racionalidade Técnica sobre a qual o documento foi erigido.

É importante esclarecer que, no marco das perspectivas críticas, um conjunto de produções elaboradas no campo do ensino de História vêm questionando os fundamentos do Racionalismo, afirmando que esse movimento não implica na negação da cientificidade. Insiste-se, por outro lado, no reconhecimento de que existem fluxos de cientificidade instituintes de critérios de validação que, de maneira precária e provisória, permitem que se estabeleçam acordos e o diálogo possa ser estabelecido (MARTINS, 2020).

A miríade de perspectivas que se passa a vislumbrar indica diferentes possibilidades de se compreender e conceber a aprendizagem, uma vez que informam tanto o Olhar quanto a configuração dos instrumentos metodológicos que produzem os dados a serem analisados.

Pesquisas desenvolvidas no marco da pedagogia decolonial, por exemplo, compreendem a educação como produto das relações humanas, instituídas por práticas estabelecidas no cotidiano, constantemente reelaboradas em meio ao processo de construção social “historicamente situado, marcado pela subjetividade de cada contexto e da relação com os seus sujeitos” (ALMEIDA; MESQUITA; OLIVEIRA, 2018, p. 116). Com esse referencial, concebem as práticas educativas “como práticas que fazem resistir, insurgir e transpor os limites da colonialidade, nas dimensões do Ser, do Saber, do Poder e da Natureza” (ALMEIDA; MESQUITA; OLIVEIRA, 2018, p. 116). A aprendizagem aqui adquire um sentido processual complexo, em que os sujeitos são deslocados, saindo sempre do “seu” lugar, situando em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados, dentro dos quais os diálogos estabelecidos “se cruzam, se enredam, entre histórias, sujeitos e identidades múltiplas, minoritárias, conflituosas, plurais (BHABHA, 1998; HALL, 2000)” (ALMEIDA; MESQUITA; OLIVEIRA, 2018, p. 118). Destarte, o que se busca são os sentidos construídos, movidos, elaborados pelos diferentes sujeitos, colocando-se em primeiro plano suas experiências e sentimentos e situando esses sentidos em uma relação horizontal no que se refere à produção de conhecimento acadêmico.

Do ponto de vista teórico-metodológico, estudos que se pautam pela perspectiva discursiva, fundamentadas em diferentes

correntes teórico-filosóficas de viés pós-colonial, pós-moderno ou decolonial, consideram que

[...] além do mero rendimento acadêmico do aluno/a, avaliado por meio de provas objetivas, o objeto de investigação é um complexo sistema de comunicação. Ele ocorre num espaço institucional determinado, no qual se intercambiam, espontânea e intencionalmente, redes de significados que afetam o conteúdo e as formas de pensar, sentir, expressar e atuar dos que participam em tal sistema” (GÓMEZ, 1998, p. 100).

O sentido de aprendizagem aqui aparece associado a uma perspectiva histórico-cultural e as pesquisas constituíram esse caminho com enfoque do papel da linguagem a partir de um deslocamento em que se analisa centralmente a dimensão discursiva em detrimento daquela cognitiva, fundamentando-se, principalmente, na obra de Mikhail Bakhtin.

O sentido de aprendizagem que se tenta hegemonizar na BNCC apagando-se outras perspectivas possíveis é fundamentado no paradigma cognitivista, em viés aquisicionista, que,

[...] dominante nas explicações sobre ensino e aprendizagem escolar (CHAIB, 2015), se concentra em explicar a aprendizagem, tomada como aquisição, como um produto dos atributos psicológicos das pessoas, tais como inteligência, maturidade, desenvolvimento genético, motivação e atitude. Essa estruturação discursiva tende a desconsiderar dimensões psicanalíticas, históricas, sociológicas e pedagógicas no processo de obtenção (para realçar o valor semântico de posse) de aprendizagens,

deslocando para os sujeitos a exclusiva responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das relações de ensino-aprendizagem. [...] Não se trata aqui, pois, de negar a importância de elementos cognitivos nos processos de aprendizagem, mas mitigar seu status de fundamento último no processo de definição de aprendizagem. Ademais, mobilizar termos como “tomada de consciência” e “estratégias” pode remeter a uma essencialização dos sujeitos que só seriam capazes de aprender (no sentido de adquirir conhecimento) em um processo absolutamente consciente e controlado (MARTINS, 2020, p. 04).

A concepção de aprendizagem da História imperante na BNCC estabelece a “expectativa de que os alunos sejam capazes de internalizarem e reproduzirem o discurso comum que os qualifica a se tornarem membros da comunidade racional” (MARTINS, 2020, p. 5), nos termos definidos por Biesta (2013), e que implicaria em afirmar um sentido de aprendizagem significado como

[...] movimento de absorver e deglutir informações e conhecimentos, mas sem incorporá-los (torná-los corpo), de modo que, não por acaso, ocorre o esquecimento, a recusa ou a desatenção em relação aos conteúdos. No máximo o sujeito os devolve, à semelhança da bulimia, no cumprimento de uma função (passar de ano ou em uma prova) (FREITAS *apud* MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020, p. 147 - grifos no original).

Em oposição a essa concepção, aponta-se o sentido de aprendizagem como tornar-se presença, ou seja, que os sujeitos “habitem o mundo ‘como seres singulares e únicos’, o que só é

possível ‘por meio de nossas relações com os outros que não são como nós’ (BIESTA, 2017, p. 56)” (MARTINS, 2020, p. 5). Exacerba-se, dessa forma, o caráter relacional e ético de vir ao mundo, de se tornar sujeito da experiência, uma vez que “vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão” (MARTINS, 2020, p. 5).

No entanto, o tornar-se presença tem sido impedido pelo que é definido por linguagem da aprendizagem, “percebida como sinônimo de consumo de conhecimentos-objetos com vistas a garantir a reprodução de uma comunidade racional” (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020, p. 147).

A linguagem da aprendizagem, que se materializa nos significantes *competências* e *habilidades* é a base sobre a qual o ensino de História é erigido na BNCC, tornando-se a fonte de sentidos que se busca hegemonizar em processos de hibridização em torno do significativo *atitude historiadora*.

Nessas bases, o significativo *atitude historiadora* é aproximado da noção de *conhecimento para fazer algo* adquirindo uma perspectiva que o afasta dos sentidos de conhecimento histórico constituídos pela comunidade epistêmica (OLIVEIRA; GABRIEL, 2013) que o produziu, como é possível observar também na produção discursiva que circunstancia as chamadas *competências específicas*.

Inseridos em um contexto discursivo em que o significativo *competências*, associado àquele de *habilidades*, ganha centralidade, os significantes que poderiam aparentemente ser associados ao que o documento nomeia como *atitude historiadora* tornam-se elásticos e abrangentes, o que permite perder de vista os aspectos epistemológicos que lhe são inerentes. Pela cadeia de equivalências, o significativo *atitude historiadora*, ao aparecer primeiro entre aspas,

torna-se aberto em seus sentidos. No entanto, em uma primeira aproximação podemos associá-lo à produção acadêmica que hoje é chamada, no campo de pesquisas sobre ensino de História, de educação histórica (SILVA; MORAIS, 2017). Nesse contexto discursivo, e acionando elementos dessa cadeia, a narrativa do documento aproxima a cognição histórica das chamadas competências específicas para o ensino de História, tornando-se um híbrido que veicula, por isso, elementos de projetos díspares de formação e de educação.

4. À guisa de conclusão ou na tentativa de produção de um fechamento provisório

Neste texto, chamou-se a atenção para o fato de que a operação de transformação, em propostas curriculares recentes, de significantes como *atitude historiadora* em híbridos, com sua consequente aproximação do significante *competências*, traz à tona um processo de recontextualização que afasta o ensino de História tanto de sua função formativa, quanto pedagógica e educativa ao exacerbar o pragmatismo, conforme apontamos. Esse é o terreno sobre o qual se erige o projeto da BNCC em que o ensino de História é colocado a serviço de projetos que pregam a mercantilização da educação visando a supressão máxima do sistema público de ensino.

Esse processo ocorre pela hipervalorização do fazer formulada nos termos do gerencialismo, conforme abordado anteriormente, instituindo princípios de caráter neotecnicista ao ensino de História preconizado pela BNCC.

Por essa via, o significante *competências* vem ocupando o lugar de um universal, e, nesse sentido, “um significante particular

que ocupe o lugar do universal em um determinado contexto discursivo significa a consolidação de um processo de hegemonização” (GABRIEL, 2015, p. 38).

Assim, a narrativa veiculada na BNCC coloca o ensino de História a serviço de processos de hegemonização de princípios norteadores oriundos de projetos que preconizam o esvaziamento da dimensão do conhecimento histórico acadêmico, o qual, em detrimento do treino e da primazia do *como fazer*, torna-se secundário, convertendo a identidade do professor *de História* (intelectual, que domina os fundamentos da Ciência Histórica e aqueles da Educação) em professor *que ensina História* (técnico, que exercita as maneiras através das quais ensinará os conteúdos/*objetos* de conhecimento sem necessariamente dominar os fundamentos das ciências de referência).

Por fim, ressaltamos que a crítica é erigida sem deixar de destacar que a identificação de híbridos na BNCC é acompanhada por ambivalências que produzem as negociações necessárias para garantir sua legitimação, ao mesmo tempo que engendram zonas de escape dessa dominância (LOPES, 2005). Com base nesse pressuposto, é possível pensarmos na produção de outros sentidos que desloquem o ensino de História de forma a recuperar sua função formativa em uma dimensão política e comprometida com uma perspectiva de democracia radical (LACLAU; MOUFFE, 1987).

Referências

ALMEIDA, Mirianne Santos; MESQUISA, Ilka Miglio de; OLIVEIRA, Valéria Maria Santana. Pedagogias decoloniais em lócus subalternos: relações étnico-raciais e o ensino de história. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 113-133, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4473>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4473>. Acesso em: 21 set. 2022.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley. Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15078>. Acesso em: 21 set. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11_0518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRZEZINSKY, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out.2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel (orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 28-42.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO (CNE / CP). **Resolução n.º 2 de 22/12/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RE_S_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 27 set.2022.

FARIAS. Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista**

Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.961>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 15 set. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. **Revista História Hoje**, v. 4. n. 8, p. 32-56, 2015. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.193>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/rhhj/article/view/193>. Acesso em: 21 set. 2022.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. *In*: MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (orgs.). **Pesquisas em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014. p. 16-33.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-118.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de**

Educação, n. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1793/1675>. Acesso em: 21 set. 2022.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica USA, 2010.

LACLAU, Ernest; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista** - Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 45-68, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história. **Educação**

em **Revista**, v. 36, e227098, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698227098>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rdyHQntMDNjtDDBfb3WfKGj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias; GABRIEL, Carmen Teresa. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 145-169, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v9i18.704>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/704/369>. Acesso em: 21 set. 2022.

MENDONÇA, Daniel de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo Annablume, 2015. p. 73-92.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernest Laclau. *In*: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de (orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 19-25.

MENEZES, Fernando Vendrame. **Indícios das práticas curriculares na disciplina de história em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (orgs.). **Pesquisas em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

MORAES, Luciene Maciel S.; MORAES, Wallace dos Santos. A Revolta dos Malês nos livros didáticos de História e a lei 10.639/2003: uma análise a partir da “Epistemologia Social Escolar”. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (orgs.). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014. p. 209-226.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Estudos do currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 367-381, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/228>. Acesso em: 22 set. 2022.

OLIVEIRA, Thalita Maria Cristina Rosa; GABRIEL, Carmen Teresa. Ensino de História e a invenção do comum: tensões identitárias em diferentes escalas na política curricular do Mercosul Educacional. *Práxis Educativa*, v. 8, n. 2, p. 465-487, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i2.0006>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4858>. Acesso em: 24 set. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, v. 37, e77129, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77129>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77129/44766>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SAWAYA, Rubens. Poder econômico, desenvolvimento e neoliberalismo no Brasil. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n. 39, p.124-149, out. 2014. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/84>. Acesso em: 22 set. 2022.

SILVA, Marco Antonio; MORAIS, Suelena Maria de. Atitude historiadora na leitura dos não lugares. **E-Hum**, v. 10, n. 2, p. 114-128, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2436>. Acesso em: 11 set. 2022.

Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar

Fabiana Rodrigues de Almeida

Felipe Dias de Oliveira Silva

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

Régine Robin (2016)

1. O currículo de História como política de memória

As reflexões da historiadora e socióloga Régine Robin nos inspiram a pensar na forma particular pela qual nos relacionamos com o passado. Ele não é livre justamente pela mediação de atitudes e valores que tecem nas tramas do tempo histórico a compreensão do humano e seus horizontes possíveis. Suas considerações permitem conceber os processos e artefatos constituídos por meio de seus usos

como expressão de relações de poder existentes, não nos tempos de outrora, mas na cognoscibilidade de nosso presente. Benjamin (1985) nos leva a pensar em sua não neutralidade, se constituindo como reflexo das experiências de seus produtores, cultural e socialmente contingenciados.

De forma semelhante, o currículo enquanto produto de operações de seleção da cultura e atravessado pela dinâmica do tempo também não o é. A cada âmbito externo ou interno ao sistema educativo nos quais se expressam práticas a ele relacionadas, se criam significados pedagógicos (SACRISTÁN, 2017), se procedem (re)presentificações. As apropriações proporcionadas pela operacionalização, manipulação e ressignificação do passado a partir de diferentes imagens de mundo (LUKÁCS, 2018), em especial aquelas expressas na práxis curricular enquanto campo de objetivação da memória, estão conectadas a projetos de futuro e de legitimação ou contestação das existências no presente.

Baseados nessas considerações, tomamos a noção de currículo tendo em vista uma concepção processual. Dessa forma, compreende-se, de acordo com Sacristán (2017, p. 21):

seu significado e sua importância real como resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna (...) Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento.

De forma análoga e em movimento de síntese de múltiplas determinações, se engendram na práxis curricular relações temporais

de História e Memória produtoras de significados. Considerando a dinâmica permanente de (re)presentificação curricular a cada prática, entendemos que as semânticas desse complexo categorial advêm de posições concernentes aos contextos nos quais participa.

No cenário brasileiro de produção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História, a investigação das batalhas, invenções, operações de silenciamento e delimitações de fronteiras por meio das narrativas de sujeitos envolvidos na produção das diferentes versões permitem atribuir à noção de currículo a determinação de ser também política de memória (ALMEIDA, 2021). A acepção encontra lastro ao explicitar a dinâmica protagonizada por grupos e sujeitos orientados por ideais contraditórios e representando poderes decisórios desiguais nas disputas pela elaboração do documento prescrito.

De acordo com Fabiana Almeida (2021), o complexo em questão se torna política de memória ao produzir e reproduzir significados sociais. Como desdobramento, esforços de legitimação ou movimentos contestatórios emergem diante da versão oficial, permitindo a elaboração de outros significados em espaços de produção curricular. O embate pela validação de conhecimentos reafirma sua natureza provisória e movente, dadas as demandas mobilizadas por cada tempo (GOODSON, 2007). Por esse motivo, podemos falar em múltiplas instâncias de significação em um currículo, sendo elas não somente expressão de interesses políticos vitoriosos em correlações de forças, mas também produtoras de identidades sociais, com conexões entre os processos de inclusão e exclusão existentes no devir-homem do homem. Os conteúdos, códigos e práticas expressas pelo currículo e suas categorias derivadas, assumindo o caráter de seleção cultural, podem delimitar

identidades desejáveis e indesejáveis nos projetos de futuro orientados por uma história das classes vitoriosas. Produzem, ademais, através de apagamentos ou reafirmações, relações de estratificação ou convivência plural entre grupos identitários; de aceitação ou contestação das contradições, desigualdades e mazelas colhidas como frutos da árvore da identidade nacional.

Para Andreas Hyussen (2000), a aceleração do tempo na modernidade provocou um desejo de memória. Serão esses apelos que abrirão espaço para se pensar outras formas de olhar e narrar o passado nacional. As narrativas de progresso balizadoras da escrita clássica da história não dão conta de suportar as questões de nosso tempo, descontínuo e marcado por novas modalidades de produção e distribuição de cultura responsáveis por escancarar o fato desse conceito ser plural.

A escola não se alheia a essas mudanças. A cultura distribuída pelos significados curriculares nos sistemas de ensino concorre com os conteúdos da televisão, do *streaming* e das redes sociais. O currículo como soma de exigências acadêmicas, autorreferenciado por se constituir como instrumento regulador do acesso a níveis mais elevados de ensino é posto à prova. Desafios da realidade escolar como a evasão, desmotivação das/os estudantes, indisciplina e desigualdade de oportunidades possuem estreita ligação com os modos pelos quais o complexo se realiza na prática escolar (SACRISTÁN, 2017).

Diante de dinâmicas e desafios urgentes, professoras/es e pesquisadoras/es integrantes de uma comunidade disciplinar nomeada “Ensino de História” se posicionaram. A asserção de Régine Robin de que o passado não é livre, mas “permanece uma questão fundamental do presente” (ROBIN, 2016, p. 31), nos dota

de uma responsabilidade ética necessária à função social dessa comunidade. Investigar as finalidades curriculares últimas produzidas, atribuídas, representadas e interpretadas para o Ensino de História pode configurar-se como fortuna ou revés. Depende das perguntas lançadas ao passado.

2. Um currículo produzido entre golpes e o campo do Ensino de História

Em meados de 2015 – em um contexto de golpe político, jurídico e midiático em quando as instituições democráticas do país e as conquistas sociais passaram a ser deslegitimadas e dilapidadas – o Ministério da Educação publicizou a proposta que constituiria a BNCC para a educação brasileira. Como resultado das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), estabelecendo diversas metas a serem cumpridas até 2020, a BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem, unificando 60% dos conteúdos escolares nacionais. Os 40% restantes garantiriam a autonomia local. Dessa maneira, na conjuntura de retrocessos da democracia e recrudescimento do conservadorismo, se colocava para a sociedade como demanda educacional pensar projetos de memória.

A elaboração da versão final da base atravessou caminhos tortuosos, com desafios amplificados por um debate público sem precedentes acerca do tema, tanto em eventos acadêmicos, quanto em grupos de discussão criados para esse objetivo. Não tardou para o documento ocupar os editoriais de jornais de grande circulação e espaços em debates televisivos. O caso mais elucidativo dos cenários de ataque e desqualificação da proposta, reunindo parte dos holofotes projetados nessa querela, concentrou-se na área de

História. Uma série de críticas foram mobilizadas pelo setor privado, sociedade civil e comunidade científica, evidenciando interesses endógenos e exógenos à comunidade acadêmica.

No interior do campo, puderam ser observadas disputas por monopólio de poder. Para Pierre Bourdieu (2004), nesse espaço se estabelece uma luta concorrencial em torno da competência científica, pois busca-se o domínio técnico e o reconhecimento dessa autoridade pelos pares-concorrenciais. Subverter ou conservar suas regras depende das posições ocupadas por agentes e associações. O autor identifica a necessidade de um *habitus* acadêmico propiciador de debates. Consequentemente, os conflitos existentes na referida modalidade não são apenas de natureza epistemológica, mas também política, de modo a não bastar um conhecimento válido. É necessário seu reconhecimento por parte da sociedade.

Dialogando com Bourdieu e as reflexões em torno da ideia de campo científico (2004), chegamos às leituras de Ivor Goodson acerca da “comunidade disciplinar” (1997). A noção de campo permitiu a esse autor elucidar como um grupo de especialistas se organiza por meio de normas e cria hierarquias, formando espécies de subculturas em uma comunidade particular. De forma semelhante, o conceito de *habitus* forneceu elementos para compreender as tradições socialmente constituídas em uma comunidade e interiorizadas como algo natural. Ambos permitem delinear a dinâmica social em torno da produção do conhecimento. Além de seleção de conteúdos, a ideia de um código disciplinar elaborada por Goodson pressupõe a existência de regras responsáveis por garantir coerência interna e estabilidade aos especialistas de uma área. É no interior de uma comunidade disciplinar que essas

construções acontecem, produzindo discursos sobre o valor formativo, social e profissional da disciplina.

Compreender a historicidade ligada à construção da BNCC de História e os (des)caminhos até sua versão final permite focalizar os processos de interdição produzidos na guerra de narrativas pela hegemonia da memória. Para além daquela contida e expressa pelos conteúdos, códigos e práticas de uma proposta curricular oficial, quais significados e reverberações podem emergir como resultado do apagamento dos derrotados, na cristalização do documento prescrito como tradição inventada? (HOBSBAWN, 1997) Quais memórias e identidades serão mantidas e apagadas em breve?

No governo Dilma a discussão em torno da BNCC desponta no cenário educacional como pauta a ser enfrentada pelo Ministério da Educação. Porém, nesse contexto, o Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd) desponta como centro de referência na educação nacional, assumindo posições de poder na equipe de formulação do documento. Paralelamente à versão hegemonizada pelo CAEd, era elaborada outra produção curricular com Roberto Mangabeira Unger como idealizador de um plano orgânico de ações para a educação. A ideia era, então, abrir para consulta pública os dois documentos oficiais produzidos. Contudo, com o golpe da presidente em 2016, a versão paralela sequer chega a público.

Enquanto política de memória, as propostas curriculares continuarão sofrendo processos de silenciamentos. Antes das versões oficiais circularem, houve um importante esforço de produção na direção de temas integradores capazes de conectar conteúdos de diferentes áreas chamados “Direitos de Aprendizagem”, interditado pelo MEC antes de ganhar o debate público. Já a primeira versão pública da BNCC de História, além das discussões epistemológicas

necessárias, serviu de discurso político para desqualificar o governo de Dilma Rousseff e promover um patrulhamento ideológico no currículo de História, munindo grupos como o movimento Escola sem Partido (ESP). Tais construções foram marcadas por embates, silêncios e relações de poder, curiosamente notadas na comunidade disciplinar do Ensino de História. Essa comunidade produz conhecimentos permeados dois paradigmas: História e Educação. Por isso, seus objetos investigativos são particulares. Todavia, por seu trânsito em limiares, sua identidade enfrentou embates acerca dos seus limites, sendo necessário reafirmar lugares e posições no cenário acadêmico (MESQUITA, 2017).

Havia nos primeiros documentos da BNCC de História, protagonizados por profissionais da área, a ampliação de modos narrativos para a história escolar, tradicionalmente marcada pelos cânones eurocêtricos. Os “direitos de aprendizagem”, desenvolvidos entre os anos de 2013 e 2014 e apagados da discussão eram um conjunto documental que procurava romper com tal concepção, apresentando caminhos para a construção da autonomia na escola e no exercício da docência, a partir das forças criativas e criadoras existentes no cotidiano escolar.

Posteriormente, em 2015, ousar trazer para o centro do debate curricular identidades marginalizadas – fazendo valer o direito à memória de negros e indígenas através da lei 11.645/2008 –, bem como apostar em questões socialmente vivas e outras temporalidades, custou caro aos autores e autoras da primeira versão. Professoras/es e pesquisadoras/es se viram impelidos a enfrentar um debate público de grandes proporções, marcado por duros ataques pessoais, desqualificação profissional e aniquilação do trabalho desenvolvido. A exposição dos sujeitos não se restringiu ao universo

das associações acadêmicas, ocupando a grande mídia mediante editoriais de jornais, programas televisivos e redes sociais.

Soa tautológico afirmar a necessidade de refinar e aprofundar o saneamento de problemas em textos preliminares. Contudo, a repercussão em tela, especialmente da primeira versão da BNCC de História – por ter se tornado pública –, produziu recusas por parte da comunidade disciplinar de historiadores, autoras/es de livros didáticos e agentes privados inseridos no “Movimento pela Base”. Sua contestação sumária pelos mais diversos segmentos sociais foi adensada, não podemos deixar de dizer, pelo papel do Ministério da Educação, na figura do ministro Renato Janine, ao deslegitimar publicamente todo o trabalho desenvolvido através da equipe de História.

Como resposta às insatisfações em torno das propostas oferecidas por sujeitos pertencentes ao campo do Ensino de História até aquele momento, o MEC, através do Secretário de Educação Básica, optou por formar outra equipe para a área em foco, composta por sujeitos exógenos, cujo objetivo era recompor no documento os paradigmas historiográficos tradicionais. Nesse escopo, assumiu-se o passado como fato consumado, deslocado do presente concomitantemente à promoção de uma assepsia de questões socialmente vivas no documento. A nova formatação, ademais, alinhava-se ao *modus operandi* das avaliações em larga escala a partir de descritores aparentemente neutros, objetivos e universais, traduzidos em códigos alfanuméricos que possibilitam a formulação de testes e medidas de uma suposta qualidade da educação em escala industrial. Nas tramas de uma memória acerca dos acontecimentos resultantes na versão final do texto, pesquisadoras/es em Ensino de

História vêm nomeando o processo supracitado como “golpe da segunda versão da base”.

Após o golpe – na base e na presidente democraticamente eleita –, quatro variações do componente História foram publicadas. A presença da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) tornou-se constante e crescente até a versão final. Os documentos pós-golpes resgataram o conservadorismo no que se refere aos usos da História para construir identidades homogêneas. Concomitantemente, desconsideraram os avanços em pesquisas e estudos endógenos ao campo, criadores de novos conceitos e procedimentos concernentes a esses saberes.

Restituir o cenário polêmico de construção da BNCC de História se faz necessário porquanto, a partir da segunda versão, há uma incômoda sensação de serenidade e aceitação por parte das vozes públicas contrárias aos primeiros documentos. Contudo, enquanto política de memória, conhecemos as fortes e tensas disputas de poder, ainda no governo Dilma Rousseff, responsáveis por levar o currículo de História a essa conformação, gerando um retrocesso do ponto de vista epistemológico, metodológico e conceitual. Historiar sua construção significa não deixar cair no esquecimento todos os enviesamentos arraigados na educação brasileira sob a égide da BNCC. Voltamos assim às considerações de Walter Benjamin: “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (BENJAMIN, 1985, p. 225).

Nesse contexto de usos políticos do passado, engolido pelas produções de verdades ficcionais da História, a BNCC nasce – com todos os atravessamentos de uma modernidade potencializada por *fake news* – e junto com ela vem a cristalização de quais histórias são

realmente válidas no processo educativo e de quem tem o poder de tomar tais decisões. Em outras palavras, o cenário de elaboração e discussão do documento foi atravessado diretamente pela ascensão do conservadorismo na política brasileira, mobilizado pelo negacionismo científico, atingindo em cheio as políticas educacionais. Reescrever a História, torná-la pública e ritualizá-la através do currículo faz parte de uma política de memória.

Considerando os dilemas colocados por um contexto particular, a elaboração da BNCC suscitou uma série de debates sobre os saberes históricos escolares presentes na prescrição, assim como sobre as finalidades postas pela configuração de lentes para ler o mundo a partir da especificidade dessa modalidade de conhecimento. O documento prescrito permanece e reverbera. Em que medida permanecem também as respostas, investigações, incômodos e interpretações produzidas pela comunidade disciplinar de pesquisadoras/es e professoras/es de Ensino de História? Problematicamos com Le Goff (1996): em qual monumento se converterá o documento?

Por meio de uma cartografia das principais produções envolvendo essa temática, nosso objetivo consistiu na tarefa de localizar a/o leitora/leitor no pulsante, aberto e longe de ser esgotado debate sobre a BNCC de História.

3. Percursos metodológicos

A política que estabelece as configurações de seleção e ordenamento do currículo no sistema educativo encontra seu instrumento primevo na objetivação e na sua modalidade prescrita (SACRISTÁN, 2017). Dessa forma, assume desde sua gênese uma

espécie de roteiro oficial a ser institucionalizado na cultura escolar. O vínculo da noção aventada unicamente à ideia de prescrição serviu para consolidar as pretensões administrativas de controle quanto aos possíveis deslocamentos de critérios fixados no texto. No complexo e mediado percurso da política curricular à cultura escolar, transposições assépticas não passam de ilusões abstratas. Ao chegar na escola, ele é apropriado e modulado pela comunidade, produzindo outros contornos e significados. Há muitas pesquisas dedicadas a pensar o currículo real, tais como as de Maria do Carmo Martins (2007) e Ivor Goodson (1995), as quais apontaram a complexidade da relação entre a cultura escolar e a vida das/os professoras/es. Assumimos, nesse sentido, dinâmicas específicas à produção de significados nos trânsitos do currículo. Sendo assim, estabelecer uma cartografia das respostas produzidas pelo campo do Ensino de História à BNCC de História envolveu, em primeiro lugar, estabelecer o lugar social ocupado por essa comunidade na dinâmica pela qual os fenômenos curriculares ganham significados.

Sacristán (2017, p. 22) decompõe o sistema educativo em subsistemas com o intuito de analisar as expressões de “práticas relacionadas com o currículo, nos quais se decide ou quando se criam influências para seu significado pedagógico”. De tal maneira, concebemos as produções em questão como artefatos partícipes do sistema educativo, por nele intervirem a partir do subsistema técnico-pedagógico, no qual se encontram as/os formadoras/es, especialistas e pesquisadoras/es em educação. De acordo com o autor:

Os sistemas de formação de professorado, os grupos de especialistas relacionados com essa atividade,

pesquisadores e peritos em diversas especialidades e temas em educação, etc. criam linguagens, tradições, produzem conceitualizações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem modos de entendê-la, sugerem esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo, que têm certa importância na sua construção, incidindo na política, na administração, nos professores, etc. (SACRISTÁN, 2017, p. 25).

As análises e proposições do nosso campo, relativas à BNCC de História, não são as únicas existentes nessa modalidade e nem esgotam as possibilidades de atuação sobre o currículo prescrito. Concomitantemente, a compreensão do currículo deve ser colocada como produto de interações distintas e do movimento de forças sociais mais amplas. Ainda assim, observar tais produções mediante essa heurística nos permite identificar sua potência criadora e transformadora sem desconsiderar a existência de contingências.

Considerando esse princípio, realizamos um levantamento das produções bibliográficas disponíveis nas mídias digitais publicadas entre os anos de 2015 e 2022 nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Google Acadêmico, Scielo, anais do Perspectivas do Ensino de História e do Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História realizados no período mencionado, GT – Ensino de História/Anpuh. Inserimos, ainda, publicações de livros e capítulos de livros cujas produções chegaram ao conhecimento das/os pesquisadoras/es vinculadas/os aos grupos de pesquisa CRONOS/UFJF e Memória/Unicamp.

O mapeamento dos estudos relativos à BNCC de História levou em conta a aplicação de dois critérios nos repositórios

consultados: “BNCC” e “BNCC de História”. Em virtude da natureza da investigação e da consideração de que os debates concernentes ao tema estão abertos e permanentemente ressignificados, esta pesquisa não intentou esgotar o tema ou anunciar uma quantificação totalizante e definitiva. Os descritores utilizados nas bases de dados deixam de lado, por exemplo, produções para pensar a História na BNCC na relação com recortes de gênero, raça e classe, mas que situaram o componente curricular de forma tangencial. Nos pautamos pelo levantamento de textos cujo eixo articulador atravessou a BNCC de História.

Realizamos, além disso, a leitura imanente dos títulos, resumos e palavras-chave dos textos encontrados. Em seguida, operamos outra seleção e desconsideramos elaborações nas quais o tema não foi abordado centralmente.

Ressaltamos: nesta pesquisa, optamos por não considerar produções em grupos de redes sociais vinculados à temática, bem como matérias e editoriais de revistas e jornais. Apesar de relevantes e, por vezes, centrais no estabelecimento de caminhos reflexivos acerca da BNCC de História, seu caráter não inclui a crítica acadêmica, com a devida análise científica e posterior processo de revisão por pares. As publicações selecionadas são oriundas de teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e monografias, artigos científicos publicados em periódicos e em anais de eventos, livros e capítulos de livros.

A análise e interpretação crítica das fontes levantadas foi operada em duas vias: primeiramente, executou-se a composição de um panorama geral oriundo dos componentes encontrados e organizados quantitativamente; em seguida, a leitura imanente dos documentos permitiu o deslindar das diferentes abordagens, pontos

de vista, caminhos investigativos e exercícios de síntese contidos nas publicações.

No levantamento de produções, realizado mediante os critérios enunciados anteriormente, apuramos 92 publicações científicas relativas aos caminhos pelos quais o campo do Ensino de História tem se dedicado a pensar a BNCC de História, em seus múltiplos aspectos e tendências, sem deixar de tomar o documento curricular, todavia, como objeto central.

Para fins de levantamento quantitativo e tessitura de um panorama geral, organizamos as obras com os seguintes critérios: título, autor, data de publicação, natureza do documento (tese, dissertação, monografia, artigo, capítulo de livro, artigo publicado em anais de evento), instituição a qual a/o autora/autor se vincula, estado e cidade onde se localiza a instituição, palavras-chave e área de conhecimento na qual a/o autora/autor se vincula (História, Educação, outras humanidades e ProfHistória).

A análise qualitativa das produções elencadas foi pautada pela decisão teórico-metodológica do uso das categorias elaboradas na tese de Fabiana Rodrigues de Almeida (2021). Intentamos refletir acerca das mutilações decorrentes de uma política de memória insistente em apagar, silenciar e interditar sujeitos, narrativas e saberes na elaboração de uma proposta curricular. A fim de compreender a natureza complexa do currículo, Almeida (2021) estabeleceu os seguintes eixos: *invenção*, *fronteira*, *batalha* e *silêncio*, de modo a evidenciar o trânsito entre as vozes em disputa na construção do currículo de História.

O uso desse recurso de sistematização se constitui em um modo de mobilizar o olhar para as produções sobre a BNCC de História. Ressaltamos, todavia, seus nexos como moventes, de

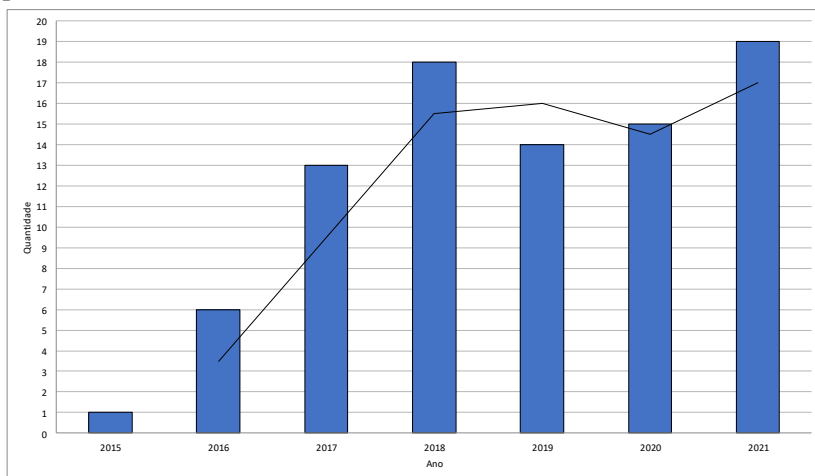
acordo com os contextos nos quais os trabalhos se inserem. Ainda, outros modos organizar as respostas elaboradas pelo campo são possíveis. A decisão de apresentar os trabalhos por meio das categorias mencionadas não significa o engessamento do debate em parâmetros unívocos.

4. Sobre um campo e seu objeto de análise

Conforme apresentado na Figura 1, a análise da quantidade de publicações produzidas pelo campo entre 2015 e 2018 cresceu de maneira acentuada. No período em questão se localiza o golpe da segunda versão. Portanto, se por um lado as versões golpistas deram-se em relação com a aceitação da grande mídia, por outro, foram tomadas como problemáticas relevantes à área de conhecimento. Houve um salto de 1 para 18 textos por ano no período compreendido. Já o intervalo 2018-2021 denota uma tendência de estabilização na quantidade de produções/ano. Ainda assim, o cálculo da média móvel no período 2015-2021 demonstra uma tendência geral de crescimento dessa taxa.

Importa considerar, ainda, a natureza dos documentos redigidos nesse intervalo. Pesquisas produtoras de teses e dissertações demandam uma quantidade maior de tempo desde seu início à aprovação do trabalho por banca examinadora, publicação e indexação em bases de dados virtuais. Elaboraões como artigos e trabalhos de conclusão de curso de graduação, por sua vez, processam-se em intervalos mais curtos. Não é o caso de estabelecer qualquer tipo de hierarquização ou valoração entre as tipologias, mas sim o de ressaltar a existência de processos distintos vinculados às formas de pesquisa e seus ritmos de produção.

Figura 1: relação da quantidade de documentos produzidos pelo campo por ano.

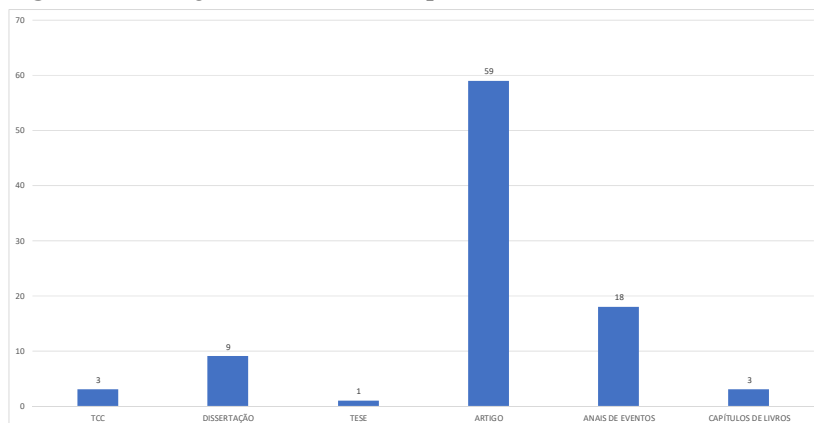


Fonte: produzido pelos autores.

Percebemos uma quantidade maior de dissertações publicadas após o ano de 2019. Encontramos, no momento, apenas uma tese. A tendência de elevação dessa modalidade de produção científica revela investimentos maiores de tempo, recursos, cérebro e energia dedicados ao objeto. Além disso, a natureza desses esforços envolve também um processo contínuo de revisão da pesquisa por pares, levando em conta a realização de bancas de qualificação e defesa. Concomitantemente, sujeitos vinculados a pesquisas desse caráter tendem a publicar resultados parciais em periódicos e anais de evento, promovendo novas revisões. Constitui-se, dessa maneira, a difusão de formas de investigar o objeto e fomentar o debate no campo. Evidencia-se também um movimento de amadurecimento nas análises e interpretações da BNCC de História ao longo do período compreendido em nossa investigação. A decomposição das publicações a partir da natureza do documento revela a

predominância posicionada nos artigos publicados em periódicos. O número de 59 publicações compreende aproximadamente 64% do total. A quantidade de 1 tese e 9 dissertações, por outro lado, constitui 11% das publicações na área.

Figura 2: contagem de natureza de publicações



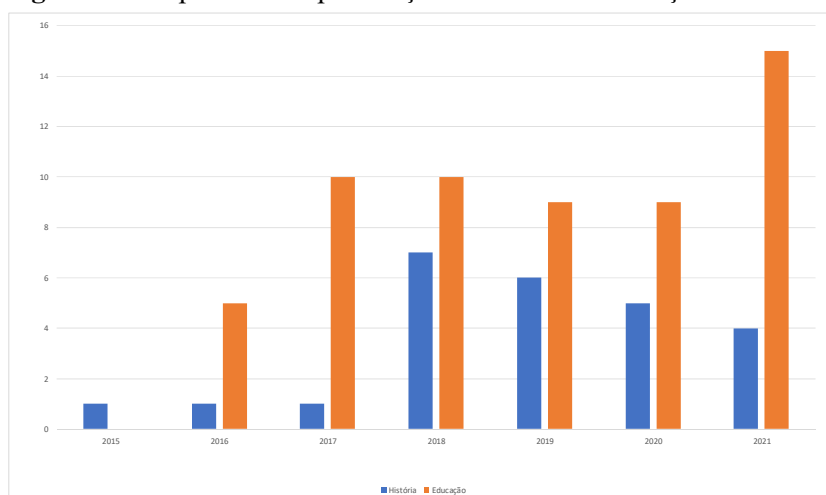
Fonte: elaborado pelos autores.

Ao comparar a quantidade de publicações por área, têm-se que de 92 textos, 58 vinculam-se à Educação, 30 à História, 4 a outras Humanidades e há também 1 trabalho resultante do mestrado profissional em Ensino de História (ProffHistória). Situando-os no intervalo de tempo investigado, percebe-se uma tendência de queda em publicações relativas ao tema por autoras/es vinculadas/os à História e um aumento de produções no interior da área Educação. Dos 18 textos publicados em 2018, 7 originaram-se na História e 10 na Educação. Por outro lado, dos 19 textos publicados em 2021, 4 originaram-se na História e 15 na Educação.

As razões em torno dessas variações permitem inferir a natureza dos embates travados ao longo do processo de construção

da BNCC de História. Os direitos de aprendizagem e a primeira versão mobilizaram agentes do campo de História em direção a um apagamento dos documentos propostos, posto que, nas seguintes versões, os ânimos se acalmaram. O Ensino de História vivenciou o caminho contrário: o que antes se colocou no plano da expectativa quanto ao documento da base, hoje se coloca como resistência e busca de outros caminhos.

Figura 3: comparativo de publicações: História e Educação



Fonte: elaborado pelos autores.

5. Ensino de História e currículo como invenção, fronteira, batalha e silêncio

Tomar o currículo como *invenção* envolve compreendê-lo em sua fluidez, aberto a possibilidades criativas diante de um mundo em movimento. Para Sacristán (2017), o currículo é uma ferramenta de regulação de práticas pedagógicas com alto poder de inclusão e exclusão, nos impondo a delicada tarefa de imaginar futuros. Assim, por meio deles, desenhamos modelos de aprendizagens capazes de refletir nossos anseios sobre qual educação queremos e qual sociedade desejamos construir. Dessa maneira, ele se converte em espécies de pontes capazes de unir a cultura e a sociedade à escola, tal qual o presente ao futuro. Nesse sentido, a elaboração dos “Direitos de Aprendizagem” e da primeira versão da BNCC de História demonstraram possibilidades de abertura a outros modos de se narrar, produzir e investigar a História na sala de aula. No interior do campo do Ensino de História, foram produzidos ao longo do período textos que denotam potências criadoras e criativas de outras histórias possíveis, além dos cânones eurocêntricos constituintes da disciplina.

Ressaltamos: as produções das/os colegas aqui enunciadas não se configuram como vozes unívocas, homogêneas ou que apontam apenas a necessidade de inventar caminhos para a produção do conhecimento histórico escolar. Há, no entanto, elementos consoantes. Se, por um lado, as produções indicam a permanente insistência de orientação dos sujeitos no tempo dimensionado pelo paradigma eurocêntrico na versão vitoriosa da BNCC de História, por outro, a experiência de elaboração de outras versões ainda reverbera como potência criadora.

Um desses casos foi a monografia de Ronnys Monteiro (2021), na qual o pesquisador realizou um estudo comparado entre as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da BNCC para o componente de História. O texto intenta pensar as atribuições do documento ao trabalho docente. Assim, situa ambos os documentos como elementos norteadores dos percursos a serem traçados pela disciplina. Na concepção do autor:

[a BNCC] traz transformações para o ensino de história, afirmando que a disciplina não pode estar em um espaço engessado e assim demarca a expectativa de uma disciplina próxima as experiências humanas, pautada nas metamorfoses do tempo, entre passado e presente. A disciplina de história é agora a disciplina voltada aos sujeitos, dos grupos sociais e da sociedade como um todo. Por isso, não há espaço para visões singulares, a aposta é a pluralidade de ideias e de temporalidades (MONTEIRO, 2021, p. 43).

Outro investimento de pesquisa nessa direção refere-se à de Denis Almeida (2021b). Ao situar a produção curricular da BNCC em um contexto de reformas educacionais de cunho neoliberal, objetivou deslindar o tipo de formação histórica prescrito no documento. A pesquisa entende que a versão final da base não considera elementos próprios da aprendizagem e ao ensino de História, como também não possibilita uma formação de um pensamento e consciência históricos para a vida prática (ALMEIDA, 2021b). Destacamos, pelo diálogo entre os textos, que os documentos curriculares e suas significações possuem um espaço de autonomia relativo às formações históricas, sociais e culturais nas quais a prescrição é elaborada.

Outros artigos, como o publicado por Bergston Santos (2021a), apontaram a necessidade da BNCC ser problematizada no contexto de sua elaboração. De acordo com o autor (2021a), as categorias trabalho e política presentes no componente História não apresentam a complexidade desses processos sociais. Já os autores Francisco Silva, Jean Santos e Márcia Fernandes (2019) analisaram as interpretações de professoras/es de História sobre a base. No contexto de produção do documento, houve uma tentativa de associá-lo a um anseio da população. No entanto, ao contrapor a narrativa oficial às falas docentes, reitera-se a distância sentida pelas/os docentes em relação à proposta do documento curricular (SILVA; SANTOS; FERNANDES, 2019).

No bojo dos artigos, é importante enfatizar as reflexões desenvolvidas por Sandra Regina Ferreira Oliveira e Flávia Eloisa Caimi (2021), na medida em que as pesquisadoras buscaram relacionar a BNCC, o PNLD e as circunstâncias de efetivação dessas políticas. As autoras delinearam as principais proposições concernentes aos saberes históricos selecionados e aos procedimentos a eles vinculados (OLIVEIRA; CAIMI, 2021). Em seus resultados, compreendem nas versões anteriores a presença de espaços da invenção na práxis curricular. Por outro lado, defendem que a versão final privilegiou uma abordagem historiográfica tradicional, caracterizada pela constituição de um tempo histórico cronológico, linear e periodizado por marcos europeus (OLIVEIRA; CAIMI, 2021).

A dissertação de Acácia Pereira (2018, p. 9), ao investigar a primeira versão da BNCC de História, reforçou que a dificuldade preponderante em relação à aceitação do documento constituiu-se na “resistência à concepção de democratização da educação

decorrente da proposta, bem como a perspectiva antirracista implícita na legislação que foi referência para os elaboradores”. A autora salienta a permanência de concepções racistas na sociedade notadas por meio das críticas à referida versão.

À luz da antítese contida na versão final da BNCC, as possibilidades abertas por outras produções se fortalecem. Publicado em 2016, Astrogildo Silva Júnior focaliza a versão preliminar do documento. O autor apresentou a potencialidade do documento contribuir com a superação da historiografia eurocêntrica. Nesse mesmo sentido, Júlio César Santos (2020) evidenciou que a primeira versão apresentava uma abordagem dos conteúdos históricos distante de perspectivas tradicionais. A partir da segunda versão, conteúdos atitudinais e procedimentais no ensino de História foram eclipsados. Seu texto defende reinserir a discussão desses elementos no campo.

Jorge Pinto (2019) objetivou analisar a maneira pela qual os conceitos de identidade e diversidade são tratados na base. O autor entende que o documento, ao prescrever o estudo comparativo

[...] entre segmentos sociais, étnicos e culturais, povos, sociedades e civilizações em diferentes espaços e temporalidades (...) possam resultar em uma nova cultura por parte dos alunos de tolerância, respeito e apreço diante da diversidade presenciada cotidianamente no convívio social (PINTO, 2019, p. 351).

Adicionalmente, se destaca o não tratamento das primeiras versões como finalizadas ou capazes de, por si, solucionarem todos os problemas educacionais. Elas carregariam consigo o caráter do

inacabamento. Tal pensamento pode ser percebido no texto de Jean Carlos Moreno (2016), ressaltando a necessidade de avanços em relação à sequenciação lógica e progressiva da aprendizagem histórica na versão preliminar.

Em mais um movimento de crítica, Alexandre Carvalho, Lucas Girardi e Carolina Figueiredo (2021) discutiram a relação entre novos paradigmas historiográficos e o ensino de História. O texto evidencia a não superação de perspectivas historiográficas tradicionais mediante a inclusão de novas habilidades. Os autores e a autora, mediante o tratamento de outros conceitos, aventam outras possibilidades de abordar os conteúdos da base (CARVALHO; GIRARDI; FIGUEIREDO, 2021).

Outra apreciação referente às apostas feitas na primeira versão também aparece no texto de Eder Souza (2018), ao relacionar problemáticas da aprendizagem conceitual às finalidades da aprendizagem histórica e seus usos em sociedade. Problematicando concepções de competência e atitude historiadora contidas no documento, o texto procura demonstrar uma fragilidade epistemológica nas formas pelas quais o documento situa a natureza dos saberes históricos.

Cauê Galvão (2019), debatendo a proposta da base para os anos finais do Ensino Fundamental, identificou a manutenção de uma perspectiva historiográfica eurocêntrica na reprodução de um modelo de conteúdo moderno-colonial nos componentes analisados. De acordo com o texto, é necessário estabelecer perspectivas distintas às do currículo oficial para pensar o eurocentrismo e a colonialidade no ensino de História. Vivian Ferreira e Samia Silveira (2020) debateram relações possíveis entre a

BNCC e o ensino de História local, configurando-se como espaço de invenção de práticas educativas.

Tais produções nos ajudam a compreender aquilo que Sacristán (2017) afirma quanto à força das tradições acumuladas por séculos, que não se dissipam facilmente, sobretudo aquelas construídas a partir dos apagamentos ou silenciamento das culturas, por vezes violentos, através do colonialismo e do imperialismo ainda presentes. Nesse sentido, concordamos com a evocação da “justiça curricular” para contemplar aspectos de inclusão, representação e valorização de pessoas e culturas presentes em sala de aula e nos espaços de sociabilidade abrangidos pela localização escolar.

Mais uma categoria construída para pensar a BNCC de História envolve a concepção de currículo como *fronteira*. Ao assumi-la como elemento de orientação, nos aproximamos da acepção benjaminiana de limiar. Seus significados estão para além de um limite físico, são atravessados pela dimensão da sensibilidade, pela produção de sentido e pela possibilidade narrativa (MIRANDA, 2013). Refletir sobre os saberes históricos produzidos em pesquisas acadêmicas, revisão por pares e conhecimentos elaborados nos cotidianos escolares significa pensar não apenas seus pontos de encontros, mas na demarcação das diferenças. Fronteiras, portanto, além de demarcações porosas e transitórias, significam também as alteridades epistemológicas produzidas pelo contato dessas diferentes instâncias de produção de saberes históricos.

No currículo como fronteira refletimos sobre as dimensões epistemológicas dos campos científicos, colocadas dialeticamente em processo de (re)significação em uma proposta curricular. A modalidade de documento reprodutível mediante políticas é objeto de significações a partir de ações em que os “agentes do campo”

(BOURDIEU, 2004) ou, mais especificamente, os membros de uma “comunidade disciplinar” (GOODSON, 2007) se posicionam em busca de hegemonizações ou estabelecimento de acordos oriundos dos fundamentos constituintes das instâncias disciplinares de saber em suas atuações. Logo, a demarcação desses limites epistemológicos passa por negociações, confrontos, disputas e relações de poder.

O Ensino de História possui uma característica umbral por causa de sua fronteira profissional e epistemológica tecida no encontro entre História e Educação. Esse entrelugar, provocado pelas experiências limiares, afeta substantivamente a produção do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula, cujos saberes se constituem na relação com outras sensibilidades.

Nesse sentido, o artigo elaborado por Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa (2021) buscou, ao revisitar os debates produzidos como respostas à primeira versão da BNCC, estabelecer padrões da relação entre os historiadores, a sala de aula e a política educacional. De acordo com o texto, “a comunidade de História demonstrou que não alcançou superar o esquema quadripartite. Consegue criticá-lo, mas não está pronta para superá-lo concretamente” (CERRI; COSTA, 2021, p. 16). Posteriormente, os autores demarcam:

[...] avaliamos que as críticas acadêmicas à primeira versão contribuíram com doses de deslegitimação e desestabilização que foram importantes para que se configurasse o retrocesso que significou a segunda, mas principalmente, a terceira versão da BNCC – História. Evidentemente, não se tratou de condição suficiente para tal, mas seu papel não pode ser menosprezado (CERRI; COSTA, 2021, p. 16-17).

Adriana Ralejo, Rafaela Mello e Mariana Amorim (2021) examinaram os embates em torno da significação do documento em pauta. Encontraram, dessa maneira, avanços no documento em relação aos objetivos educacionais atribuídos ao ensino de História. Na aceção do texto, no entanto, tal fato não torna a produção inovadora. As autoras consideram, ainda, que a “atitude historiadora” encontrada na BNCC aventa oportunidades para o trabalho com fontes e documentos no desenvolvimento do saber histórico escolar (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021).

Evidencia-se a presença de disputas epistemológicas nas diferentes versões, relacionando-as frequentemente à temática de História Antiga ou História do Brasil, criando, por meio do estabelecimento de conteúdos, uma dualidade “eurocêntrica” ou, nas palavras dos críticos, “brasilcêntrica”. Nilton Mullet Pereira e Maria Cristina de Matos Rodrigues (2018) tomaram como objeto de análise as três versões da BNCC disponibilizadas pelo MEC na relação com as disputas de narrativas presentes no campo. Procuraram demonstrar que enquanto a primeira versão empenhou-se em romper com a perspectiva eurocêntrica de História e dar destaque a outros agentes sociais, os textos posteriores foram marcados pelo retorno do paradigma eurocêntrico (PEREIRA; RODRIGUES, 2018).

Dominique Santos (2019) buscou investigar as justificativas para a permanência ou não de conhecimentos ligados à História Antiga no currículo prescrito. A autora critica a base, argumentando um possível tratamento superficial dado às categorias de tempo e espaço. Nomeou o documento de brasilcêntrico, presentista (SANTOS, 2019, p. 145) e concluiu com a hipótese de que a exclusão de conhecimentos relativos à antiguidade:

Talvez não seja por conta de um déficit teórico, uma dificuldade cronológica, ou um limite historiográfico, mas algo relacionado a um projeto político de poder, cuja finalidade é exercer a primazia sobre determinadas áreas, sobretudo a do Ensino de História, algo que a comunidade dos historiadores profissionais precisa avaliar com cuidado.

Destaca-se, também, a tentativa de estabelecer a manutenção de determinados conteúdos a partir de mudanças teórico-metodológicas em suas abordagens. Nesse sentido, a publicação de Ana Lucia Santos Coelho e Ygor Klain Belchior (2017) intentou apresentar formas pelas quais as pesquisas em História Antiga podem contribuir na compreensão de acontecimentos contemporâneos. O texto posiciona-se de forma crítica à exclusão de conteúdos de História Antiga no documento inicial.

O artigo de Ana Lucia Santos Coelho e Ygor Klain Belchior (2017) fez crítica ao excesso de História do Brasil proposto na primeira versão em detrimento da História Antiga. De acordo com os autores, as justificativas para a exclusão desse tempo histórico são descabíveis. Guilherme Moerbeck (2021) produziu um artigo defendendo o papel da História Antiga na educação contemporânea. Em seu texto, a necessidade dessa reflexão se dá pela publicação da primeira versão da BNCC e a abordagem estabelecida para História Antiga no documento. Para o autor, as disputas geradas na base evidenciaram as divisões internas do próprio campo da História.

Pedro Barbosa, Andrea Lastória e Francislaine Carniel (2019) apresentaram os resultados de reflexões acerca do ensino de História por competências nos anos finais do Ensino Fundamental a partir da BNCC. De acordo com os autores, é possível encontrar

no documento oficial referências a princípios democráticos e progressistas. No entanto, prevalecem modelos tradicionais de ensino. O texto ressalta, além do mais, o risco do ensino por competências escamotear problemas políticos como a falta de investimento público na área de Educação (BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019, p. 526-527).

Breno Mendes (2020) analisou diferentes versões da BNCC de História através da articulação entre os campos do Ensino de História, Teoria e História da Historiografia e Teorias do Currículo (MENDES, 2020). Na interpretação do autor, após a segunda versão do documento há uma aproximação às teorias tradicionais do currículo mediante aplicação de uma lógica empresarial.

Nesse sentido, para entender o currículo como fronteira, é importante compreender as lutas discursivas travadas socialmente e politicamente em torno dos códigos disciplinares. Segundo Goodson (1997), compreender como as comunidades disciplinares agem nessas definições demanda levar em conta os interesses contidos nas cadeias de significados que as engendram. Dessa forma, pode-se considerar a existência de razões ideológicas na produção e manutenção de tradições disciplinares.

Outra categoria construída consiste na definição do currículo como *batalha*. O documento de História certamente protagonizou os maiores embates públicos envolvendo as decisões curriculares da BNCC. A noção revela as tensões e conflitos daquelas/es que lutam pelo monopólio do saber de um campo científico. É importante destacar no campo de disputas envolvendo decisões curriculares, as próprias regras do jogo ficam em aberto, sujeitas a todo tipo de interferências, intenções, negociações, imposições, conflitos, controle e relações de poder (BOURDIEU,

2004). Os textos selecionados para compor esta seção evidenciam a constituição de estratos de significados em torno do componente curricular de História, não só mediante os documentos prescritos, mas também por suas formas de recepção e manifestação. Frequentemente, as batalhas travadas, características dos embates entre as versões, revelam o alargamento ou estreitamento das fronteiras epistemológicas a partir das concepções cristalizadas como vitoriosas ou derrotadas a cada versão.

A dissertação de Victor Juzwiak (2021) deslindou as disputas políticas e epistemológicas que percorreram a construção da BNCC de História por meio dos especialistas participantes de sua produção. Em sua concepção, as versões propostas apresentam concepções ideológicas diferentes, embora o fio da educação organizada em competências e habilidades esteja presente em todas, atendendo as avaliações em larga escala. O interesse em torno das vozes em disputa no campo da História e do Ensino de História também esteve presente no artigo de Maria Aparecida Cabral (2018), no qual a pesquisadora buscou apontar as controvérsias presentes na primeira versão.

Consideramos importante destacar o olhar daquelas/es que, enquanto autoras/es da primeira versão da BNCC de História, enfrentaram o debate público na defesa de um Ensino de História mais plural e problematizador. Marcos Silva (2018), uma das vozes públicas mais importantes no enfrentamento aos ataques direcionados à primeira versão, escreveu um artigo apresentando as potencialidades daquele primeiro documento e as decisões epistemológicas em pauta. Ao analisar a versão final da BNCC, o pesquisador nos provoca a pensar, afinal, qual História a base conseguiu propor? Percebe-se no documento curricular final a

assunção de contornos conservadores alinhados ao contexto político pós golpe de 2016.

Outros autores narradores das batalhas enfrentadas na primeira versão foram Margarida Oliveira e Itamar Freitas (2018). No artigo, apresentaram quais os caminhos percorridos pela equipe de História responsável pela produção do texto em tela, suas decisões políticas e princípios educacionais, bem como os desafios enfrentados e as pressões vivenciadas, as quais culminaram na dissolução da equipe.

Sobre as batalhas travadas no interior do campo científico, observamos as disputas envolvendo os conhecimentos selecionados na primeira versão da BNCC de História. O artigo de Matheus da Silva (2018) fez um estudo preliminar das críticas direcionadas ao documento, sobretudo as tensões mobilizadas pelos especialistas e associações de História Antiga e Medieval em razão de uma suposta exclusão desse conteúdo. O autor ainda produziu, junto com Margarida Dias, outro artigo pensando qual seria, portanto, o Ensino de História idealizado pelos críticos à primeira versão da base (2018). Dessa forma e à luz de Bourdieu (2004), faz sentido considerar que a luta pelo monopólio do saber é expressão de disputas internas passando pelos usos sociais da ciência na construção e estabelecimento de poder.

Sobre as pressões externas, a dissertação de mestrado de Magdale Catelan (2018) nos ajuda a pensar o contexto de influência das políticas neoliberais na construção da BNCC. Para a pesquisadora, a ideia de qualidade na educação mobilizada na base não se preocupou em priorizar a redução das desigualdades sociais e o enfrentamento das condições materiais adequadas à realização do trabalho escolar. Também interessado nas forças políticas atuantes

na produção da BNCC, Rossano Sczip (2020) defendeu a dissertação de mestrado pensando os setores envolvidos na construção da base e seus compromissos ideológicos. Nesse sentido, destacamos que as contendas dos setores privados, articulados através do *Movimento Todos Pela Base* e do *Todos pela Educação*, pela hegemonia nos currículos revelam suas profundas intencionalidades na educação.

Ainda elucidando o cenário de redação da BNCC, fortemente marcado pelo neoliberalismo, Mariana Oliveira (2018) produziu a dissertação de mestrado analisando as concepções político-pedagógicas vigentes em tal cenário. Em seu texto, a pedagogia das competências assume o caminho necessário para a conquista de uma educação equitativa, mitigando a relevância do trabalho docente e do próprio campo da História.

Na apresentação do dossiê “Ensino de História: entre Bases Nacionais e a formação de professores”, Nádia Gonçalves e Ana Maria Monteiro (2021) sinalizaram que os artigos lá presentes analisam embates, desafios e possibilidades desdobradas pelos documentos curriculares no interior da educação básica e da formação de professores. Em sentido semelhante, Maria Aparecida Cabral (2018) delineou a presença de diferentes interesses em disputa na construção da primeira versão da BNCC de História.

Em artigo publicado em 2020, Sonia Miranda e Fabiana Almeida teceram conexões entre a política de elaboração e publicação dos livros didáticos e as proposições contidas na base. Em ambas as instâncias de significação da prática escolar, revelam-se territórios em disputa e batalhas narrativas para delinear as finalidades do ensino de História.

Rodrigo Paziani (2017), ao realizar uma análise crítica da versão de 2015 da BNCC, identificou no documento não apenas proposições curriculares, mas também disputas políticas, científicas, pedagógicas e culturais. Já Geraldo Menezes Neto (2017), investigando as repercussões da versão preliminar, notou nos processos de disputa por interesses acerca daquilo que se deve ou não ser ensinado um movimento de exclusão dos debates de amplos setores interessados, como as/os professoras/es da educação básica.

João Maurício Gomes Neto (2019) analisou as recepções da primeira versão nas entidades de representação profissional. O texto apresenta um mapeamento das críticas formuladas ao documento, compreendendo diálogos com concepções distintas e em disputa para o ensino de História. Maria Aparecida Cabral (2018) também abordou os embates travados entre a comunidade de historiadores no escopo do texto em pauta. Para ela, a discussão revela disputas sociais e relações de poder presentes durante a construção do documento e que reverberam posteriormente em outras instâncias e conflitos.

Giovani Silva e Marinelma Meireles (2017), ao discutirem o processo de elaboração da BNCC, formação de professoras/es, currículos e livros didáticos de História, encontraram um ensino de História ainda norteador pelo eurocentrismo e pela negação do protagonismo de grupos sociais minoritários. De acordo com os autores, as recentes alterações aludem à presença dessas concepções ao pautar as aprendizagens históricas necessárias aos alunos no país.

Os eventos “Perspectivas do Ensino de História” nos anos de 2018 e 2020 e “Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História” 2017 e 2019 também congregaram em seus anais

produções textuais interessadas em analisar disputas de concepções de Ensino de História nas versões da BNCC.

É importante destacar as controvérsias, negociações, resistências e as relações de poder postas em jogo deram o formato final a BNCC de História. Tais acontecimentos lançam luz sobre a natureza social do currículo, cuja construção envolve razões epistemológicas, mas também conflitos simbólicos e culturais vinculados a sentidos de dominação econômica, político e social. Dessa maneira, não basta ter um conhecimento válido, ele precisa ser considerado socialmente válido (SILVA, 2017). É crucial localizar esse contexto de disputa em que saberes e competências se sobrepõem aos direitos de aprendizagem. Nele, o empreendedorismo secundariza pautas socialmente relevantes, como o protagonismo de minorias identitárias. O discurso conservador atravessou o debate público da BNCC, consolidando-se na proposta curricular final. Na contenda entre conhecimentos mantidos e apagados nos currículos de História, pautamos a análise pela categoria do *silêncio*.

Michael Pollak (1989) procurou compreender o papel da memória na construção da nação, tendo a memória social como a expressão mais completa da memória coletiva. Contudo, o sociólogo também considerou que os usos da memória invariavelmente passam por negociações, disputas e, por vezes, violentos processos de apagamentos. Enquanto instrumento de difusão e legitimação de uma memória nacional, a base também atravessou controles significativos sobre sua produção, resultando na interdição das versões propostas pelo campo do Ensino de História.

Dentre produções de caráter mais longo dedicadas a pensar o currículo como silêncio, destacamos a tese defendida por

Fabiana Almeida (2021), cujo foco incidiu sobre as mutilações decorrentes de uma política de memória na BNCC de História insistente em apagar, silenciar, interditar sujeitos, narrativas e saberes. Para a pesquisadora, compreender e narrar os processos de construção e interdição das primeiras versões da BNCC propostas por sujeitos atuantes no campo do Ensino de História tornou-se um dever de memória.

Mais uma pesquisa nessa direção se refere a monografia de Carlos Eduardo Barzotto (2017), cuja investigação percorreu as versões de 2015, 2016 e 2017. O autor avaliou nelas as narrativas históricas e as formações identitárias. A apuração suscitou que a pluralidade de concepções de temporalidade foi sendo suprimida nos documentos para dar lugar a marcos historiográficos tradicionais e eurocêntricos.

As demais produções circunscritas a essa categorização do currículo como silêncio assumem a natureza de artigos. Dentre elas, destacamos o texto produzido por Flávia Caimi (2016), destacando as potencialidades envolvendo a primeira versão da BNCC de História, mesmo ao considerar seu aspecto preliminar e, sobretudo, os apagamentos produzidos pelo Ministério da Educação nas versões seguintes, em nome de um código disciplinar canônico. Para a autora, houve um retrocesso no documento envolvendo a descontinuidade de perspectiva histórica e autorias.

Estes desafios não se restringem ao Brasil. O artigo produzido por Helenice Rocha e María González (2021) revelou como se dão as apropriações da História recente nas políticas curriculares, em especial o traço da ditadura militar vivido por Brasil e Argentina. A forma como a BNCC de História narra esse passado recente torna-se um ponto de investigação importante sobre como

tais temas são abordados no processo de ensino e aprendizagem das novas gerações. O pesquisador Jean Carlos Moreno (2019) também se dedicou a pensar os currículos de História produzidos recentemente no Brasil e na América Latina e, de modo geral, considera que os desafios postos aos documentos na leitura do passado e do presente latino-americano esbarram na dificuldade de superação de uma história de colonização.

Matheus Cruz (2018) fez uma pesquisa voltando o olhar para os jovens e como a BNCC responde aos seus anseios. Em outro artigo, junto com Luis Fernando Cerri (CRUZ; CERRI, 2021), os autores procuraram compreender os modos pelos quais a BNCC de História atende aos interesses dos jovens, percebendo uma carência de orientação nas versões finais da base.

A retomada do eurocentrismo como única narrativa nas versões finais produz muitos silenciamentos e apagamentos de sujeitos que há tempos lutam pelo direito à memória. A pesquisadora Maria Aparecida Lima, em diversas parcerias, mobilizou sentidos envolvendo a discussão da diversidade no processo de formulação da BNCC, seja nos anos iniciais (2020) ou no Ensino Médio (2021). Para os autores, os documentos da base, ao preconizarem os discursos de competência aos temas envolvendo relações raciais, afastam do Ensino de História sua função educativa. Para Maria Aparecida Lima e seus parceiros (2021), a BNCC se configura em um documento homogeneizante, na medida em que os sentidos fixados acerca da diversidade se opõem àqueles defendidos pelos movimentos sociais e pelo campo.

A forma como as diversas minorias foram apresentadas na versão final da BNCC tornou-se foco de discussão em artigos como o de Matheus Souza (2019), que observou o tratamento dado aos

indígenas dentro de uma classificação valorativa na relação com as sociedades europeias. Semelhantemente, as discussões de gênero sofreram uma das assepsias mais violentas nas versões finais. As problematizações envolvendo o apagamento desses sujeitos na prescrição aparecem nos artigos de Anderson Ferrari (2021), Bruna Baptista (2020) e Tássio Acosta (2020).

Por fim, o artigo de Henrique Pacini (2017) apontou para um grande desafio ao Ensino de História: o conflituoso processo de construção da BNCC de História não produziu avanços significativos para a educação brasileira, mantendo os paradigmas excludentes.

Tradicionalmente, lembranças dos vencidos estiveram às margens da memória nacional e, conseqüentemente, dos currículos escolares. Qual sociedade construímos sobre a pilha desses silêncios? Para Paul Ricoeur (2007, p. 9), a memória impedida é um ato de violência cujas marcas são indelévels, pois

[...] não existe nenhuma comunidade histórica que não tenha nascido de uma relação que se possa comparar sem hesitação à guerra. Aquilo que celebramos como acontecimentos fundadores são essencialmente atos violentos legitimados posteriormente por um estado de direito precário. A glória de uns foi a humilhação para outros. À celebração, de um lado, corresponde à execração, do outro. Assim se armazenam, nos arquivos da memória coletiva, feridas simbólicas que pedem uma cura.

Ao evocar a memória de um único grupo como representativa de todos, se criam enormes silêncios e lacunas na sociedade, deixando muitos nas margens, nas beiras, nas bordas. Por

esse motivo, precisamos sempre retomar o pensamento de Ivor Goodson (2007) quanto à natureza social do currículo, compreendendo a historicidade por trás dos conhecimentos educacionalmente organizados. Em cada construção curricular, há seleções de conhecimentos, valores e habilidades consideradas legítimas em uma determinada época, ao passo que o currículo não pode e nem deve se comportar de maneira atemporal, universal, mas deve ser comprometido com sua historicidade.

6. Considerações finais

Se o presente impõe enormes desafios ao campo do Ensino de História, o futuro também se apresenta como veredas abertas às muitas possibilidades de invenção. As atuações da nossa comunidade disciplinar, que teve um lugar importante no desfecho da BNCC de História, precisa ser reposicionada.

Nos últimos anos, Ivor Goodson (2007) tem se dedicado a pensar o currículo como identidade narrativa enquanto caminho para superar as atuais crises na educação. O currículo como narrativa parte do princípio de que a história de vida pode elucidar respostas de aprendizagem, ou seja, o currículo passa a ser instrumento para o gerenciamento de vida, em que a aprendizagem é mobilizada por demandas reais e sensíveis à vida das/os estudantes. É compreender a aprendizagem situada em um determinado tempo histórico e nosso lugar social nesse processo.

Nesse sentido, endossamos junto à comunidade disciplinar da qual fazemos parte e que aponta os limites e o aspecto devastador da proposta curricular em sua versão final a ausência de futuro para a BNCC de História. Sabemos que ela se converteu em fetiche por

diversos setores neoliberais – espalhados nos mercados editoriais, no movimento pela base, nos meios de comunicação e nas redes privadas de ensino – como caminho de democratização. A BNCC também tem sido assimilada como conteúdo programático em diversas escolas públicas, em formação continuada, em editais de concursos e em exames nacionais, de modo que toda discussão produzida na academia quanto à naturalização das construções curriculares mais do que nunca se torna necessária.

Escolhemos finalizar este movimento de pesquisa lançando luz sobre duas vozes públicas, reconhecidas academicamente pelas suas inserções no campo da educação brasileira e que, por outros meios de comunicação, não estritamente acadêmicos, denunciaram os problemas da BNCC. Luiz Carlos Freitas foi umas das primeiras vozes a publicar em seu blog uma crítica monumental à BNCC, ainda em 2014, afirmando “não haver base para a base”²⁷ e, portanto, convidando nós pesquisadoras/es a olhar para a problemática curricular. Mais recentemente, em outro texto antológico, Silvio Gallo reconhece que a “BNCC é um desastre para a educação brasileira”²⁸. Entre um discurso e outro, há setores de uma comunidade disciplinar que se mobiliza fortemente e volta seus olhos para se colocar na contramão daquilo que o mercado preconiza

²⁷ Não há base para discutir a base. Publicado em 18 de outubro de 2015, por Luiz Carlos Freitas no blog Avaliação Educacional. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>. Acesso: 23 maio 2022.

²⁸ Entrevista de Silvio Gallo à Laura Rachid, em 16 de maio de 2022, para a Revista Educação. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/05/16/silvio-gallo-bncc/?fbclid=IwAR1iWgmQIIABEipJQmEEGeluLQ1jgV2tv27roVGL8ToFZDLVKoAUyA4QT9w>. Acesso: 27 set. 2022.

como caminhos para a educação. Embora a BNCC já esteja plasmada na sociedade, nosso objetivo ao cartografar as produções acadêmicas dedicadas a pensar a BNCC de História consiste em evidenciar que a discussão sobre a base segue aberta, sobretudo a partir de uma comunidade disciplinar que assumiu para si a responsabilidade de resistir frente à barbárie.

Referências

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição:** narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História. 2021. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BORDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denise Barbara Catani. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo.** Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha; Marta Banducci; revisão técnica: Elizabeth

Macedo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. (orgs.). **A invenção das tradições**. Tradução: Celina Cardim Cavalcante. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumento, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora. 2000.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social 1**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Mario Duayer; Nélío Schneider. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Irene Ferreira; Bernardo Leitão; Suzana Ferreira Borges. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação da história social do conhecimento. **Pro-posições**, v. 18, n. 2, p. 39-50, maio/ago. 2007.

Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643543/29748>. Acesso em: 22 set. 2022.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Urdidura e trama de memórias do ensino de história**. Aracaju: EDUNIT, 2017.

MIRANDA, Sonia Regina. Formação de professores e Ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 149-167, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.73>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/73>. Acesso em: 28 set. 2022.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Tradução: Dora Rocha Flaksman. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 28 set. 2022.

RICOEUR, Paul. **A história, a memória, o esquecimento**. Tradução: Alain François [et. al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROBIN, Régine. **A memória saturada**. Tradução: Cristiane Dias; Greciely Costa. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Fontes consultadas durante a pesquisa

ACOSTA, Tássio. BNCC e o ensino de História: a gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte. **Revista Pedagogia em Foco**, n. 13, v. 15, p. 27-42, jan./jun. 2020.

ALMEIDA, Denis Andrade. As concepções de História na atual Base Nacional Comum Curricular. *In: Perspectivas do Ensino de História*, 11, 2020, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: ABEH, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VQ79uKMBEzdw7LO8396JvDyx_sCZtiw8/view. Acesso em: 27 set. 2022.

_____. **O currículo e o ensino de História nas malhas do neoliberalismo**: competências e formação histórica. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021b.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Currículo como política de memória: o debate público em torno da construção da BNCC de História. *In: Perspectivas do Ensino de História*, 11, 2020, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: ABEH, 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606525940_ARQUIVO_a0cfe0a4e041ab396001434e19dc6ccb.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

_____. Qual História? Para qual sociedade? As vozes públicas em torno da construção dos PCNs e BNCC. *In: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, 11, 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ABEH, 2018. p. 125-132. Disponível em: https://xienpeh.ufri.br/wp-content/uploads/anais_xi_enpeh_final.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

_____. Território em disputa: o debate público em torno da construção da BNCC de História. *In: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação*, 10, 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ABEH, 2018.

ALVES, Vânia Maria Siqueira. História na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: alguns apontamentos. **Revista Escritas**, v. 11, n. 1, p. 99-115, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20873/vol11n1pp99-115>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/7127>. Acesso em: 27 set. 2022.

BAPTISTA, Bruna Cruz. A BNCC e o componente curricular de história - entre competências e habilidades, como ficam as questões de gênero? **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 467-495, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v8i2.12099>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12099>. Acesso em: 27 set. 2022.

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, v. 6, n. 2, p. 513-528, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1418>. Acesso em: 27 set. 2022.

BARZOTTO, Carlos Eduardo. **Constituindo um sujeito histórico: identidades e narrativas (re)criadas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular de História (2015, 2016, 2017)**. 2017. 53 f. Monografia (Graduação) – Licenciatura em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

_____. Neoliberalizando o currículo, neoliberalizando o tempo: tensões entre o Ensino de História e as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCCs). *In: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, 10, 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ABEH, 2018.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. A BNCC como um território de disputas de poder: as permanências e rupturas do pensamento

eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. *In: Simpósio Nacional de História*, 29, 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ANPUH-Brasil, 2017. p. 1-12. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740-ARQUIVO_BNCCcomoterritoriodedisputas-DiogoBrazao-ANPUH.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Escrita da História**. v. 5, n. 10, p. 36-69, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.escritadahistoria.com/index.php/reh/article/view/148>. Acesso em: 27 set. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste - Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS**, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 27 set. 2022.

_____. Heranças consentidas e contestadas: narrativas em disputa na construção de um currículo nacional. *In: Simpósio Nacional de História*, 29, 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ANPUH-Brasil, 2017. p. 1-8. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488738869-ARQUIVO_TextoST31-FlaviaCaimi.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

CALIL, Gilberto. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 2, n. 4, p. 39-46, jul.dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.33025/grgcp2.v2i4.670>. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670>. Acesso em: 27 set. 2022.

CARNIEL, Francislaine Soledade. O lugar da história nos anos iniciais da Base Nacional Comum Curricular. *In*: Simpósio Nacional de História, 30, 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPUH-Brasil, 2019. p. 1-16. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564629757_ARQUIVO_FRANCISLAINESOLEDADECARNIELOLUGARDAHISTORIAESCOLARNABNCCANOSINICIAISANPUH.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

CATELAN, Magdale Machado. **A influência das políticas neoliberais no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

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**, Curitiba, v. 37, e77155, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77155>. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77155/44758>. Acesso em: 27 set. 2022.

COELHO, Ana Lucia Santos; BELCHIOR, Ygor Klain. BNCC e a História Antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. **Mare Nostrum**, v. 8, n. 8, p. 62-78, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2177-4218.v8i8p62-78>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138861>. Acesso em: 27 set. 2022.

CRUZ, Matheus Mendanha. Por um ensino de História signifiicante: uma necessidade que passa pela BNCC. **Escrita da História**, v. 5, n. 10, p. 10-35, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.escritadahistoria.com/index.php/reh/article/view/147>. Acesso em: 27 set. 2022.

CRUZ, Matheus Mendanha; CERRI, Luis Fernando. A BNCC e o interesse dos jovens pela História: um olhar com dados do Projeto Residente. **Revista TransVersos**, n. 23, p. 145-167, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/transversos.2021.57332>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/57332>. Acesso em: 27 set. 2022.

FERRARI, Anderson. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência. **História, histórias**, v. 9, n 17, p. 152-174, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhh.v9i17.33344>. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/33344>. Acesso em: 27 set. 2022.

FERREIRA, Vivian Cathaline de Sousa; SILVEIRA, Samia Sampaio da. A BNCC e o ensino de História Local: relações possíveis. *In: Encontro de História da Anpuh-Rio*, 19, 2020, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2020. p. 1-5. Disponível em: https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600384057_ARQUIVO_d6992e73ee5e77e5f5572e87e83cb3e0.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

GALVÃO, Cauê Almeida. De mentes atadas se condiciona o saber: eurocentrismo e colonialidade no ensino de história. *In: Editora Poisson (org.) Educação no Século XXI: Prática Pedagógica*. Belo Horizonte: Poisson, 2019. p. 172-181.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Apresentação – Ensino de História: entre bases nacionais e a formação de professores. **Educar em Revista**, v. 37, e80412, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.80412>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/80412/44756>. Acesso em: 27 set. 2022.

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

set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6776>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71550055007/html/>. Acesso em: 27 set. 2022.

JUZWIAK, Victor Ridel. **Entre disputas e debates**: a construção da BNCC de História. Orientador: Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Junior. 2021. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

LEITE, Priscilla Gontijo. Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira. **Mare Nostrum**, v. 8, n. 8, p. 13-29, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2177-4218.v8i8p13-29>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138859>. Acesso em: 27 set. 2022.

LIMA, Carollina Carvalho Ramos de. Impactos da BNCC na formação de professores de História para os Anos Iniciais. **Revista Trilhas da História**, v. 9, n. 17, p. 4-19, jul.dez. 2019. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/9072>. Acesso em: 27 set. 2022.

MACEDO, Isabel de Lourdes; MARTINS, Rosangela Novaes. Formação de professores: diversos olhares sobre a história da África na BNCC, Currículo Paulista e PNLD. **Educação Básica Online**,

v. 1, n. 1, p. 15-27, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2675-94972021114p.15-27>.

Disponível em: <https://periodicos.editorialaar.com/index.php/educacaobasicaonline/article/view/4>. Acesso em: 27 set. 2022.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista TransVersos**, n. 18, p. 108-128, abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959/33223>. Acesso em: 27 set. 2022.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. 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, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.28998/rchvl8n15.2017.0003>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3537>. Acesso em: 27 set. 2022.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, p. 10-38, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.1038>. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1364>. Acesso em: 27 set. 2022.

MOERBECK, Guilherme Gomes. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. **Brathair - Revista de estudos celtas e germânicos**, v. 21, n. 1, p. 50-91, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18817/brathair.v1i21.2525>. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/2525>. Acesso em: 27 set. 2022.

MOLINA, Rodrigo Sarruge; BORDIGNON, Talita Francieli. A BNCC, competências e a precarização da História como disciplina no Ensino Médio. *In: Perspectivas do Ensino de História*, 11, 2020, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1-9. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606584466_ARQUIVO_9921f5ec9abb119053dda61fb3303273.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

MONTEIRO, Ronnys dos Santos. **Entre os PCN e a BNCC: faces do ensino de História**. 2021. 47 f. Monografia (Graduação) – Licenciatura em História, Centro de Formação de Professores, Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2021.

MORENO, Jean Carlos. Didática da História e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Revista TransVersos**, n. 16, p. 125-147, ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/44739/30359>. Acesso em: 27 set. 2022.

_____. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>. Acesso em: 27 set. 2022.

GOMES NETO, João Maurício. Tradição disciplinar e o desafio de construir currículos: recepções à BNCC para o componente de história. **Sæculum - Revista de História**, v. 40, n. 40, p. 351-376, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/42434/22895>. Acesso em: 27 set. 2022.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. Tensões e negociações entre políticas educacionais e o currículo-ensino de História. In: Simpósio Nacional de História, 29, 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ANPUH-Brasil, 2017. p. 1-16. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502757679_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETOMANOELPEREIRADEMACEDONETO.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. (orgs.). **História: demandas e desafios do tempo presente**. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: Editora da UFMA, 2018. p. 49-63.

OLIVEIRA, Mariana Xavier de. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC: da política pública curricular ao ensino de História**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a escola. **Educar em Revista**, v. 37, e77041, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/>. Acesso em: 27 set. 2022.

PACINI, Henrique Ferreira. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no ensino de História proposto pela BNCC. **História & Ensino**, v. 23, n. 1, p. 113-138, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n1p113>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/24467>. Acesso em: 27 set. 2022.

PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. A quem serve a Base Nacional Comum Curricular?: dos apontamentos críticos na área de Ciências Humanas à análise específica do curso de História (Unioeste). **Temas & Matizes**, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/17096.

Acesso em: 27 set. 2022.

PEREIRA, Acácia Regina. **Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 107, p. 1-19, set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>. Acesso em: 27 set. 2022.

PINTO JR, Arnaldo; BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima. A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história? *In*: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 61-82.

PINTO, Jorge Eschiqui Vieira. Reflexões acerca dos conceitos de identidade e diversidade na BNCC de História. **História e Cultura**, v. 8, n. 2, p. 335-352, ago./nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18223/hiscult.v8i2.2661>. Disponível em:

<https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/2661>. Acesso em: 27 set. 2022.

PIRAINO, Luiz Carlos Lombardo; MANESCO, Priscilla Campiolo. Relação entre as habilidades da BNCC para o ensino de História e os objetivos de desenvolvimento sustentável (agenda 2030 – ONU): Reflexões e Possibilidades. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 2, n. 3, p. 01-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v2i3.131>. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/131>. Acesso em: 27 set. 2022.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, e77056, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2022.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ONÓRIO, Wanessa Odorico; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp. 2, p. 961-978, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14326>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326>. Acesso em: 27 set. 2022.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; GONZALEZ, María Paula. O jardim do vizinho é mais bonito ou está mais longe de nossos olhos? Os conteúdos do passado recente na BNCC de História no Brasil e os NAP na Argentina. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77138, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77138>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JTTqNTTmg5VYLRkqLnQtXDd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2022.

SANTOS, Bergston Luan. Trabalho e política para ensinar História: apontamentos sobre a BNCC e a Educação Profissional e Tecnológica. **Educar em Revista**, v. 37, e76920, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76920>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DZHyWrddPYkvwbQLQqP9tBF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2022.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos**, v. 16, n. 28, p. 128-145, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18817/ot.v16i28.703>. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_ue/ma/article/view/703. Acesso em: 27 set. 2022.

SANTOS, Julio Cesar Paixão. Conteúdos no ensino de História: a abordagem tipológica dos conteúdos no ensino de História. In: *Perspectivas do Ensino de História*, 11, 2020, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1-10. Disponível em: <https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh>

[2020/1606773046_ARQUIVO_7f6d0ee8f7ced791f3c9f701bf587255.pdf](https://arquivo.ufg.br/2020/1606773046_ARQUIVO_7f6d0ee8f7ced791f3c9f701bf587255.pdf). Acesso em: 27 set. 2022.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; OLIVEIRA, Ana Rita Lara de. Ensino de História e relações raciais na BNCC: interculturalidade funcional e subordinação à pedagogia das competências. **Revista InterAção**, v. 46, n. 3, p. 1378-1394, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v46i3.67144>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67144>. Acesso em: 27 set. 2022.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; SANTOS, Lourival dos; SANTOS, Janaina Soares Cecilio dos. Ensino de História para a (re)educação das relações raciais: processo de significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **História & Ensino**, v. 27, n. 1, p. 123-149, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2021v27n1p123>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39317>. Acesso em: 27 set. 2022.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de História na Base Nacional Comum Curricular. 2020. 273 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Pós-Graduação em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA, Francisco José Balduino da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1011-1025, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.12>. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-santos-fernandes.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**, v. 8, n. 15, p. 7-30, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.28998/rchvl8n15.2017.0001>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539>. Acesso em: 27 set. 2022.

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” – Triste BNCC/História (a versão final). **Ensino em Revista**, v. 25, n. especial, p. 1004-1015, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-9>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46454>. Acesso em: 27 set. 2022.

SILVA, Matheus Oliveira da. Base Nacional Comum Curricular: a história disputada em duas versões. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 5, n. 7, jul.dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/75364/52359>. Acesso em: 27 set. 2022.

_____. Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História–Primeiros resultados. **Boletim Historiar**, n. 18, v. 2, p. 98-110, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/6407>. Acesso em: 27 set. 2022.

_____. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? **Boletim Historiar**, n. 23, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/9551>. Acesso em: 27 set. 2022.

SOUZA, Eder Cristiano. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. **Escrita da História**, v.5, n.10, p. 70-91, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.escritadahistoria.com/index.php/reh/article/view/149>. Acesso em: 27 set. 2022.

SOUZA, Matheus Vargas de. Nativos americanos na BNCC: entre Pré-História e Antiguidade? **Temporalidades**, v. 11, n. 2, p. 666-687, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/12714/12223>. Acesso em: 27 set. 2022.

TAMANINI, Paulo Augusto; NORONHA, Vanusa Maria Gomes. O ensino de história e a BNCC: livros didáticos sob uma análise comparativa. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, p. 109-124, abr./jun.

2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.39102>.
Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/39102>.
Acesso em: 27 set. 2022.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mulet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33538>. Acesso em: 27 set. 2022.

Sobre as/os autoras/es

Ana Paula Giavara


Professora Adjunta da área do ensino de História no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Possui Licenciatura em História pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Unesp. Como pesquisadora, atua nas áreas de Ensino de História e Políticas Curriculares. É vice-líder do Grupo Historicamente: História, Ensino e Aprendizagem da FaE / UFMG.

E-mail: anagiavara@hotmail.com

Anderson Ferrari

Licenciado e Bacharel em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutor em Educação e Cultura Visual pela Universidade de Barcelona. Atualmente é professor de Ensino de História na Faculdade de Educação da UFJF e professor permanente no PPGE / UFJF. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED).

E-mail: anderson.ferrari@ufjf.br



André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

Graduado em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Departamento de História na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), integra o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas e coordena o núcleo do Mestrado Profissional em Ensino de História na mesma instituição. Atua nos seguintes campos de pesquisa: História Cultural das Religiões e Religiosidades, História Cultural do Espiritismo e Ensino de História.

E-mail: andreseal@uern.br

Arnaldo Pinto Junior

Licenciado e Bacharel em História pelo IFCH da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre e Doutor em Educação pelo PPGE/Unicamp. Docente da Faculdade de Educação / Unicamp, atua no PPGE e no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), programas sediados na mesma universidade. Atualmente coordena o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem [ea]², é líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação e vice-líder do Grupo de Pesquisa Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória.

E-mail: apjfe@unicamp.br

Carollina Carvalho Ramos de Lima

Licenciada, Bacharel e Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* Franca. Doutora em Teoria e História Literária pela Unicamp. É professora de Fundamentos e Metodologias do Ensino de História da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora ligada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Memória e História da Educação (MEHED) da FACED/UFBA. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UNEB.

E-mail: carollinadelima@ufba.br

Fabiana Rodrigues de Almeida

Docente do Departamento de Ciências Humanas do Colégio de Aplicação João XXIII / Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Possui licenciatura e bacharelado (2008) pela UFJF, Mestrado (2012) e Doutorado (2021) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. É vice coordenadora do Grupo de Pesquisa Cronos / UFJF – História Ensinada, Memória e Saberes Escolares. Dedicar-se aos temas: Ensino de História, Memória e Currículo.

E-mail: fahistjf@yahoo.com.br



Felipe Dias de Oliveira Silva

Licenciado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestre em Educação pelo PPGE / UFJF. Doutorado em Educação em andamento pelo PPGE/Unicamp, sob orientação do prof. Arnaldo Pinto Junior. Integra os grupos de pesquisa Cronos / UFJF – História Ensinada, Memória e Saberes Escolares e Memória / Unicamp – Memória, História e Educação. Como pesquisador, atua nas áreas de Ensino de História, Currículo e Cotidiano do Trabalho Educativo.

E-mail: felipediastrabalho@gmail.com

Flávia Eloisa Caimi

Graduada em História (1986) pela Universidade de Passo Fundo (UPF), concluiu o Mestrado em Educação (1999) na mesma instituição e o Doutorado em Educação (2006) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou estágio pós-doutoral na Flacso / Argentina, com Auxílio CAPES (2014). É professora titular aposentada da UPF, tendo atuado nos Cursos de História e Pedagogia e no PPGE, com experiência nas áreas de História e Educação, especialmente nos seguintes temas: ensino de História, aprendizagem, formação de professores, livros didáticos, saberes escolares.

E-mail: caimi@upf.br

Maria Aparecida Lima dos Santos

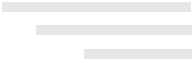
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP), com mestrado e doutorado em Educação na mesma instituição. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Oficinas da História (UERJ) e líder do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH / UFMS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU / UFMS) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória / UEMS).

E-mail: maria.lima-santos@ufms.br

Nayara Silva de Carie

Doutora em Educação (2015) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Doutorado Sanduíche na Universidade de Bologna - Itália (2013/2014). Mestre em Educação (2008), licenciada (2002) e bacharel (2004) em História pela UFMG. Atualmente é professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG, onde atua nas áreas de Fundamentos e Metodologias do Ensino e Estágio em História nos cursos de Pedagogia, de Licenciatura em História e Educação do Campo.

E-mail: carienayara78@gmail.com



Diagramado por André de Oliveira Garcia
Impresso pela Editora Universidade de Pernambuco - EDUPE
Novembro de 2022



