



BNCC e o *Passado Prático*: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História

Nilton Mullet Pereira



Mara Cristina de Matos Rodrigues

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Citação: Pereira, N. M., & Rodrigues, M. C. M. (2018). BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(107). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>

Resumo: O ano de 2016, no Brasil, foi marcado por uma intensa discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de história. Os debates giraram em torno, sobretudo, das narrativas que deveriam ou não se fazer presentes no documento, uma vez que a primeira versão da BNCC procurou romper com décadas de um ensino eurocêntrico de história e promover o destaque para as histórias do Brasil, da África, dos afrodescendentes, dos latino-americanos e dos povos indígenas. Esta investigação debruçou-se sobre as três versões da BNCC disponibilizadas pelo Ministério da Educação e sobre as guerras de narrativas no interior do campo da história e do ensino de história. Em uma abordagem que se situa entre teorias da história e do ensino de história, este artigo apresenta problematizações a essa base, tendo como eixo a questão das identidades e das temporalidades. A partir de um diálogo teórico com pensadores como Hayden White e da noção de passado prático, entre outros que permitem pensar os processos de narrativização do passado, bem como num diálogo com o campo do ensino de história, demonstramos como as duas versões que se seguiram à primeira representam um retorno a uma

velha história contínua, europeia e desconectada das demandas sociais e identitárias do tempo presente.

Palavras-chave: currículo; ensino de história; passado prático; Base Nacional Comum Curricular

BNCC and a practical past: Temporalities and the production of identities in history teaching

Abstract: The year 2016, in Brazil, was marked by an intensive discussion about the National Common Curricular Basis (BNCC) for history teaching. Above all, the debate focused on the narratives that should or should not be in the document, since the first version attempted to both break away from decades of Eurocentric history teaching and highlight the histories of Brazil, Africa, African descendants, Latin-Americans and Indigenous people. This investigation has approached the three versions of BNCC made available by the Ministry of Education as well as the competition of narratives in the fields of history and history teaching. From an approach situated between history and history teaching theories, this paper problematizes the basis by regarding the issue of identities and temporalities. In a theoretical dialogue with thinkers like Hayden White and the notion of practical past, among others that have enabled us to think about the processes of narrativization of the past, as well as in a dialogue with the field of history teaching, we have shown how both versions that followed the first one represent the return of an old continuing history, one that is European and disconnected from the social and identitary demands of the present time.

Keywords: curriculum; history teaching; practical past; National Common Curricular Base

BNCC y el pasado práctico: Temporalidades y producción de identidades en la enseñanza de historia

Resumen: El año 2016, en Brasil se puso en discusión un intenso debate sobre la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la enseñanza de historia. Los debates se centraron, sobre todo, en las narrativas que deberían o no formar parte del documento, ya que su primera versión trató de romper con décadas de una enseñanza de historia basada en el eurocentrismo y de poner en relieve las historias de Brasil, de África, de los afrodescendientes, de los latinoamericanos y de los pueblos indígenas. Esta investigación se centró en las tres versiones de la BNCC puestas a disposición por el Ministerio de Educación y sobre las guerras de narrativas en el ámbito de la historia y de la enseñanza de historia. A partir de un enfoque que se sitúa entre las teorías de la historia y la enseñanza de historia, este artículo problematiza esta base, teniendo como eje la cuestión de las identidades y las temporalidades. A partir de un diálogo teórico con pensadores como Hayden White y de la noción de pasado práctico, entre otros que permiten pensar en los procesos de narrativización del pasado, así como de un diálogo en el ámbito de la enseñanza de historia, mostramos como las dos versiones posteriores a la primera representan un regreso a una vieja historia continua, europea y desconectada de las demandas sociales e identitarias del tiempo presente.

Palabras clave: currículo; enseñanza de historia; pasado práctico; Base Nacional Común Curricular

Introdução

O Ministério da Educação disponibilizou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltada para o Ensino Fundamental, iniciando a finalização de um longo processo que implicou lutas políticas intensas em torno dos currículos para o ensino de história, nos diferentes níveis da escolarização básica. Este artigo se propõe a problematizar as três versões até agora disponíveis, abordando especificamente as questões teóricas e temáticas que dizem respeito às

identidades e temporalidades que se tornaram objeto de disputa nas “guerras de narrativas” (Laville, 2011) que envolveram diversos setores sociais incluindo os protagonistas do campo historiográfico acadêmico brasileiro. Nosso objetivo, portanto, não consiste em uma revisão detalhada de todos os elementos constituintes do componente curricular História, mas o de problematizar a Base a partir da perspectiva do campo teórico da História, no que tangê às temáticas referidas acima.

O início das discussões em torno da primeira versão preliminar da BNCC ensejou perguntar se deveríamos ter realmente uma base curricular comum nacional, que pudesse estabelecer um percentual de conteúdo a ser ensinado no Brasil inteiro e, obviamente, quais seriam esses conteúdos. A resposta inicialmente negativa dizia respeito ao fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já indicarem, sem serem definitivos, caminhos para o ensino de história, inclusive para a história indígena e dos afrodescendentes. Entretanto, seguiu-se a isso uma resposta positiva, uma vez que o próprio processo da discussão afirmou cada vez mais a importância de termos uma base nacional e reacendeu um interesse geral, por professores, historiadores, associações, intelectuais, jornais e jornalistas, no ensino de história, no currículo da história ensinada.

Ter ou não ter uma base curricular nacional e, sobretudo, quais histórias estariam contempladas nessa base foram objetos de intensas disputas, indicando, ao menos, duas questões. Uma foi a necessidade de que pesquisadores, professores e estudantes, bem como outros setores da sociedade, participassem dessa discussão e procurassem garantir conquistas para os currículos de história em termos do que narrar, o que selecionar e o que recortar, num jogo de novas aparições e novos silenciamentos. A outra diz respeito a esse caráter político das guerras de narrativas, do quanto a escolha de determinado conteúdo – como África antiga em detrimento de, por exemplo, Grécia antiga – pode acender disputas muito árduas e até pouco corteses entre jornalistas, defensores do movimento chamado Escola Sem Partido¹, associações, intelectuais etc.

O campo do ensino de história foi, desse modo, o campo mais visado de toda a primeira versão da BNCC. Perguntamos por quais razões isso teria ocorrido e a resposta parecia óbvia. O currículo de história é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória, compondo, conseqüentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros. Dessa maneira, o presente artigo se propõe partir das controvérsias inicialmente criadas pelos intensos debates gerados em torno primeira versão, seguidos pelo contexto de ataques à educação democrática e à liberdade de ensinar, que realizaram críticas, sobretudo, à importância dada a conteúdos de história da África, dos negros e dos indígenas no currículo². É numa tentativa de realizar uma discussão teórica por intermédio da noção de passado prático que essa primeira versão assume relevo neste escrito, permitindo conduzir o debate através de temáticas das identidades e das temporalidades.³

¹ Escola Sem Partido é um movimento que constitui um programa cujo principal objetivo é cercear a liberdade de ensinar, direito constitucional assegurado na Constituição Federal brasileira de 1988, pela proposição de leis em âmbito municipal, estadual e federal que tipificam o crime de assédio intelectual, entre outras iniciativas. Para mais informações: <http://www.programaescolasempartido.org/>

² A discussão sobre a liberdade de ensinar tem se intensificado diante da emergência dos discursos proferidos, sobretudo, no âmbito dos projetos do programa Escola Sem Partido. Sobre o tema Seffner (2017) tece importantes considerações sobre o conceito de liberdade de ensinar em Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar.

³ Quando nos referimos a “identidade” neste texto, usamos a categoria no sentido bastante consensuado em estudiosos contemporâneos, como em Stuart Hall (2006), de uma construção social avessa a concepções essencialistas e sob permanente reelaboração. Por temporalidades compreendemos as demarcações e divisões temporais construídas no currículo de história conforme experiências históricas e culturais específicas, em sentido diferente daquele que François Hartog (2013) atribui a *regime de historicidade*, em que as demarcações da experiência do tempo são pensadas em chave antropológica, inspirada em Sahlins.

A constituição de uma base curricular nacional, iniciada em 2015, está relacionada a uma demanda colocada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 e prevista nas metas do Plano Nacional de Educação, com vigência desde 2014. Para elaborar o documento preliminar ou a Primeira Versão da Base, foram selecionados 12 pesquisadores e professores ligados à área de História e do ensino de História, sendo disponibilizada para o envio de propostas de mudanças ou inserções através do site do MEC. A partir daí iniciou-se uma longa e acalorada discussão sobre os currículos de História. É importante afirmarmos que os envolvidos nesse processo realizaram um trabalho de elaboração dos direitos de aprendizagem e dos conteúdos de História nos diferentes níveis de ensino, contemplando, tal como afirma Caimi (2016, p. 89) “algumas das principais concepções teóricas, historiográficas e metodológicas que os pesquisadores do campo têm defendido, em âmbito nacional e mundial, nas últimas três décadas”. A autora refere o potencial que a Primeira Versão teve no sentido de confrontar a tradição factualista, que considera o ensino escolar da História como “um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas”. No entanto, ao invés de manter-se uma linha de elaboração da base, sustentada no desenvolvimento do potencial crítico que a História pode proporcionar, o MEC optou por dissolver a comissão formada pelos profissionais que elaboraram a Primeira Versão e, em seu lugar, constituir uma “nova comissão, integrada predominantemente por profissionais vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias de estudos e investigação não se mostram efetivamente vinculadas ao campo do ensino da história”(Caimi, 2016, p. 90). Nesse sentido, a partir das controvérsias geradas desde o início das discussões, optamos por pensar os avanços apresentados pela Primeira Versão e os retrocessos que ocorreram com a Segunda e a Terceira e última versões da BNCC-História, na perspectiva de pensar a história ensinada na escola como um “passado prático”.

Ora, mas se o currículo não consiste apenas em uma lista de conteúdos, nem mesmo se reduz a um conjunto de objetivos para o ensino, foi exatamente em relação a esses dois elementos que constituem o currículo, ainda que não sejam o seu todo, que se deram os termos das disputas e dos conflitos.

Silva (2010) já afirmava que o currículo é um campo de disputas e, ao mesmo tempo, de constituição de subjetividades. Ou seja, o currículo é produtivo no sentido em que cria modos de o indivíduo olhar para si mesmo e para os outros, potencializando a produção de sentimentos de pertencimento a diferentes configurações socioculturais, quer dizer, de diferentes identidades. Decerto que o alargamento do conceito implica pensá-lo como um processo que se dá, inclusive, fora da escola, nos espaços onde as relações de poder constituem novos modos de ser e de estar no mundo. Porém, isso quer dizer também que o currículo nem é oculto, nem esconde um segredo perverso que seria o de contribuir para a constituição do que nos tornamos; ele apenas enseja um jogo que inclui relações de poder e de saber (Foucault, 1979) que são constitutivas de relações do indivíduo consigo mesmo e com os outros. Desse modo, ele não se reduz, conforme mencionado, a uma lista de conteúdos ou objetivos, mas se alarga pelos ditos e escritos em geral da sala de aula, pelas relações entre alunos e professores, chegando ao espaço externo à escola. Inclui, assim, todas as relações e o modo como se apresentam, desde um simples gesto até o silenciamento sobre determinado tema. No caso da BNCC, a lista dos conteúdos foi o elemento manifesto em torno do qual as disputas se deram, mas, certamente, junto com os objetivos, teriam que entrar no jogo das escolhas o modo como o professor apresenta tais conteúdos na sala de aula e tudo aquilo que o imprevisível reserva para esse lugar. A presença desses elementos pode não permitir que tenhamos diante de nós um currículo pronto, mas consiste em uma parte importante de sua construção.

Foram justamente as opções feitas pelos que pensaram a organização daquela lista que atingiu em cheio interesses dos campos do simbólico, do político e das representações como poucas vezes ocorreu. Talvez se possa remeter à reforma curricular que ocorreu no estado de São Paulo nos

anos 1980 – uma disputa tão árdua que implicou manifestações da imprensa e de setores que se sentiram não contemplados com as escolhas feitas⁴.

Considerando esses fatos, este artigo é resultado da reflexão de professores de Teoria da História e de Estágio Supervisionado em História que se preocuparam em pensar as três versões da BNCC, até então apresentadas ao público, com base nos problemas das identidades e da temporalidade, tendo como eixo teórico a questão do *passado prático* e de como ele se relaciona à concepção de currículos de história. Nesse sentido, percebemos o espaço de discussão desencadeada por essa base como um *locus* de exercício de uma política de currículo que implica criar abertura para contemplar outros sujeitos, objetos e modos de ensinar história. É assim que a proposição da primeira versão da BNCC se torna elemento basilar no debate, uma vez que, em boa medida, preencheu os anseios de grande parte daqueles que defendem um ensino de história renovado, voltado a temas, sujeitos e objetos até então invisibilizados e silenciados pelos currículos, além de repensar a temporalidade eurocêntrica que tem sido marco naturalizado do pensamento histórico. Em boa medida, aproximamo-nos do projeto desenvolvido nessa primeira versão por considerarmos ser o primeiro projeto curricular que se desviou do eurocentrismo.

A Primeira Versão da BNCC e o “Passado Prático”

Retomemos a noção de “passado prático”, de Hayden White, para pensar conceitualmente, sem desconsiderar o fato de que uma escolha na infinidade do passado é sempre uma escolha que se faz para a vida no presente – e isso tem tudo de político e de criador. A nossa escolha, portanto, está associada às possibilidades abertas (e delimitadas) por demandas identitárias e políticas, específicas de certos grupos sociais, e mesmo de indivíduos, endereçadas aos documentos e outros resquícios do passado disponíveis e aos conceitos que vão privilegiar esta ou aquela região para se tornar história⁵. É aí que ele se torna prático; longe de um presentismo, trata de assumir o papel do passado na problematização do presente e na abertura para o futuro. Para se afastar ainda mais de uma abordagem presentista, podemos sobrelevar a questão da *forma* como uma lista de temas que se configura em objetivos e práticas didáticas, constituindo-se como componente fundamental dos

⁴ Manifestação do Estado de São Paulo, de 1987, a respeito da Proposta Curricular da rede pública de SP, iniciada em 1986, da qual participavam assessores técnicos como Déa Fenelon, Pedro Paulo Funari e Marcos da Silva: “a Proposta Curricular para o ensino de História (1º grau) [...] é vazada em moldes tipicamente ‘marxista-leninista’, com o objetivo mais do que evidente de ‘fazer a cabeça’ das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológico declarados, naturalmente em total prejuízo de qualquer aprendizado elementar que as salvasse do aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância cuidadosamente cultivada” (O Estado de São Paulo, 1987). A esse respeito, podemos citar também o trabalho de Jean Carlos Moreno, que, ao analisar a História na BNCC, refere justamente as posições políticas em relação a proposta elaborada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), trinta anos atrás: “Passados trinta anos, vem à tona, no país, uma nova proposta curricular, levantando novamente as opiniões da imprensa e debates políticos calorosos. O momento, coincidentemente, não poderia ser menos significativo. Um embate intenso sobre os rumos do país, como prolongamento do enfrentamento eleitoral de 2014, fez emergir discursos de viés antidemocrático, que, se existiam no século XXI brasileiro, estavam menos visíveis na primeira década do novo milênio” (Moreno, 2016, p. 9).

⁵ Hayden White (2014, p. 9) pensou o conceito de passado prático a partir dos últimos escritos do filósofo político Michael Oakeshott. Neste artigo trabalharemos com a noção, tal como ela foi apropriada por Hayden White, por entender que dessa forma tornou-se mais apropriada para pensar problemas teóricos próximos do pensamento histórico. Destacamos, conforme Chervel (1990), que não se deseja aqui reduzir o saber escolar ao campo historiográfico acadêmico, mas entendemos que a interlocução entre um e outro, é mutuamente enriquecedora.

conteúdos/sentidos construídos em aula. Esta *forma*, que se pretende como antídoto para o presentismo, consiste em pensar o passado como *alteridade* e não somente como *continuidade* em relação ao presente. Sendo assim, nos alinhamos uma vez mais com White (1992) ao considerar que a *forma* constitui *conteúdo*.

Contudo, não parece ter sido esta a preocupação dos principais debatedores da primeira versão da BNCC. Quase sempre, não se questionou a pertinência maior ou menor da Grécia antiga, por exemplo, ou da história da África e dos indígenas no rol dos conteúdos como possibilidades de passados estranhos à problematização dos delineamentos sociais, culturais e econômicos do presente. Pelo contrário, essas disputas se deram sobretudo no campo da legitimidade do legado de uma e de outra formação histórica para a constituição identitária brasileira, isto é, a ênfase se deu justamente nas *continuidades* supostamente estabelecidas entre um passado europeu, africano ou indígena e o laço social na atualidade.

A pergunta predominante (e subjacente) aos debates foi: quais dessas heranças se constituem como mais relevantes para a história do Brasil? Sob esta ótica, não nos afastamos muito da operação historiográfica instituída no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) em meados do século XIX, quando se perguntava “como se deve escrever a história do Brasil?”⁶. Se von Martius, embora enfatizasse a importância dos portugueses, procurou conferir algum equilíbrio – possível no século XIX – entre as três contribuições que ele considerava serem mais relevantes para a nação brasileira – dos europeus, dos indígenas e dos negros –, Varnhagen, em seguida, minimizou os componentes indígenas e negros na formação nacional. As representações identitárias construídas a partir de Varnhagen e pelos historiadores do IHGB, no seio da chamada retórica da nacionalidade, obtiveram longa permanência na memória nacional, dessa maneira bem mais adequada às expectativas da elite política, econômica, escravocrata, masculina e branca do país⁷.

Não é o caso de refazer neste trabalho uma retrospectiva mais exaustiva das identidades nacionais construídas pela historiografia e pelo ensino de história. Os exemplos elencados são suficientes para se questionar se esta querela não esteve ainda se replicando na BNCC e, portanto, teria uma história mais longa do que supomos. Os legados históricos de grupos sociais e culturais significativos para a nossa formação cultural, especialmente os negros e os indígenas, nunca obtiveram, desde o nascimento da história disciplina no Brasil, um espaço equivalente ao que se verifica no presente. Mesmo assim, sua maior visibilidade paradoxalmente evidencia e possibilita denunciar a permanência de sua longa trajetória de invisibilidade nos textos que constituem o repertório da historiografia nacional. É, portanto, a partir do presente, das experiências sociais relacionadas às políticas memoriais de reparação, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as ações afirmativas que garantem cotas mínimas para grupos étnicos (negros e indígenas) e sociais nas universidades federais – ou seja, grupos inteiros tradicionalmente excluídos, esquecidos ou equivocadamente representados na memória nacional –, que parte a demanda por uma representação ampliada do legado histórico desses grupos para a/s identidade/s da nação. A

⁶ Capistrano de Abreu chegou a afirmar a necessidade de se “superar os quadros de ferro” que Varnhagen impunha à historiografia e ao ensino da história nacional (Oliveira, 2015, p. 17). Sobre o concurso vencido por Karl von Martius no IHGB e a sua importância para a escrita da história do Brasil no século XIX, conferir Guimarães (2000).

⁷ “Retórica da nacionalidade” foi uma expressão cunhada para delinear a operação historiográfica conduzida a partir do IHGB no século XIX. A relação entre Varnhagen e a história indígena foi discutida por Cezar (2007, p. 31-32). Enquanto alguns autores oitocentistas eram sensíveis aos preceitos indianistas que ressaltavam, mesmo que idilicamente, a importância daquele grupo étnico para a formação nacional, Varnhagen só lhes deu alguma relevância quando concluiu que eles descendiam dos antigos egípcios.

proporção desenhada na primeira versão da BNCC é justa, equilibrada? O que se chamou de “brasilcentrismo” como alternativa para o eurocentrismo contempla essas demandas?

Não nos cabe, neste trabalho, o papel de juízes que adotam um posicionamento definitivo sobre esta questão, nem apresentar soluções mágicas e instantâneas. Importa mais compreender os lineamentos e problemas subjacentes ao debate para contribuir no sentido de seu melhor desenlace. Contudo, em que pese não residir na lista de conteúdos o nó da questão do currículo, podemos avaliar que a formatação da primeira versão desse documento nos pareceu melhor que as prescrições curriculares que vêm sendo adotadas até então e que a da segunda versão. Tratando-se de um currículo produtor de identidades, consideramos que a inversão de “centro geográfico” proposta inicialmente poderia contribuir para compensar silenciamentos e esquecimentos de longa data na memória nacional. Pensamos também o quanto os desafios colocados por uma BNCC assim construída afetariam as formações iniciais e continuadas para os professores. Nesse sentido, parece-nos residir um ponto sensível, já que os embates mais fortes se deram não entre os professores do ensino básico, mas entre os professores e historiadores envolvidos com a formação inicial nos cursos de graduação⁸. Embora não se tenha explicitado este aspecto nessas discussões, parece convincente considerar que, mesmo sem revelar, muito se pensou nas adaptações, reconfigurações, rupturas que se dariam no âmbito das pesquisas desenvolvidas a partir da universidade. Contudo, o mote das discussões também passava por questionamentos sobre como se constrói, nos cursos de licenciatura, os conhecimentos e sentidos importantes para embasar a formação dos cidadãos no ensino básico: Que cidadão é este? Qual identidade o currículo de história pode desempenhar em relação a crianças e jovens?

É importante novamente ressaltar que nossa concepção de currículo não joga todas as suas fichas na questão das espacialidades e culturas estudadas para a construção da identidade cidadã. As perspectivas de estranhamento, ruptura, continuidade, problematizadas no escopo da abordagem temporal da vida social, constituem um papel não menos decisivo que as espacialidades e manifestações culturais estudadas. Mais importante ainda que os conteúdos (África, Grécia, Roma ou Europa Medieval), portanto, são as relações que se estabelecem de identidade/alteridade com uma dada cultura e de continuidade/ruptura com um dado tempo⁹. Nesse caso, os objetivos de aprendizagem da primeira versão da BNCC constituíram um importante delimitador das abordagens desejadas.

⁸ Várias manifestações públicas partiram de grupos de historiadores de Grupos de Trabalho (GTs) e seções regionais da ANPUH, a maioria no final de 2015, todos disponíveis na web: “Nota do GT de história da África da ANPUH nacional e da Associação de Estudos Africanos (ABE-África) sobre a proposta da Base Nacional Comum (BNCC) para o ensino de História”; “Parecer dos docentes do curso de História a UNIFAL-MG acerca do texto preliminar da BNCC”; “Nota do departamento de História do Colégio Pedro II”; “Posição do Departamento de História da Universidade de São Paulo sobre a proposta da Base Nacional Comum”; “Nota dos professores do Curso de História da UFSJ”; “Carta aberta” de professores de várias instituições, datada de 25/11/2015; “Relatório do debate sobre a BNCC, ANPUH-PB”; “Relatório sobre o debate BNCC – UEPB – Guarabira”; “Manifestação pública da ANPUH-BR sobre a Base Nacional Comum”; “Nota da ANPUH-MS sobre a BNCC”; “Carta crítica da ANPUH-Rio à composição do componente curricular história na BNCC”; “Manifesto público do seminário estadual realizado pela ANPUH-PR sobre a BNCC”; “Documento da ANPUH-RS sobre a BNCC/MEC”.

⁹ Vimos acima que a presença, em si, de conteúdos de história indígena no Brasil Oitocentista não garantia uma abordagem que fizesse jus àquilo que se compreende hoje como o espaço adequado para o seu legado histórico-cultural para a nação brasileira. Ao se europeizar e domesticar as origens dos indígenas brasileiros, poderia se produzir mais distanciamento do que identidade entre os diversos segmentos culturais da “formação nacional”.

A aprendizagem histórica se dá exatamente nessa cesura, em que se pode ver o passado e suas distintas experiências do tempo como um modo de problematizar o presente. Não se trata de recolher os sentidos do passado a certa lógica do presente, mas de poder questionar o presente desde a experiência com o passado e poder ver o passado como uma abertura para o futuro, incerto e imprevisível, uma vez que sua aprendizagem pode criar um encontro com o outro, com a experiência ainda não catalogada que temos no presente. Trata-se, portanto, de pensar que a aprendizagem histórica se dá na hesitação diante do próprio presente, ensejada pelo estudo do passado.

Nesse sentido, podemos afirmar novamente que a primeira versão da BNCC levou às últimas consequências a *arte do recorte*. Em alguma medida, desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica. Deu um lugar de menos destaque para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África. Isso permite pensar que não há conteúdos obrigatórios, canônicos, definitivos e, portanto, não problemáticos, na história.

Com essa avaliação, estamos considerando que a aprendizagem histórica *pode* se dar pela via do pertencimento e da identidade, isto é, pela via do *mesmo*, o que justificaria o chamado “brasilcentrismo”, e o que aproximaria o estudante de sua própria história. Contudo, perde-se o elemento do estranhamento e da alteridade, bem como a possibilidade de os estudantes aprenderem com a experiência alheia, ou seja, com o passado enquanto *outro*¹⁰. Poder-se-ia argumentar que a alteridade que se coloca no currículo é o africano e o indígena, mas sabemos (e os objetivos de aprendizagem deixam isso claro) que a intenção é justamente que esses grupos e atores sociais sejam pensados como integrantes de uma identidade. Mesmo assim, não dá para rejeitar com facilidade o “brasilcentrismo” se estivermos de acordo com o diagnóstico de que o estudo da Antiguidade grega e romana – e também do medievo europeu –, ao longo do percurso da história como disciplina escrita e ensinada no Brasil, tem se desenvolvido mais na chave identitária do que na de alteridade com a cultura nacional. Mesmo assim, coloca-se outra questão: como trabalhar identidade sem olhar para o que é diferente? Uma resposta possível é a de que, se o eixo da identidade está constituído sobre o “brasilcentrismo”, o lado da alteridade pode passar para o estudo das temporalidades europeias. Assim, importa muito neste trabalho a forma como esses conteúdos são trabalhados, o espaço quantitativo e simbólico que lhes é dado. Se o objetivo é buscar formas de convivência mais democráticas com a diversidade, para além da estruturação curricular diferenciada, é preciso investir na qualificação das abordagens da diferença. Importa não só constituir a identidade em outros parâmetros, como também novas formas de perceber e conviver com a/s alteridade/s. Nesse sentido, não se pode pensar que o estudo da Europa implica apenas a alteridade, do mesmo modo que o estudo da África ou dos povos indígenas não está somente no âmbito de um reconhecimento de pertencimento.

Uma estruturação “brasilcentrista”, “latino-americanista”, “indigenista” e “africanista” do nosso currículo é propensa, mas não garante, a identificação do que é “ser brasileiro” sob outros parâmetros. As heranças negras e indígenas de nossa sociedade, devido à força e vigência de tradições intelectuais fortemente escoradas em uma perspectiva excludente, sempre poderão ser o centro de um diagnóstico de atraso, por exemplo. Importa, portanto, “descolonizar” não apenas a lista de conteúdos, mas as abordagens das narrativas e os objetivos do ensino de história.

A primeira versão da BNCC nos dá a impressão de que é possível pensar fora da história quadripartite, da continuidade e do eurocentrismo, inclusive problematizando-as, como propõe um dos objetivos de aprendizagem do sexto ano do ensino fundamental (Brasil, 2015, p. 251). Além disso, essa primeira versão considera que as novas gerações têm direitos de aprendizagem: direito à

¹⁰ Referimo-nos ao estudo do passado como *mesmo*, *outro* ou *análogo*, conforme Anhorn (2012) propõe a partir de Paul Ricouer.

memória, à justiça, a conhecer suas referências e seus pertencimentos, a se reconhecer no interior de uma história e de uma memória, a partilhar lutas, vidas, práticas políticas e culturais, a aprender sobre si mesmo e os outros, a aprender sobre sua ancestralidade, suas identidades. No entanto, parece-nos importante também uma aprendizagem de si que se dê também, e necessariamente, pela alteridade, que implique estudar um passado e uma história estranha para aprender a pensar o nosso próprio presente a partir dela. O passado se torna prático exatamente nesse momento em que o estranhamento é um encontro com o outro e permite uma expansão da vida, isto é, é um encontro com o passado para problematizar o presente e abrir o futuro em possibilidades de vida¹¹.

A Segunda Versão Preliminar e o Abandono do “Passado Prático”

Em relação à primeira versão da BNCC, a segunda versão, relativa ao componente curricular história, consiste em um retrocesso por ao menos três razões, que expomos a seguir.

A primeira versão apresentou eixos temáticos que dividiam os objetivos em quatro módulos, relativos ao tema da cidadania, das temporalidades, dos conceitos e da pesquisa, o que fazia o currículo estar menos submisso ao que se convencionou chamar de “lista de conteúdos”. A divisão nos eixos procurou trabalhar competências intelectuais e questões relativas à especificidade do conhecimento histórico, como os conceitos, a pesquisa e as temporalidades. Pois bem, nota-se que a segunda versão optou por, justamente, retornar à ênfase na lista de conteúdos, relatando objetivos “clássicos” do ensino de história, deixando de renovar tanto o campo teórico da escrita da história quanto as competências intelectuais – ou, ainda, a própria dimensão cidadã – *possíveis de serem exploradas com diversos conteúdos*. A opção por essa lista tornou a BNCC muito próxima de uma história sem corpo e sem política, uma vez que estabelece conteúdos considerados “canônicos” e obrigatórios ao conhecimento dos estudantes e das novas gerações. Essa ideia supõe que determinados conteúdos são indispensáveis, mas, ao mesmo tempo, não problemáticos e com pouco ou nenhum sentido em relação ao tempo presente. O “indispensável”, portanto, não passa por um critério de seleção, mas está pretensamente ligado a uma espécie de *natureza* do conhecimento histórico, subjacente a uma concepção moderna de história que se pretende universal a partir de uma experiência particular (Koselleck, 2006a)¹².

Embora afirme que “o componente curricular História não pretende, por óbvio, abranger tudo o que ocorreu no passado” e que “não há, a rigor, passado, presente ou futuro comum a toda a humanidade” (Brasil, 2016, p. 155), a segunda versão supõe a existência de uma dominância da história europeia, cujo sentido unificado engloba e unifica a diversidade de etnias, culturas, grupos e atores sociais. Sob o argumento de que é necessário que os estudantes conheçam as diferentes

¹¹ Para White (2014, pp. 14-15), uma ideia de história cresceu ao lado e contra a história científica dos historiadores no século XIX: trata-se do passado prático, que foi vivido por todos nós, mais ou menos individual e coletivamente, e que serve como base para tipos de percepção de situações, soluções de problemas e julgamentos de valor e mérito que precisamos fazer em situações cotidianas, do tipo que nunca foi experienciado pelos heróis da história. O autor, portanto, não se preocupa tanto com o jogo de identidade/alteridade entre passado e presente de que nos ocupamos neste texto, mas pensamos que essa discussão pode ser complementar à problemática levantada por ele, já que favorece a construção de passados que sejam “utilizáveis” por indivíduos e coletividades na resolução de problemas do presente.

¹² Nesse sentido, referimo-nos à concepção moderna de história que emergiu na Europa a partir do século XVIII, eclipsando a noção da *historia magistra vitae*. Koselleck ressalta a singularização da história como um dos processos pelos quais passou-se a considerar, por exemplo, “a liberdade” (burguesa) como substitutiva das “liberdades” medievais, relativas aos estamentos, e “a história” como progresso, como a marcha da humanidade, no lugar das “histórias” legadas pela Antiguidade clássica.

experiências humanas no tempo, a configuração da segunda versão da BNCC, a despeito das pretensões mencionadas, parte do princípio de que é possível, tanto teórica quanto quantitativamente, ensinar “toda a história”, ou seja, o conjunto das experiências humanas. Tal concepção acaba por dificultar a compreensão da complexidade da escrita da história pelos estudantes, pois desconhece a arte e a política do recorte como elemento central na elaboração de qualquer história e de qualquer currículo. Desse modo, desconhece o caráter político de tais escolhas. Ou seja, a crença na possibilidade de ensinar “toda a história” não apenas supõe que os conteúdos não são problemáticos, resultado do engenho político da pesquisa, como também não ensina sobre a arte de pensar o passado como algo importante para pensar as disputas sociais e políticas do próprio presente.

A segunda versão da BNCC aparentemente despolitizou o recorte e a seleção dos conteúdos e das problematizações a serem realizadas no âmbito de uma aula de história, mantendo a clássica e eurocêntrica divisão da temporalidade histórica quadripartite e a já conhecida e tediosa lista de conteúdos. Contudo, se a Europa continuou a ser a referência para contar as histórias de indígenas, africanos ou asiáticos, não se trata de despolitização, mas de manutenção de uma concepção de história que é política, embora tenha passado boa parte de sua trajetória de formação disciplinar, forjando para si uma aparência de neutralidade. A segunda versão desse documento reverte o que a primeira havia estabelecido como centro do processo de recorte e seleção, que era a história do Brasil, dos ameríndios, dos afrodescendentes. Além disso, as histórias de indígenas e negros aparecem como um suplemento de caráter legalista. A opção política anterior pelos povos africanos, americanos e pelo Brasil como centro da problematização histórica foi redefinida pela divisão conhecida dos conteúdos de história antiga, medieval, moderna e contemporânea, tendo como eixo central a Europa, como se pode ver claramente no ensino médio.

Se a renovação das identidades sociais é muito dificultada a partir da recusa da inversão da perspectiva eurocêntrica na segunda versão desse documento, o problema se torna ainda mais grave quando se trata das questões de gênero. Na primeira versão, encontrava-se uma abordagem bastante tímida do tema, dispersa em alguns objetivos de aprendizagem, não se configurando, entretanto, nenhuma possibilidade de conceber outras histórias possíveis *pensadas e estruturadas* a partir de diferentes perspectivas de gênero¹³. Na segunda versão, este problema se aprofunda, na medida em que se restringe a tocar rapidamente no tema dos direitos das mulheres no Brasil do século XX no oitavo ano do ensino básico (Brasil, 2016, p. 475), embora aparentemente se reconheça que nos anos finais do ensino fundamental se intensificam as relações dos jovens “com os pares da mesma idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância” (Brasil, 2016, p. 321). Nos objetivos e conteúdos de história no ensino médio, se prevê de maneira genérica a “sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial e de gênero)” (Brasil, 2016, p. 628). Porém, quando se busca a distribuição de tópicos de história e objetivos de aprendizagem ao longo dos três anos, percebe-se que as mulheres e as “minorias sexuais” (Brasil, 2016, p. 645) aparecem somente no último ano, relacionadas a processos muitos contemporâneos. Isto é, há uma deliberada invisibilidade das mulheres como agentes sociais e históricos até o momento em que conquistam direitos políticos. Outras orientações sexuais, então, sequer aparecem como possibilidades efetivas de identidade, constituindo-se como experiência humana de um “outro” a ser anexado, mais do que integrado, à sociedade e à história.

¹³ Lembramos da recusa de uma perspectiva da história das mulheres como um “suplemento” à história escrita até então, a partir da conhecida apropriação que Joan Scott (1992, p. 75) faz desta ideia apresentada ironicamente por Virgínia Woolf.

Em vista dos debates e das diferentes versões das BNCC, pode-se questionar se, em algum momento, a relação com o passado deixa de ter o caráter prático assinalado por White. Com as alterações propostas para a segunda versão da BNCC, não parece que estamos diante de um currículo que abandonou um caráter prático do passado, relacionado aos interesses e representações de grupos étnicos e sociais? Contudo, concluímos que, apesar de se ter abdicado da evidência mais clara de quais práticas se pretende desempenhar com uma história assim recortada, não é por isso que o passado desenhado na segunda versão teria caráter menos político e performático (prático) do que na primeira. As escolhas realizadas e com chances de se efetivar neste processo de discussão e alteração da BNCC parecem estar em sintonia com uma sociedade cindida, que enfrenta na atualidade as contradições entre o impulso de aprofundar as mudanças sociais esboçadas nos últimos anos e o ressentimento de quem vinha perdendo poder político e capital simbólico, mas que busca retomá-lo para legitimar a manutenção de seu poder econômico.

Do ponto de vista do grupo mais restrito de intelectuais universitários que intervieram de forma intensa no debate, o efeito de uma tal reestruturação dos currículos do ensino básico também não seria desprezível. O caráter prático (e político) do passado tal como se configurava na primeira versão da BNCC poderia impactar a médio e longo prazos a constituição de grupos e verbas para pesquisa, afetando, portanto, a posição de lideranças acadêmicas e de seus “legados” para o campo. Em suma, há importantes desdobramentos econômicos, políticos e simbólicos em jogo na estruturação dos currículos do ensino básico. Em que pese compartilharmos da concepção de que os saberes históricos escolares e científico-acadêmicos devam ser pensados como detentores de objetivos, práticas e meios sociais de legitimação distintos, os debates em torno da BNCC demonstraram que eles não podem ser considerados de forma totalmente isolada, já que a pesquisa universitária na área de história está indissociavelmente ligada, na atualidade, à formação de professores. Mesmo que esses fatores não tenham aflorado de maneira deliberada e consciente, parece viável afirmar que influíram fortemente em muitas avaliações negativas da primeira versão da BNCC.

Essa segunda versão, ao não se ocupar de apresentar o passado como prática, abstém-se de desnudar sua vinculação com o espelho das identidades e do pertencimento, apresentando-o predominantemente como “passado histórico”, como continuidade ou repetição, não problematizado, pacificado, no lugar daquele passado que se lê e se modifica a partir de novas perguntas e demandas do presente, como sonhava Marc Bloch (2001)¹⁴. Consequentemente, além de dificultar a emergência de renovadas identidades sociais a partir das dinâmicas do presente, acaba também colocando empecilhos para a superação das formas presentistas de experiência do tempo, cada vez mais dominantes.

Considerações Finais: Notas sobre a Terceira Versão

A terceira versão da BNCC para o ensino fundamental foi publicada em abril de 2017, no site do Ministério da Educação (MEC), e disponibilizada para leitura e estudos de professores e pesquisadores. Importa, portanto, reconhecer dois elementos centrais que fazem parte dessa versão: o primeiro diz respeito ao modelo curricular conhecido como lista de conteúdos, o que se pôde observar já na segunda versão; o segundo retoma a discussão anunciada na introdução, que diz respeito ao modo como esse currículo proposto ao ensino de história trabalha a temporalidade e constrói narrativa a partir dele, na sua relação “prática” com o passado.

¹⁴ Retomamos a noção de “passado histórico” de White, já mencionada na nota 5 deste texto, isto é, aquele tradicionalmente construído por historiadores em suas pesquisas e, poderíamos dizer também, por professores, com seus alunos, em sala de aula.

De modo geral, consideramos importante referir a manifestação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) a respeito da publicação dessa terceira versão. A entidade faz alusão justamente ao retorno do currículo por competências e habilidades, afirmando em sua nota que é “preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta ‘volta’ das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos” (Anped, 2017). Além disso, tal posicionamento apresenta-se como um modo liberal de considerar o conhecimento, na medida em que sugere uma leitura individual do processo de aquisição de competências, sem levar em consideração, ou escamoteando, os elementos políticos e sociais implicados nos processos de aprendizagem. Esse retorno às competências demonstra um retrocesso no modo como se compreende, especificamente, a aprendizagem histórica.

Iniciamos pela *questão das identidades*. O fato de a terceira versão não se referir tanto ao tema das identidades de gênero e orientação sexual, nem pensar o Brasil na esteira da problematização da negritude e das experiências indígenas é demonstrativo de determinada concepção do ensino de história. De acordo com essa perspectiva, a aula de história não seria um espaço de construção de relações de pertencimentos ou de lugar da alteridade, já que desconhece o modo como historicamente as identidades se constituem e a maneira como a memória nacional e as lutas em torno dela são construídas no Brasil. O “modelo dos Círculos Concêntricos”¹⁵ também parece ter sido reeditado, apagando o caráter relacional e o ideal ético de constituição de si mesmo na relação com o Outro, como se pode observar pela citação a seguir:

O exercício do ‘fazer história’, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um ‘Outro’, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. (Brasil, 2017, p. 347)

Ao não considerar os elementos conflitivos do processo de construção da aprendizagem histórica, a terceira versão parece tornar a aula de história um microlaboratório da história profissional, sendo descritos, na introdução deste documento, mecanismos de produção de conhecimento que não dialogam com a memória, com os saberes dos estudantes, com as questões das comunidades onde eles vivem ou, mesmo, com a memória e a experiência dos docentes. Ao se desenhar o que seria uma “atitude historiadora” a ser constituída no processo de ensino, não se estaria pressupondo a história como uma ciência fria e disciplinada que se transpõe desde uma prática acadêmica para a sala de aula da escola básica?

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

¹⁵ Essa estratégia de organização curricular está relacionada à instituição dos estudos sociais como área de conhecimento, em substituição à história e à geografia, mediante a Lei 5.692/1971. Tal estratégia compreende o ensino da história com base numa escala de organização espacial, partindo do mais específico para o mais geral, de espaços menores e menos inclusivos para espaços maiores e mais inclusivos e, sobretudo, no que se refere à cognição, do plano concreto ao plano abstrato. Assim, ensinava-se nos primeiros anos do ensino fundamental obedecendo a uma ordem que ia do bairro para a cidade, do estado ao país. Conferir: Oliveira e Zamboni (2008).

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. Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento. (Brasil, 2017, p. 348)

Segundo essa formulação, portanto, a “atitude historiadora” pode se direcionar a um distanciamento em relação aos conflitos e às lutas identitárias, tornando a história proposta pela terceira versão da BNCC uma busca anódina por explicação e compreensão de um “passado histórico”, sem considerar os efeitos das narrativas, as lutas em torno delas e os usos do passado que impõem a perspectiva de um “passado prático”, atenta ao elemento ético-político do ensino¹⁶. Verifica-se que a aula de história foi cada vez mais esvaziada do seu potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais e do seu papel de construção/reconstrução da memória. É dessa forma que as listas de conteúdos e competências apresentadas para o ensino fundamental, apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias de negros e indígenas, não denunciam as marcas de sua invisibilização e silenciamento, muito menos aquelas que atingem os movimentos LGBT, os quilombolas etc.

A referência à história dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas se dá no âmbito dessa história dirigida por um método “rigoroso”, fria e disciplinada, dando conta de que os jovens precisam ter um conhecimento sobre esses povos, mas sem estimular um posicionamento de empatia ou um debate em torno das lutas e conflitos desses povos nos tempos atuais. Afirma-se, então, que “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, as questões de gênero e as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas e africanos” (Brasil, 2017, p. 351). Essa concepção de uma história asséptica, universal e despolitizada tem sofrido sérias objeções no âmbito inclusive da pesquisa acadêmica, como as que propõem os estudos pós-coloniais e decoloniais¹⁷. Contudo, os danos dessa “história única” assumem maior gravidade quando se trata da história ensinada na escola básica, equivalendo a um verdadeiro desvio em relação aos objetivos da legislação elaborada para a educação das relações étnico-raciais, por exemplo, tal como indica a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do Parecer CP/CNE nº 3/2004 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

As competências específicas de história para o ensino fundamental aproximam essa atitude historiadora da imagem dos alunos como micro-historiadores, capazes de ler com rigor metodológico o passado e a realidade. Tal compreensão desconsidera tanto as críticas à “história

¹⁶ Não seria demasiado pensar também nas considerações de Koselleck (2006b) dos conceitos históricos enquanto *indicadores* e *fatores*: não se trata apenas, portanto, de pensar a dimensão descritiva e explicativa das histórias que pesquisamos/ensinamos, como também pensá-las inseridas em um campo de disputas discursivas em que os conceitos são usados também para atuar/transformar dada realidade social.

¹⁷ Destaca-se nos estudos pós-coloniais a obra de Eduard Said, *O Orientalismo* (2007), livro em que aborda o processo de construção discursiva do Oriente por intermédio de discursos de estudiosos e literatos europeus. Os estudos decoloniais têm adquirido destaque com pensadores latino-americanos como Anibal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, entre outros. Quijano (2005) construiu o conceito de *colonialidade do poder* para pensar a extensão dos processos de dominação e controle levados a efeito pelos europeus na América desde a colonização até os dias atuais, considerando a criação do conceito de raça como elemento central a partir do qual se construíram as diferenças e as desigualdades.

única” quanto os elementos de uma cultura escolar, que exige um olhar atento à especificidade do conhecimento histórico que se ensina na sala de aula da escola básica. O ensino de história na escola não pode ser reduzido a uma mera transposição da pesquisa que é realizada na universidade, nem mesmo a uma simplificação dos saberes da chamada ciência de referência. Em nossa concepção, essa história proposta pela terceira versão da BNCC é exteriorizada em relação ao que efetivamente ocorre nos currículos em movimento nas salas de aula. Nesse sentido, o conceito de White se torna elemento de crítica a essa história universal, fria e disciplinada na medida em que permite supor que a dinâmica da sala de aula de história implica a possibilidade não somente de novas conceituações, mas simultaneamente de novas experiências sociais.

Desta forma, os temas sensíveis devem ser estudados não como fatos estocados em um lugar longínquo, mas como experiências vividas na duração. Primeiro, porque essa postura diante da aprendizagem impede a universalização, pois exige que se pressuponha uma pluralidade de experiências que não podem ser reduzidas a uma única narrativa. Estudar o genocídio indígena sem transformar-se diante dele, sem que essa experiência lhe permita ver o mundo de outro modo, é perder-se num frio levantamento de causas e descrição de eventos.

De acordo com a percepção que temos da história como saber escolar (e acadêmico), a análise de um fato e a compreensão e explicação desse fato não devem ser modos de enclausurá-lo num passado *distante*, tanto do ponto de vista da estranheza cultural em relação ao presente quanto da relação entre sujeito e objeto do conhecimento¹⁸. Ao se tratar de temas sensíveis, a distância epistemológica não pode gerar benefícios para a construção de uma narrativa a partir de duas entidades pretensamente opostas, distantes e apartadas – o fato/objeto *no* passado e o sujeito *no* presente. Esse passado assim recontado seria como um bibelô pronto a ser objetificado e individualizado pelo discurso. Dessa relação de absoluta exterioridade entre passado/objeto e presente/sujeito não se extrai nada de vida, nada que permita expandir a vida. É exatamente nesse ponto que a moderna distinção entre a razão e o corpo fez e ainda faz um modo de aprender e de ensinar (Quijano, 2005) – uma forma de conhecimento típica da modernidade europeia, mas que se autoimpôs como um modelo universal e que, no âmbito do conhecimento histórico, ignora a existência do corpo, da experiência e, conseqüentemente, de uma aprendizagem para a vida¹⁹.

No que toca à questão de como a temporalidade foi (ou não) problematizada na terceira versão da BNCC, salientamos a Competência 4, que diz o seguinte: “Colocar em sequência, no tempo e no espaço, acontecimentos históricos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como criticar os significados das lógicas de organização cronológica” (Brasil, 2017, p. 352). A competência apresentada, em relação às demais proposições da BNCC, não deixa de ser contraditória quando se considera a forte presença da grade de periodização eurocêntrica. O trecho a seguir demonstra novamente alguma relutância aos padrões cristalizados em nossa tradição curricular:

¹⁸ Essa abordagem converge com a problemática apontada por Paul Ricoeur ao retomar a análise de Wittgenstein, que apontava o erro gramatical permitindo a substantivação do passado e seu conseqüente tratamento como *lugar* no qual se depositariam experiências, prontas para serem dali extraídas. Para o autor, em vez de substantivo/lugar, o passado deveria ser considerado um adjetivo, tornando-se então *passividade*, uma característica de um fato que demarcaria sua anterioridade em relação a outros fatos. Desta forma, em vez de falarmos dos *fatos do passado*, falaríamos dos *fatos passados* (Ricoeur, 2012, p. 330).

¹⁹ Mesmo a modernidade europeia duvidou da eficácia deste distanciamento absoluto entre sujeito e objeto para a produção de conhecimento, ao menos no âmbito das humanidades. Michelet, por exemplo, priorizava uma perspectiva historiadora desde o *pertencimento* à nação para guiar seus passos em direção a uma verdadeira ressurreição do passado (Schreiner, 2013).

O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: ‘O que torna um determinado evento um marco histórico?’ Entre os debates que merecem ser enunciados, destacam-se as dicotomias entre Ocidente e Oriente e os modelos baseados na sequência temporal de surgimento, auge e declínio. Ambos pretendem dar conta de explicações para questões históricas complexas. De um lado, a longa existência de tensões (sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas) entre sociedades ocidentais e orientais; de outro, a busca pela compreensão dos modos de organização das várias sociedades que se sucederam ao longo da história. (Brasil, 2017, p. 350)

Mas como guerrear usando as armas do opositor em um campo minado por ele? A metáfora não pretende criar preconceitos xenófobos, mas deve marcar os desafios colocados para quem deseja mudar efetivamente as perspectivas e práticas de ensino de história. Nossa relação com o tempo tem sido tão naturalizada conforme a tradição de pensamento da modernidade ocidental que invocar a necessidade de ordenação cronológica da história nos parece uma forma de arrastá-la novamente para os quadros da inércia irresistível de uma temporalidade universal e necessária, invalidando uma série de temporalidades, povos e culturas que entram como anexos (ou tumores?) rapidamente extirpados de nossas problematizações.

Supor que o presente convive com o passado, isto é, pensar o tempo histórico como “um tempo saturado de agoras” implica um desmoronamento das fronteiras temporais em oposição a um passado distante, frio e passível de ser estudado cientificamente, a partir de um método rigoroso, deixando de lado a intuição e as sensibilidades dos lugares e dos sujeitos²⁰. A emergência dos temas sensíveis parece fazer borrar as fronteiras entre passado e presente, bem como as narrativas contínuas e ordenadas. Compreendemos que a cronologia, o tempo linear e contínuo, tem dado lugar, passo a passo, a outro tempo que também podemos pensar, conforme Deleuze e Guattari (2004), como rizomático e labiríntico.

A emergência, nas salas de aula, de experiências com o uso de depoimentos e com formas de expressão como a literatura ou o cinema e, sobretudo, a importância dada aos temas sensíveis evidenciam a possibilidade concreta de ruptura com os currículos quadripartites e de abertura para temporalidades de outros grupos, povos e identidades. As histórias indígenas, por exemplo, só podem ser tematizadas uma vez que se rompa com a linha do tempo que estabelece o movimento evolucionista da descoberta da escrita até a constituição da civilização moderna. Enquanto vigorar a ideia de que temos uma modernidade que é o ápice do desenvolvimento da humanidade, ainda

²⁰ A crítica que temos feito às concepções de temporalidade que persistem nas duas últimas versões da BNCC, com base na noção de “passado prático”, não é estranha à que Walter Benjamin fazia ao “tempo homogêneo e vazio”, no qual os cultores da história como progresso acreditavam marchar. A este, ele contrapunha um “tempo saturado de agoras” no qual não somente historiadores, mas principalmente os sujeitos protagonistas das revoluções, faziam explodir o *continuum* da história para operar as transformações sociais almejadas nos seus respectivos presentes/passados (Benjamin, 1994, p. 230). A dificuldade mais contundente entre essas aproximações se encontra no fato de que, mesmo não confiando na linearidade como rumo certo da história, Benjamin não se preocupava com a pluralidade de histórias, mas com *uma* história escovada a contrapelo.

teremos um olhar que nos impede de pensar as experiências indígenas, africanas e de outros grupos²¹.

O passado convive com o presente, e a cronologia não passa de um modo de colocar ordem no tempo e dispor o passado segundo interesses demarcados pelos processos colonizatórios europeus da época moderna e sua extensão sob a forma de um dispositivo de produção e controle, já chamado de colonialidade. Ao preconizar o que chamamos de uma história menor, pensamos exatamente em diferentes temporalidades que podemos aprender a respeitar e com as quais podemos aprender e ter experiências. Ao nos livrarmos da obsessão por ordenar temporalidades múltiplas em um único e contínuo encadeamento, torna-se possível pensar em diferentes modos de viver o tempo e criar cosmologias, permitindo aos estudantes experiências interculturais que não redundam num etnocentrismo.

Ao finalizar este percurso, está claro que enfatizamos a necessidade de uma história militante por novas identidades e temporalidades. Trata-se de esquecer nossos laços com a “tradição ocidental”? Dificilmente poderíamos fazê-lo por completo, e talvez não seja mesmo desejável. Grande parte das referências citadas neste texto são de europeus e norte-americanos. Tudo se trata, então, de optar entre um modo “velho” de fazer e ensinar história (a objetividade da modernidade europeia) e um “novo” (próximo dos temas quentes, que consideram a memória, o vivido, como matéria inseparável de suas produções, situada em lugares sociais e de fala particulares)? Ou se trata de reconhecer que esses modos são igualmente constitutivos da nossa prática como pesquisadores e professores? Mesmo que estejamos dispostos a nos situar nessa zona mista, de confluência, o momento exige movimentos mais bruscos, inversões de perspectivas arraigadas, para que se possa romper com a sonolenta inércia de séculos de pensamento colonizado.

Referências

- Anhorn, C. T. G. (2012). Teoria da história, didática da histórica e narrativa: Diálogos com Paul Ricoeur. *Revista brasileira de história*, 32(64), 187-210. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882012000200011>
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped (2017). *Nota da Anped sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Recuperado de <https://goo.gl/9BUFmM>
- Benjamin, W. (1994). Sobre o conceito de história. In W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura história da cultura* (7ª ed., S. P. Rouanet, trad., pp. 222-234). São Paulo: Brasiliense.
- Bloch, M. (2001). *A apologia da história: Ou o ofício do historiador* (A. Telles, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brasil, Ministério da Educação. (2015). *Base Nacional Comum Curricular: Primeira versão*. Recuperado de <https://goo.gl/MczUSS>
- Brasil, Ministério da Educação. (2016). *Base Nacional Comum Curricular: Segunda versão*. Recuperado de <https://goo.gl/2WfPjF>
- Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Terceira versão*. Recuperado de <https://goo.gl/QMuwqT>

²¹ Mesmo preservando a noção de modernidade como chave de explicação histórica para dado conjunto de experiências sociais, há que se pensar na possibilidade de rever o “modelo superior *versus* inferior” em prol de categorias como as de “modernidades alternativas”. Assim, não teríamos uma modernidade com variações e apropriações defeituosas, mas diversas modernidades (Huyssen, 2014, p. 29).

- Caimi, F. (2016). A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lbiste*, 4, 3, 86-92. Recuperado de <https://goo.gl/3fqdQn>
- Cezar, T. (2007). A retórica da nacionalidade de Varnhagen e o mundo antigo: O caso da origem dos tupis. In M. L. S. Guimarães (Org.), *Estudos sobre a escrita da história* (pp. 29-41). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Chervel, A. (1990) História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, (2), 177-229.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (A. G. Neto e C. P. Costa, trad.) (Vol. I). São Paulo: Editora 34.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder* (R. Machado, trad.). Rio de Janeiro: Graal.
- Guimarães, M. L. S. (2000). História e natureza em von Martius: Esquadrinhando o Brasil para construir a nação. *História, Ciência, Saúde: Manguinhos*, 7(2), 391-413. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702000000300008>
- Hall, Stuart. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (T. T. da Silva, & G. L. Louro, trads.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hartog, F. (2013). *Regimes de historicidade: Presentismo e experiências do tempo* (A. S. Menezes, B. Beffart, C. R. Moraes, M. C. A. Silva, & M. H. Martins, trads.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Huysen, A. (2014). *Culturas do passado-presente: Modernismos, artes visuais, políticas da memória* (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Koselleck, R. (2006a). História Magistra Vitae: Sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento. In R. Koselleck, *Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos* (W. P. Maas, & C. A. Pereira, trads., pp. 41-60). Rio de Janeiro: PUC.
- Koselleck, R. (2006b). História dos conceitos e história social. In R. Koselleck, *Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos* (W. P. Maas, & C. A. Pereira, trads., pp. 97-118). Rio de Janeiro: PUC.
- Laville, C. (2011). A economia, a religião, a moral: Novos terrenos das guerras de história escolar. *Educação & Realidade*, 36(1), 173-190. Recuperado de <https://goo.gl/WkYCLC>
- Moreno, J. C. (2016). História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, 22(1), 7-27. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>
- Oliveira, M. G. (2015). Apresentação a João Capistrano de Abreu. In F. Nicolazzi (Org.), *História e historiadores no Brasil: Do fim do Império ao alvorecer da República, c. 1870–1940* (pp. 13-32). Porto Alegre: PUC.
- Oliveira, S. R. F., & Zamboni, E. (2008). O estudo do município nas séries iniciais: Refletindo sobre as relações entre a história local, história do local e a teoria dos Círculos Concêntricos. In E. Zamboni, H. H. P. Rocha, M. C. B. Galzerani, M. C. Martins, & V. L. S. Rossi, *Memórias e histórias da escola* (pp. 173-187). Campinas: Mercado das Letras.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (J. C. C. B. Silva, trad., pp. 118-142). Buenos Aires: Clacso.
- Ricoeur, P. (2012). A marca do passado [La larque du passé] (B. Mendes, & G. C. Zica, trads.). *História da Historiografia*, (10), 329-349.
- Said, E. W. (2007). *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente* (R. Eichenberg, trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Schreiner, M. (2013). Jules Michelet (1798–1874). In M. Parada (Org.), *Os historiadores: Clássicos da História: de Tocqueville a Thompson* (Vol. 2, pp. 56-72). Petrópolis: Vozes.
- Scott, J. (1992). História das mulheres. In P. Burke, *A escrita da história: Novas perspectivas* (M. Lopes, trad., pp. 63-96). São Paulo: Unesp.

- Seffner, F. (2017). Escola pública e função docente: Pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In Machado, A. R. A., & Toledo, M. R. A. (Orgs.). *Golpes na história e na escola: O Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI* (Vol. 1, pp. 199-216). São Paulo: Cortez.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo* (3a ed.). São Paulo: Autêntica.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma* (J. V. Rubio, trad.). Barcelona: Paidós.
- White, H. (2014). *The practical past*. Evanston: Northwestern University.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv47w51r>

Sobre os Autores

Nilton Mullet Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
niltonmp.pead@gmail.com

Professor da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Professor do ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História) no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IFCH/UFRGS). Licenciado em História e Doutor em Educação. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Mara Cristina de Matos Rodrigues

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
mara.rodrigues@ufrgs.br

Professora de Teoria e Metodologia da História do IFCH/UFRGS. Professora do ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História) no IFCH/UFRGS. Licenciada em História e Doutora em História. Pós-Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 107

3 de setembro 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro coautor), que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Mais informações da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), Directory of Open Access Journals, Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA no Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) e siga o nosso feed no Twitter ([@epaa_aape](https://twitter.com/epaa_aape)).

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University