

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**Constituindo um sujeito-histórico: identidades e narrativas (re)criadas nas três
versões da Base Nacional Comum Curricular de História (2015, 2016, 2017)**

Carlos Eduardo Barzotto

Porto Alegre

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**Constituindo um sujeito-histórico: identidades e narrativas (re)criadas nas três
versões da Base Nacional Comum Curricular de História (2015, 2016, 2017)**

Carlos Eduardo Barzotto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues.

Porto Alegre

2017

Constituindo um sujeito-histórico: identidades e narrativas (re)criadas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular de História (2015, 2016, 2017)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira - UFRGS

Profa. Mestra Gabriela Correa da Silva - UFRGS

Porto Alegre

2017

*And tell me where
Where is it written what is I'm meant to be?
That I Can't dare
To find the meanings in the mornings that I see?
[...]
Just tell me where
Where is it written?
Tell me where...
Or if it's written anywhere...*

(Where Is It Written? – Barbra Streisand)

AGRADECIMENTOS

Falei muito, nesse trabalho, sobre a constituição de sujeitos e subjetividades por meio de discursos e poderes. Pedindo licença pela adaptação teórica nesse agradecimento, gostaria de dar espaço também a quem **me constitui** enquanto sujeito e às diferentes marcas dessas pessoas que carrego comigo – e que culminaram na conclusão desse trabalho e da minha jornada na graduação em História.

Para isso, pensei em diferentes formas de começar essa parte do trabalho que escapasse de um certo clichê. Apesar disso, não pude evitar de iniciar da forma que (quase) todos iniciam, dada a importância do primeiro agradecimento: agradeço, primeiramente, a minha família. Em especial, a minha mãe, pelo apoio e compreensão; e ao meu pai, que contribui decisivamente para a formação da minha *persona* política, que está presente em diversas partes desse trabalho. Nessa linha também tenho muito a agradecer ao Kyrrie, meu amorzinho, pelo carinho, pelo amor, pela compreensão e pela mão que sempre me estendeu.

Existem três pessoas que também merecem ser citadas, pois foram a partir delas que a vontade de ser professor de História surgiu. A primeira delas é a Brunna Stock, minha paraninfa do ensino médio, que me mostrou a potência da carreira docente e todas as inspirações que ela traz, assim como iniciou em mim um processo de empoderamento que também está presente nesse trabalho. A segunda delas é o Kyrrie (sim, já apareceu aqui!), que incentivou esse crescimento em mim quando fazia as suas próprias disciplinas na Faculdade de Educação. E, por fim, o professor Davi Ruschel, meu professor de História do Ensino Médio, que me ensinou que a História não é algo do passado, em sim uma ferramenta de pensar o presente – e, portanto, pensar a nós mesmos.

Pensando retroativamente sobre a minha formação enquanto professor de História, vejo que também preciso agradecer especialmente a três professoras que tive durante a graduação. Em diversos momentos do curso, eu quase pedi transferência para os cursos de Pedagogia e Letras, pois sentia-me muito afastado da escola, que era o lugar que havia escolhido para trabalhar. Nesse sentido, essas professoras mostraram-me *insights* que me mantiveram no curso, pois me mantiveram ligado à Educação. Por ordem cronológica, agradeço primeiro à professora Natália Pietra, que foi a única em muitos semestres que se preocupou com ensino, e que também se preocupou em mostrar que mulheres e LGBTs têm, sim, seu lugar na academia. Em segundo lugar, agradeço à professora Carmem Gil, que representou a minha abertura para o Ensino de História, assim como também plantou a semente da discussão sobre as Bases Nacionais Curriculares em mim – e que acabou se tornando esse trabalho. Por último, mas não menos importante, também foi a professora

Caroline Silveira Bauer, que, por meio da sua paixão em ensinar, mostrou-me uma série de diferentes olhares que não necessariamente precisariam se encaixar no molde acadêmico da História, do qual tenho muito pouco apreço, a ponto de querer desistir do meu curso por conta dele. Além dessas professoras, também deixo meu profundo agradecimento a minha orientadora, Mara Rodrigues, que tão carinhosamente aceitou me orientar, e que teve sucesso na hercúlea tarefa de me dizer – com muita sabedoria: “Agora não, Cadu. Mas ficará ótimo no futuro.”.

Na minha trajetória acadêmica, também foi muito importante a minha participação no grupo de pesquisa em Gênero, Sexualidade e Educação, ligado à Faculdade de Educação. Agradeço a todas as meninas do grupo pela acolhida e pelo carinho, mas preciso também agradecer em especial à Dagmar Meyer e à Sandra Andrade não só porque foram minhas orientadoras e porque me ensinaram diferentes formas de pesquisar, mas também por terem me ensinado que a produção acadêmica não é tudo, e que às vezes a vida pode nos surpreender – e mesmo assim nos trazer felicidade.

Muitos amigos e amigas contribuíram na minha constituição e na minha formação nesse percurso. Por conta do espaço, irei me restringir a citar apenas quatro deles. Em primeiro lugar, agradeço às gordinhas do meu coração, Muna El Kadri e Verena Cattani, pelo incrível suporte e amor. E, em segundo lugar, ao Arthur Maia e à Amanda Vitorino, amigos de graduação, mas que levarei para a vida.

Comecei a escrita desse trabalho, na Introdução, com um trecho do meu musical favorito, *Wicked*. Em um dos momentos finais dele, as duas bruxas protagonistas – Elphaba, a Bruxa Má do Oeste; e Glinda, a Bruxa Boa do Norte – se despedem, com uma canção chamada *For Good*. Nela, ambas cantam em coro “Porque te conheci, eu mudei para sempre”. Faço delas as minhas palavras ao agradecer todos que deixaram suas marcas em mim, e que levaram até esse momento. *Por causa de vocês, eu mudei para sempre*. Obrigado.

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo analisar três novos documentos curriculares brasileiros, as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCCs), dos anos de 2015, 2016 e 2017, que são tentativas de construir um currículo unitário para o Brasil. Baseado nos estudos de currículo culturais e pós-estruturalistas e em pensadores sobre teoria da História, como Reinhart Koselleck, Paul Ricoeur e Hayden White, foram analisadas a construção de narrativas históricas nas três versões desses documentos, assim como as configurações identitárias (re)elaboradas a partir do saber histórico elencado como essencial. Tendo em vista um processo de neoliberalização que marcou a construção dessas Bases, foi argumentado aqui que as identidades das minorias se tornaram cristalizadas e exotizadas. A pluralidade de concepções de temporalidades contemplada, mesmo que de forma incipiente, na primeira versão foi suprimida nas duas últimas versões da BNCC em detrimento das temporalidades europeias, especificamente aquela característica do conceito moderno de história. Esse trabalho, portanto, contribuiu para uma ainda escassa produção sobre as Bases Nacionais Comuns Curriculares, da mesma forma como contribuiu para pensar nos discursos que constituem identidades no espaço escolar por meio de Ensino de História.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Ensino de História, Currículo, Identidade, Temporalidade, Narrativa.

ABSTRACT

This work had as its goal to analyze three new Brazilian curricular documents, the Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCCs), of 2015, 2016 and 2017, that are attempts to construct a unitary curriculum to Brazil. Based on cultural and post-structuralist studies of curriculum and on History's theoretical thinkers, as Reinhart Koselleck, Paul Ricoeur and Hayden White, were analyzed the construction of historical narratives in the three versions of these documents, as well as the identity configurations (re)elaborated from the historical knowledge listed as essential. In view of a neoliberalization process that marked the construction of these documents, it was argued that the identities of the minorities became crystallized and were exoticized. The plurality of conceptions of temporalities contemplated, even in an incipient way, at the first version was suppressed of the two latest versions of BNCC in detriment of the European temporalities, specifically that ones featured by the modern History concept. This work, therefore, contributed for a still scarce production about the Bases Nacionais Comuns Curriculares, in the same way as it contributed to think about the discourses that constitute identities in the school through History teaching.

Key Words: Base Nacional Comum Curricular, History Teaching, Curriculum, Identity, Temporality, Narrative.

Sumário

Introdução	8
1. <i>Habemus</i> uma Base! E agora?.....	12
1.1 Da Constituição à BNCC: Construindo um documento curricular.	16
1.2. Dos “princípios cidadãos” à “educação como direito”: um currículo neoliberal?.....	19
2. Currículo como formador de quês identidades?	24
2.1. História do Homem Branco? O gênero, a sexualidade e a raça/etnia em questão.	26
2.2. Respeitamos a diversidade e a diferença no currículo... <i>pero no mucho.</i>	33
3. Como se conta uma História? As narrativas históricas da BNCC.....	37
3.1. Como se ligam os eventos em uma lógica temporal?	39
3.2. Pra quês serve a História? Usos da disciplina nas BNCCs.	42
4. Considerações Finais.....	46
5. Referências Bibliográficas	48

Introdução

Gostaria de iniciar esse trabalho com uma provocação extraída do meu musical favorito, *Wicked – The Untold Story of the Witches of Oz* [Maligna – A História não contada das bruxas de Oz – tradução minha]. Nele, somos apresentados ao país de Oz antes da chegada de Dorothy, d’*O Mágico de Oz*, e descobrimos – a partir da história da Bruxa Má do Oeste – que o Mágico é um governante tirano, populista e que procura diminuir os direitos de minorias para aumentar seu poder e seus avanços tecnológicos. Para tanto, ele investe em mídia e em escolas, de modo a formar uma boa imagem sua e uma má imagem de seus inimigos.

Antes de tornar-se inimigo da Bruxa Má do Oeste (de nome Elphaba), ele reconhece o grandioso poder mágico dela e revela sua condição de humano e falsário para a jovem bruxa, na esperança de captá-la para seu lado. Nesse momento, Elphaba – desiludida com o Mágico – discute com ele, e coloca-se como oposição às suas políticas anti-minorias sociais. A partir desse momento, o Mágico de Oz passa a chamá-la de Bruxa Má – e achamos que ela é má porque a conhecemos dessa forma a partir do filme *O Mágico de Oz*.

Em um momento específico da discussão, o governante afirma que, ao mascarar seu governo em nome do desenvolvimento, só “queria dar de tudo aos cidadãos de Oz¹.” Estupefata, a Bruxa Má pergunta “então você mentiu pra eles?²”. A isso, finalmente, ele responde: “Elphaba, de onde eu sou, acreditamos em todos os tipos de coisas que não são verdades. **Chamamos isso de História.**³” (SCHWARTZ, 2003 – grifo e traduções minhas).

Ora, com essa provocação não quero dizer que a História seja falsa – e nem que ela seja verdadeira. O que deixo explícito é que, de acordo com o Mágico no restante da canção, “Um homem é chamado de traidor – ou libertador. Um homem rico é um ladrão – ou filantropo. É um cruzado – ou invasor cruel? Tudo depende do rótulo que é capaz de resistir!⁴” (SCHWARTZ, 2003 – tradução minha). Ou seja, com isso quero dizer que a construção de histórias – ou da História – relaciona-se com uma série de fatores, como redes de saber-poder, relações de poder, embates políticos, econômicos, sociais e culturais. E, especialmente, o currículo a ser ensinado nas escolas é alvo especial de disputas.

¹ “*just wanted to give the citizens of Oz Everything*”, na letra original.

² “*So you lied to them?*”, na letra original.

³ “*Elphaba, where I’m from, we believe in all sorts of things that aren’t true. We call it History.*” Na letra original.

⁴ “*A man’s called a traitor – or liberator. A rich man’s a thief – or philanthropist. Is one a crusader – or ruthless invader? It’s all in which label is able to persist*”, na letra original.

Assim, parto do pressuposto de Carmen Anhorn, que, a partir da obra de Paul Ricoeur, defende que “Produzimos, distribuimos e consumimos história com intuito de significar nossa experiência temporal individual e coletiva.” (ANHORN, 2012, p. 190). Nesse sentido, vale lembrar que o Brasil, nos últimos anos, enfrentou e enfrenta uma série de mudanças e/ou crises em vários setores, como – por exemplo - crises políticas e reformas orçamentárias. E, nesse sentido, a Educação não foi esquecida: em fevereiro de 2017, foi sancionada pelo ilegítimo presidente⁵ Michel Temer a Medida Provisória 746/2016 – popularmente conhecida como “Reforma do Ensino Médio”⁶ -, que normatiza o novo funcionamento do ensino médio brasileiro a partir de 2018.

Dentre as medidas dessa proposta, está prevista uma mudança curricular essencial: a partir dessa data, os saberes e os objetivos de aprendizagem a serem ensinados na escola estão definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que – até o momento – conta com três versões de textos diferentes⁷. De acordo com o Ministério da Educação (MEC),

A Base estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, isto é, o que se considera indispensável que todo estudante saiba após completar a Educação Básica. Fará isso estabelecendo os conteúdos essenciais que deverão ser ensinados em todas as escolas, assim como as competências e as habilidades que deverão ser adquiridas pelos alunos. (MEC, 2017)⁸

Ou seja, foram estabelecidos uma série de códigos, representações, saberes e significados que são considerados indispensáveis para todos os brasileiros. Qual seria, nesse sentido, a proposta de construção desse sujeito-aluno nas três primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular? E, mais especificamente no campo da História, quais são as construções consideradas importantes na formação de um sujeito-histórico?

Com tais perguntas em mente, me proponho a analisar dois eixos principais nesse trabalho: 1) a construção de narrativas históricas nas três versões das BNCCs; 2) as configurações identitárias (re)elaboradas a partir do saber histórico elencado como essencial. A partir disso, creio ser possível potencializar as reflexões e interfaces entre o Ensino de História, a Teoria do Currículo e a Historiografia. Para além da urgência – uma vez que as

⁵ Entendo que, ao nomear Michel Temer como presidente ilegítimo, me posicionou pessoalmente em um trabalho acadêmico. De qualquer forma, me posiciono constantemente no texto, pois acredito que a subjetividade permeia todos os trabalhos.

⁶ De acordo com a Reforma, que deveria entrar em vigor em 2018, os alunos do ensino médio terão um ano e meio de atividades obrigatórias e, após esse período, “escolherão” um itinerário formativo. Além disso, a Reforma também aumenta as horas/aula.

⁷ No final de 2017, o governo federal anunciou que seria publicada uma nova versão da Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, ela se tornaria válida não em 2018, mas sim em 2019.

⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 26 dez. 2017.

Bases Nacionais Comuns Curriculares deveriam ter iniciado seu período de implementação em 2018 -, creio que esse esforço teórico-metodológico é e foi importante tanto para mim, enquanto futuro professor; quanto para a produção científica acadêmica, visto que a produção acerca desse documento curricular ainda é esparsa.

Nesse sentido, também inscrevo esse trabalho no campo de minha experiência pessoal: como fui por dois anos bolsista de Iniciação Científica ligado à linha de pesquisa “Gênero, Sexualidade e Educação” da Faculdade de Educação, a discussão em torno da fixação de sujeitos únicos na escola era muito presente em minha (breve) prática como pesquisador. E, além disso, os movimentos conservadores⁹ que restringem as discussões de gênero e sexualidade me preocupam profundamente, uma vez que, como me identifico como homossexual desde o primeiro ano do ensino médio, passei por uma série de situações na escola que me fazem ver essa discussão como imperativa. E, especialmente, no campo da História, onde decidimos quais são os sujeitos que merecem atenção suficiente para serem ensinados em todo o Brasil, é necessário que debatamos tanto gênero e sexualidade, de modo a alcançar maior equidade social. Assim, além de acrescentar alguns questionamentos às indagações científicas sobre as BNCCs e sobre o Ensino de História, esse trabalho também compreende minha formação enquanto professor de história e indivíduo inserido em uma minoria social, que busca a mudança desse status.

Com esse Trabalho de Conclusão de Curso, portanto, tenho como objetivo responder a duas perguntas: 1) Que narrativas de História e teórico-curriculares se fazem presentes nas três versões da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História?; 2) Que sujeitos-históricos são (re)configurados a partir da perspectiva curricular das BNCCs para o ensino da História?

Para tanto, me vali – ao longo desse trabalho – de contribuições de curriculistas, como Ivor Goodson (2011), Tomaz Tadeu da Silva (2009) e Sandra Corazza (2001); e de pensadores da História, como Reinhart Koselleck (2006), Paul Ricoeur (1994), e Hayden White (2010). Além disso, também me apropriei de reflexões de trabalhos ditos pós-estruturalistas e dos estudos culturais, apesar de saber que alguns pensadores da História anteriormente citados não se encaixariam nessa categoria, mas podem com eles dialogar. Nesse sentido, a produção de Michel Foucault também se tornou importante ao longo do

⁹ Me refiro aos movimentos “Escola Sem Partido” (que objetiva que os professores não emitam nem demonstrem opiniões em ambiente escolar – algo impossível, do meu ponto de vista) e “Contra a Ideologia de Gênero” (que objetiva a retirada de toda e qualquer discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas).

trabalho. Com esse arcabouço teórico, analisei as três versões das Bases Nacionais Comuns Curriculares (2015, 2016, 2017) com ênfase nos trechos referentes ao ensino de História enquanto disciplina. As três diferentes versões desses documentos representam diferentes projetos curriculares e, portanto, diferentes visões sobre a (des)centralidade de certos saberes históricos na constituição de sujeitos e identidades dos alunos. Dessa forma, serão analisados:

Na primeira versão, as partes “Apresentando a Base” (2015, p. 2-7); “Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular” (2015, p. 7-11); “Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular – Princípios, formas de organização e conteúdo” (2015, p. 15-18) e as partes referentes à História e ao ensino de Ciências Humanas (2015, p. 236-266). Na segunda versão, as partes introdutórias e metodológicas do documento (2016, p. 24-52), bem como as partes referentes à História e ao ensino de Ciências Humanas (2016, p. 152-156; 450-51; 460-77; 628-632; 640-45). Finalmente, na última versão, serão lidos os trechos introdutórios (2017, p. 5-30), e os trechos que dizem respeito ao Ensino de História e Ciências Humanas (2017, p. 305-310; p. 347-382). Ao todo, somam-se 176 páginas, mas saliento que também serão necessárias leituras dos excertos introdutórios sobre o ensino médio e o ensino fundamental dos documentos. Além disso, cabe também ressaltar que a 3ª versão da Base não consta com currículos para o Ensino Médio, que analisei junto ao Ensino Fundamental nas duas primeiras versões.

De modo breve, esse trabalho se propõe a debater as formas pelas quais os documentos curriculares das Bases Nacionais Comuns Curriculares são neoliberalizados, que são explicitadas no primeiro capítulo. Suas consequências se dão, nessa análise, em dois planos: no sentido de cristalizar identidades, e no sentido de voltar ao passado histórico, em detrimento do prático¹⁰. Assim, no primeiro capítulo, apresento um histórico da construção das BNCCs, iniciando a partir da Constituição de 1988, enfatizando as ênfases e tensões da construção desse documento. Em seguida, no segundo capítulo, discuto as questões de identidades construídas pelo documento curricular; para, finalmente, discutir as questões de temporalidade no ensino de História no terceiro capítulo.

¹⁰ Essa discussão será desenvolvida no capítulo 3.

1. *Habemus* uma Base! E agora?

Nos debates acerca da Base Nacional Comum Curricular, evocava-se constantemente a ideia de currículo, seja de História, seja de Física, ou seja de Educação Física. Mas, afinal, o que é um currículo? Fazendo uma rápida busca no Portal da Periódicos da CAPES pela palavra “Currículo”, obtive ao todo 23.698 resultados¹¹. Mesmo quando restringi essa busca ao campo da educação, continuei encontrado 4.050 resultados. Tal profusão se dá pois, como defende Antonio Moreira (1997, p. 7):

O currículo constitui hoje alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas. Sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como pelo incremento da produção teórico do campo.

Dessa forma, há uma grande circulação de discursos acerca do que seria esse objeto-curriculo. Tomaz Tadeu da Silva (2016), para organizá-los, objetiva dividir os estudos curriculares em três campos: o tradicional, o crítico e o pós-crítico. O primeiro deles, divergindo do ensino religioso, estaria calcado na necessidade de organizar uma série de conteúdos necessários para o aprendizado no ensino público, especialmente de modo a criar uma classe proletária que estivesse ao nível do mercado de trabalho. Tal vertente teria como inspiração concepções de educação voltadas à organização, à técnica e ao aperfeiçoamento.

Já a vertente crítica – que ganha força nos anos 70 – ultrapassa essa primeira visão, considerando-a demasiado técnica e prescritiva. Dialogando com autores considerados neomarxistas, como Althusser e Paulo Freire, esse grupo inaugura uma nova forma de conceber o currículo, vendo-o como um objeto de poder e de reprodução da ideologia das elites dominantes. Nesse contexto, as pesquisas curriculares começam a concentrar-se em

(...) entender as relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social, os pressupostos subjacentes aos processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, bem como as relações entre as formas de organização do currículo e do ensino e as formas dominantes de poder e controle social presentes na sociedade. (MOREIRA, 1997, p. 14).

Ou seja, não é mais essencial para esses pesquisadores buscar a melhor forma de organizar, por exemplo, o currículo de biologia. É essencial compreender de que modo – e por quê – esses conteúdos de biologia foram inseridos como obrigatórios, refletindo sobre a que(m) eles beneficiam. Por isso, como mostra Silva (2016), nessa linha de raciocínio é

¹¹ Consulta realizada em 04/10/2017.

comum a ideia de um ‘currículo oculto’, que esconde desigualdades em seu texto e que cede ao pesquisador a tarefa de analisar as concepções ideológicas presentes no texto.

Por fim, a terceira vertente – chamada de pós-crítica – rompe com os paradigmas modernos do campo Educacional, enxergando, como defende Alfredo Veiga-Neto (1995), uma saturação das ideias de Razão e Progresso concebidas no Iluminismo. A crítica feita a essas ideias localiza-se, especialmente, na crença de ausência de uma verdade única e de uma razão universal. A partir dessa saturação, teria emergido essa nova concepção curricular, marcada pela filosofia da diferença (SILVA, 2016). Tal vertente - que busca inspirações, por exemplo, nas obras de Michel Foucault e Gilles Deleuze – alia-se aos estudos culturais e concebe a cultura como um campo de conflito de significações, representações e relações de poder; vendo e utilizando a linguagem como significadora do real. Acho importante ressaltar que, no caso da ciência moderna, como defende Michel Foucault (2013), estaríamos de frente a relações de saber-poder, em que uma série de saberes legitimados (cientificamente ou não) detêm o poder de determinar a essência das coisas: o que é e o que não é doença, o que é e o que não é História, e o que é e o que não é currículo. Ou seja, para Foucault, as ciências não são acúmulos de conhecimentos verdadeiros: elas são conjuntos saberes legitimados por discursos em meio a relações de poder que determinam o que é e o que não é ciência, assim como determinam o que é e o que não é verdade. Assim, as políticas curriculares

(...) autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros. Eles fabricam objetos ‘epistemológicos’ de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do ‘real’ que supostamente lhe serve de referente. (SILVA, 2006, p. 11).

Ou seja, ao localizar o currículo como uma fonte de disputas político-culturais, essa terceira vertente coloca em xeque a naturalidade das disciplinas – afinal, por que elas são consideradas verdadeiras? -, bem como cria uma série de outros artefatos culturais. Dessa forma, a partir de um documento normativo de conteúdo, são criados livros didáticos e são formados discentes e docentes. Assim, como sustenta Sandra Corazza (2001, p. 17-18), o foco de análise da pesquisa pós-crítica é fazer as perguntas “Como, em que condições, esta verdade chegou a ser verdadeira? Quais as relações de poder que possibilitaram a construção de tal verdade? Quais os efeitos de verdade sobre o sujeito que ela assujeita?”.

Nessa terceira vertente, da qual operei com alguns conceitos nesse trabalho, três deles são centrais para compreender a análise curricular: linguagem, poder e autoria (GUIMARÃES, 2007). A **linguagem** seria, para essa perspectiva, constitutiva dos

significados culturais, inclusive dos significados que atribuímos a eventos históricos. Seria através dela, por exemplo, que saberes corporais seriam apreendidos. Acho interessante exemplificar, como Foucault mostra em *Vigiar e Punir* (2014), que as normatizações de corpos – na escola ou nas prisões, por exemplo – são formas de marcar esse saber-poder. Ou seja, um currículo, assim como a linguagem, tem uma dimensão performativa. Ou, como afirma Koselleck (1992) sobre os conceitos, não se trata apenas de ver o que o currículo indica e representa, mas também de vê-lo como um *fator* de intervenção na sociedade, isto é, como um currículo pretende fazer acontecer algo. Nesse sentido, pensa-se o currículo como cercado por discursos significados e que significam sujeitos a partir da linguagem. Pensando nesse conceito aliado ao currículo, Sandra Corazza (2001, p. 13-14), inspirada em estudos foucaultianos, sugere que:

(...) um currículo também produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações, que vão desde as econômico-sociais até as tramas amorosas e transferenciais.

Porém, também é importante ressaltar que, como defende Guacira Louro (1997) para o caso dos estudos de gênero e sexualidade, a escola não é a única formadora dos sujeitos. Expandindo essa reflexão às teorias curriculares, me parece interessante pensar que o conjunto de discursos que atravessam o currículo – e, portanto, a escola – são apenas um dos conjuntos de discursos que atravessam os indivíduos de idade escola. Além disso, também acredito ser importante ressaltar a crítica de Paul Ricoeur (2007) à concepção de discurso de Foucault. Para Ricoeur, o distanciamento necessário para a análise foucaultiana seria tema de debate, uma vez que tal posições desconsideram o lugar da autoria. Me apropriando dessa crítica, penso ser necessário esclarecer que não me coloco *de fora* dos discursos para pensar sobre eles, uma vez que eles também me constituem – e que, portanto, há questões que não vejo.

Junto ao conceito de linguagem, também é importante o conceito de **autoria**. De acordo com Sinesio Bueno (2015, p. 153), “a filosofia pós-estruturalista descortina-se como crítica radical das diversas formas de concepção transcendente do sujeito e da própria realidade”. Com isso, a filosofia pós-estruturalista critica o sujeito centralizado e racional do Iluminismo, além da própria razão iluminista¹². Pensando na História e na construção de um currículo com tal crítica à autoria, torna-se muito difícil compreender um documento com um objetivo uno de incentivar os discentes a reproduzirem o *status quo* capitalista. Pelo contrário,

¹² Elaborarei melhor essa questão no segundo capítulo.

o currículo seria visto como constituído em um campo de disputas discursivas entre diferentes grupos sociais, e não apenas como expressão de uma camada dominante. Me parece mais interessante, para meu trabalho, operar com uma perspectiva que vê o currículo como fragmentado, pois opero nesse trabalho com construção de sujeitos e categorias identitárias – e nenhuma dessas categorias é homogênea. E, nesse sentido, o currículo não é também o único formador desses sujeitos – bem como a escola não o é. Por exemplo, a televisão, as redes sociais, os livros didáticos, a família e inúmeros outros exemplos contribuem na formação de sujeitos. Um documento normativo como a BNCC, porém, me parece de grande importância, pois ele ultrapassa o individual: uma vez que ele norteará a produção de livros didáticos, a formação de professores, os exames de admissão em universidades e parte do dia-a-dia da escola, esse documento torna-se de extrema importância nas relações de sociais poder que constituem as identidades discentes.

E, por fim, esses dois conceitos se aliam a um novo entendimento do conceito de **poder**. De acordo com Foucault, em *História da Sexualidade*,

A mecânica do poder que ardorosamente persegue todo esse despropósito só pretende suprimi-lo atribuindo-lhe uma realidade analítica, visível e permanente: encrava-o nos corpos, introdu-lo nas condutas, torna-o princípio de classificação e de inteligibilidade e o constitui em razão de ser e ordem, natural da desordem. Exclusão dessas milhares de sexualidades aberrantes? Não, especificação, distribuição regional de cada uma delas. Trata-se, através de sua disseminação, de semeá-los no real e de incorporá-las ao indivíduo. (FOUCAULT, 1988, p. 44)

Assim, a análise histórica – tal como a análise curricular – não veria uma fonte vertical de poder, que viria do governo e atingiria todos os cidadãos. Pelo contrário, ela veria o poder como horizontal, descentralizado e como potencial formador de subjetividades. A partir dessa perspectiva de poder aliada às perspectivas pós-críticas de autoria e linguagem, é interessante observar a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, como um campo de disputas políticas, em que os saberes elencados para constituir sua formação competiram numa rede de poderes que não necessariamente correspondem aos poderes de uma elite dominante

Dessa forma, parto do pressuposto que é possível, como defende Silva (2016), compreender o âmbito curricular como uma arena de disputa política e cultural, em que se disputam as validades, representações e representatividades de discursos pré-estabelecidos. O currículo, porém, não é terminado em sua redação: de acordo com Ivor Goodson (2012), podemos diferenciar o currículo *preativo*, que formularia a estrutura institucionalizada dos saberes a serem ensinados; e o currículo *interativo*, que seria criado nas relações entre o primeiro e a realidade escolar. Uma vez que, para esse trabalho, serão analisados os

documentos normativos do currículo, mantenho meu foco no currículo *preativo*, mas ressaltando sua transitoriedade, visto que ele será (re)significado nas escolas e nas salas de aula. De qualquer forma, é esperado – pelo planejamento governamental – que a Base Nacional Comum Curricular dê origem à quatro novas políticas que interagem também diretamente sobre a formação de professores e sobre a sala de aula: a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Infraestrutura Escolar, e a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Ou seja, as disputas curriculares preativas extrapolarão o âmbito da grade curricular, borrando a sua fronteira com o cotidiano escolar interativo.

Em suas constituições, as Bases Nacionais Comuns Curriculares não só carregam marcas dessas discussões por parte dos especialistas envolvidos em sua produção, assim como também são o resultado de uma série de conflitos e disputas político-culturais que extrapolem o tamanho desse trabalho e que já estavam presentes currículos anteriores. Por conta disso, nesse capítulo pretendo historicizar a construção desse documento, enfatizando suas ênfases, tensões e disputas, iniciando pelo histórico dos currículos brasileiros.

1.1 Da Constituição à BNCC: Construindo um documento curricular.

Ler e analisar documentos normativos, como as BNCCs, partindo apenas de seus textos, deixaria de lado uma série de disputas e conflitos travados no interior dos currículos brasileiros e que se mantêm nos documentos atuais. É necessário investigar de que forma os discursos hoje presentes se inseriram no contexto curricular nas antigas propostas, e de que modo eles se modificaram. Sendo assim, nesse subcapítulo e no próximo creio ser necessário colocar em questão a constituição das Bases Nacionais Comuns Curriculares, bem como a constituição de outros documentos e/ou diretrizes que lhe deram origem.

De acordo com Elizabeth Macedo (2014), a discussão em torno de uma base curricular comum não seria recente: ela teria começado nos momentos de formação da Constituição de 1988, que teria culminado na construção artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no que diz respeito a serem “(...) fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental (...)”. A partir desse artigo, as tentativas de fixação desses conteúdos são respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e culminam com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica

(2010). Nesse cenário, os anos 90 são considerados “o auge da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores” (MACEDO, 2014, p. 1533). Por outro lado, essa mesma década é marcada pela crescente presença do neoliberalismo. Assim, essas formações curriculares seriam fortemente marcadas pela iniciativa privada¹³, pela centralização de um sujeito-aluno homogeneizado, e pela concepção utilitarista dos conteúdos e avaliações.

De acordo com Nathália Rocha e Maria Pereira (2016), o processo de globalização que vivemos teria propiciado a marginalização dos propósitos sociais da educação em nome de uma educação voltada para a competitividade econômica, baseada em avaliações. Nesse contexto neoliberal, teriam surgido as Bases Nacionais Comuns Curriculares (2015; 2016; 2017). Essas duas autoras fizeram um levantamento bibliográfico sobre as produções em torno da BNCC até 2015, e separaram as argumentações em **três grupos** – que são similares aos de Tadeu da Silva (2016): 1) os que se posicionaram contra a ideia de uma base comum; 2) os que são favores à ideia, mas contrários ao documento; 3) e o que grupo que se posiciona a favor da proposta e ao documento.

O **primeiro grupo** vê a BNCC como um conjunto de “práticas de controle e tentativa de homogeneidade; política neoliberal; vinculada a políticas de avaliação; instrumento de regulação; reprodução da experiência internacional e documento desnecessário devido à existência de outros documentos competentes” (ROCHA; PEREIRA, 2016, p. 224). Para esse grupo, marcadamente pós-estruturalista e adepto da filosofia da diferença, estaria se impondo verticalmente um único sentido de currículo – neoliberal – que fixaria saberes e práticas ligadas à grupos sociais e políticos específicos. A crítica que esse conjunto faz à Base Nacional Comum Curricular também estaria ligada a sua proposição de controlar e fixar corpos, ao mesmo tempo que projetaria uma visão sobre a performance ideal dos alunos.

Insiro a argumentação de Jorge Sousa (2015) nesse conjunto, uma vez que ele defende que os documentos em questão visam homogeneizar posições de sujeito. Segundo ele, os currículos brasileiros têm ocultado a diferença e “tomado a questão da identidade de forma homogênea, ao trazer uma concepção de identidade como unidade consolidada” (SOUSA, 2015, p. 327). Astrogildo Júnior (2016, p. 94) endossa essa crítica dizendo que, nos documentos, “a diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas,

¹³ “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola.” (MACEDO, 2014, p. 1540).

cristalizadas, essencializadas”. Assim, caberia perguntar: quais as concepções de identidade elencadas como desejáveis? E, ainda, quais são marginalizadas?

Já **segundo** grupo citado, que tece críticas ao documento em específico, tem – de acordo com os autores – um aporte nas teorias críticas de currículo. Um dos argumentos da imperatividade de uma Base, segundo esse conjunto de autores, residiria na necessidade da formação de um currículo nacional, uma vez que – se isso não for feito – pode ser propício ao mercado capitalista garantir a vitória na disputa de conhecimentos, como acontece via livro didático. Assim, a BNCC poderia ser um instrumento de maior democratização do conhecimento.

As críticas ao documento, ainda assim, não são poucas. Em primeiro lugar, a BNCC se organizaria no eixo objetivos/avaliação, reproduzindo uma lógica empresarial. Em segundo lugar, o documento seria descritivo e não abarcaria as diferenças de gênero, raça, etc. Marcos Neira *et al* (2016), nesse sentido, criticam mudanças que ocorreram na segunda versão do currículo: o documento torna-se uma listagem de conteúdo, diferente da primeira versão. Ainda assim, eles defendem a construção da BNCC pois

Os currículos das escolas brasileiras não podem mais continuar à mercê da mídia, das empresas, das editoras, dos grupos que constantemente pressionam escolas e professores para que determinadas formas de ver o mundo sejam validadas e outras esquecidas ou apagadas. O Estado não pode se eximir da responsabilidade de sinalizar aquilo que todas as crianças, jovens e adultos, independentemente do lugar onde vivem e do setor da sociedade a que pertencem, precisam acessar, aquilo que lhes foi roubado e que constitui um direito. Falo de conhecimentos que foram sequestrados, tergiversados, discriminados, folclorizados e canibalizados. Muitos deles coisificados em propostas herméticas, transmitidos verticalmente ou, simplesmente, negligenciados. (NEIRA *et al*, 2016, p. 39)

O **terceiro grupo**, enfim, se posicionaria a favor da BNCC, vendo-a como possibilidade de alcançar “(...) justiça social, garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (ROCHA; PEREIRA, 2016, p. 228) e como capaz de ultrapassar a lógica das avaliações e do livro didático. Tal grupo teria uma concepção fundamentada em uma ideia de educação salvadora e defenderia a postura federalista do documento, além de verem a BNCC não como uma lista de atividades e/ou objetivos, mas sim como uma ideia de educação a ser alcançada. Seria o caso do trabalho de Luciane Pandini-Simiano e Márcia Buss-Simão (2016), que se propõe a discutir as noções de infância presentes nesse currículo como forma de alcançar a justiça e a igualdade.

Ou seja, as discussões em torno do novo currículo são tanto teóricas-metodológicas quanto políticas. Esse trabalho não tem a intenção de formular uma melhor forma de

organizar esses documentos, e sim problematizar uma série de discursos neles imbricados. Dessa forma, no próximo subcapítulo discutirei o cunho neoliberal das Bases, bem como suas consequências para o ensino.

1.2. Dos “princípios cidadãos” à “educação como direito”: um currículo neoliberal?

Conforme foi abordado no subcapítulo acima, o processo de construção das Bases Nacionais Comum Curriculares é marcado por uma série de disputas. Uma delas, crescente especialmente após a década de 80, é a presença do neoliberalismo na educação. Nesse sentido, é importante salientar a importância que, segundo Elizabeth Macedo (2014), as empresas privadas tiveram na elaboração das Bases: elas investiram não só financeiramente, como também sob forma de propaganda dos documentos, em troca de certo espaço para suas demandas. Mas quais foram essas demandas? De que forma o novo currículo brasileiro integrou a urgência neoliberal?

De acordo com Luciane Uberti (2012), o neoliberalismo ganha espaço nos países latino-americanos na década de 1990, apesar surgir em meados dos anos 70. Valendo-se da argumentação foucaultiana, a autora argumenta que essa tendência de pensamento defende uma suposta racionalidade total, que “(...) consiste na diminuição do papel do Estado no exercício da governamentalidade”, em nome da “necessidade de considerar a autonomia e a liberdade individual nas demandas governamentais.” (UBERTI, 2012, p. 2). Nesse sentido, a lógica neoliberal – sustentada, ainda, pela concepção de uma mão invisível que controlaria o mercado - explica as crises no âmbito educacional através de uma suposta falta de um “mercado educacional” que garantiria a auto regulação da qualidade de ensino. Nesse sentido, Nathália Rocha e Maria Pereira (2016) argumentam que, no momento de crise pela qual passamos em escala mundial, os propósitos sociais da educação são deixados de lado, de modo a dar espaço à noção neoliberal de competitividade econômica, que tem como objetivo educar o aluno para o mercado de trabalho.

A partir da discussão de cunho esquizoanalítica dos currículos brasileiros, Jair Araújo (2010) defende que alguns desses documentos carregam características contraditórias: se debatem, ora com princípios da educação progressista, ora com princípios da educação neoliberal, que se opõem epistemologicamente, mas que precisam coexistir no mesmo documento por conta da multiplicidade de discursos e poderes na nossa sociedade. Nesse

sentido, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) é marcada tanto “pela grande interferência dos organismos internacionais (UNICEF, FMI, BM)” (ARAÚJO, 2010, p. 25), quanto pela construção a partir de movimentos sociais progressistas. Assim, nesse documento e nos currículos que surgiram inspirados nele opõem-se dois objetivos implícitos principais: 1) preparação das gerações jovens para a sua incorporação ao mundo do trabalho; 2) formação do cidadão/ã para sua intervenção na vida pública. Mas de que modo isso se manifesta nas Bases Nacionais Comuns Curriculares?

As três diferentes versões da BNCC sofreram, ao longo de sua construção, muitas mudanças, que implicaram em viradas e deslocamentos discursivos, bem como influenciaram em seu debate e em suas ênfases. De acordo com Hilda Micarello (2016), isso teria acontecido pois, entre a primeira e a segunda versão das BNCCs, houve uma tentativa de englobar todas as críticas feitas ao documento¹⁴, especialmente feita pela mídia, que buscava a aprovação de um tipo específico de currículo. Segundo a autora, isso contribuiu para heterogenizar a proposta e também a fragilizar, fazendo com que – mesmo no interior do próprio documento – as estruturas e lógicas estejam diferentes dentro de cada área de saber. Argumentarei a seguir que essa heterogeneização das propostas diz respeito a um aumento da perspectiva neoliberal e a um enfraquecimento das perspectivas de cidadania e direitos humanos.

A partir das reflexões sobre os conflitos no interior desse currículo preativo, acredito ser importante assinalar um deslocamento do discurso acerca do propósito da educação. Na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (2015), é perceptível a construção de uma argumentação que valoriza a coletividade e a educação como processo essencial para a formação da cidadania. Por exemplo, para o documento curricular, as Ciências Humanas

(...) possibilitam às pessoas a reflexão sobre sua própria experiência, sobre a valorização dos direitos humanos, sobre a autonomia individual e sobre a responsabilidade coletiva com o meio ambiente e com o cuidado do mundo a ser herdado por futuras gerações.” (BRASIL, 2015, p. 236).

Nesse mesmo sentido, elas

(...) potencializam a formação integral no desenvolvimento do sentido de pertencimento em grupos sociais, nas percepções de tempos, de temporalidades, de espaços e de espacialidades, cultivando nos sujeitos da educação as corresponsabilidades quanto ao acolhimento e ao mútuo reconhecimento.” (BRASIL, 2015, p. 237).

¹⁴ Após a publicação da primeira versão da BNCC, foi feita uma consulta pública sobre o material contido nela. Houve mais de um milhão de participações.

A partir desses exemplos, extraídos dos trechos referentes ao lugar das Ciências Humanas no ensino básico, creio que é interessante ressaltar o papel central da relação entre o pessoal e o coletivo, da valorização dos direitos humanos e das interações sociais. Porém, após a consulta popular e a troca de governo ocorrida com o golpe¹⁵ dado em 2016, a BNCC aproxima-se de uma perspectiva ligada ao viés tecnicista e individualista, marcada pelo neoliberalismo – e aproxima-se, inicialmente, de forma sutil, como se fosse um deslize linguístico. No entanto, as palavras utilizadas em documentos oficiais desse porte são lidas e debatidas por um grande grupo de pessoas, o que me leva a suspeitar que tal mudanças sejam despropositais. Nesse sentido, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular diz que

A educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania. “A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam” (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 16).” (BRASIL, 2016, p. 26)

Comparando as duas versões, creio ser importante elencar que, na primeira versão, a educação era vista como uma forma de valorizar os direitos humanos, de modo a educar para eles. Já na segunda versão, a lógica é invertida: a educação passa agora a ser vista como um direito humano – e esse termo, “direitos humanos”, começa a tornar-se acessório, pois não se fala mais em promovê-los¹⁶. Mesmo nos trechos referentes às pautas progressistas, essa noção persiste, como em:

Tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação comum, balizada pelos direitos humanos e democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar diferentes formas de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais, que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na escola.” (BRASIL, 2015, p. 322-323).

Assim, há um deslocamento de sentido causado por esse movimento de palavras. Ao utilizar a argumentação de que a educação é um direito humano e universal - e ainda assumindo algumas pautas dos setores progressistas ligados à educação - a noção de educação para direitos humanos se enfraquece, fortalecendo as perspectivas neoliberais, que irão valorizar – em especial – o individualismo, como consta na terceira versão da BNCC:

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o **delineamento do projeto de vida dos estudantes**, ao estabelecer uma articulação

¹⁵ Creio que a utilização do termo “impeachment”, assim como “golpe”, detona uma posição político definida. Dessa forma, mantendo minha posição que vê o afastamento da presidenta Dilma Rousseff como ilegítimo.

¹⁶ Ressalto que, em conformidade com o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) (2010), Direitos Humanos é – obrigatoriamente – uma temática transversal no currículo brasileiro e, portanto, deve ser incorporado na Base. Em vez de debater a presença (ou não) dos direitos humanos nos documentos, o que estou me propondo é a debater a sua significação e seu uso político neles.

não somente com os **anseios desses jovens em relação ao seu futuro** como também com a continuidade dos estudos, no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de **desenvolvimento pessoal e social.**” (BRASIL, 2017, p. 58 – grifos meus).

Ou seja, o sistema educacional não mais se organiza especialmente em torno da construção da coletividade e do uso dos saberes à serviço da comunidade, mas sim em torno das escolhas individuais e, especialmente, voltadas para o mercado de trabalho. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular, de forma crescente, fortalece o que Jair Araújo (2010) chama de preparação das gerações jovens para a sua incorporação ao mundo do trabalho.

Alinhado a isso, a noção de **competências** é mais uma manifestação da neoliberalização das BNCCs. As competências, mencionadas na LDB e inauguradas - nas Bases - na terceira e final versão do documento (2017), buscam descrever “os resultados esperados da aprendizagem em termos de competências gerais” (BRASIL, 2017, p. 15) tanto de alunos quanto de professores. Além disso, tal noção também é descrita como “os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de **utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes.**” (BRASIL, 2017, p. 15 – grifo meu). Assim, o (re)surgimento dessa ideia na última versão (ou seja, não é mais passível de modificações por consulta pública) aparece sob uma visão utilitarista do conhecimento, bem como também coloca, de acordo com Jorge Sousa (2015), o aluno e o professor em uma situação de constante avaliação. Além disso, o autor também salienta que essa performance desejada do aluno será

(...) resultado de um currículo nacional selecionado para fins do mercado numa concepção de educação produtivista com base na lógica empresarial, na qual os alunos são tratados como produtos que precisam ser lapidados para serem mão-de-obra em contextos do capitalismo periférico (SOUSA, 2015, p. 332).

Ou seja, por todos os motivos elencados, as BNCCs assumem um caráter empresarial. É, portanto, sintomático alguns dos objetivos elencados para os alunos já na segunda versão do documento são:

A juventude que conclui o Ensino Médio deve ser capaz de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo; comunicar-se e intervir em diferentes contextos, usando as várias linguagens (oral, escrita, científica, digitais, artísticas e corporais); **solucionar** problemas de forma criativa e inovadora; interagir com o outro e suas diferenças; reconhecer, expressar e **gerir** suas emoções; **liderar, empreender** e aprender continuamente.” (BRASIL, 2016, p. 491).

Com os grifos que fiz no excerto acima, pretendi ressaltar a extensa utilização de jargões do mundo empresarial no documento curricular. E, além disso, que essas noções –

ligadas ao neoliberalismo – quando colocadas ao lado de objetivos ora ligados a perspectivas progressistas de educação (como o uso da criatividade e do corpo), têm seu significado modifica. Nesse mesmo sentido, é interessante brevemente pensar nos verbos que iniciam os objetivos educativos. Na seção de História da primeira versão da Base (2015), os verbos mais utilizados são “Conhecer”, “Problematizar”, “Compreender”, “Relacionar” e “Identificar”; ao passo que na última versão (2017) são utilizados “Identificar”, “Descrever”, “Selecionar”, “Compilar”, “Mapear” e “Comparar”. Ou seja, além dos verbos similares, a terceira versão da BNCC enfatiza algumas ações mecânicas – como compilar e descrever – em detrimento de ações provocativas, como problematizar.

Por fim, com esse capítulo procurei demonstrar, a partir de um histórico da construção curricular brasileira e das discussões que permeiam a Base Nacional Comum Curricular, a disputa política em torno do sentido atribuído à educação nesses documentos. Porém, ainda vale questionar-se especificamente sobre os currículos de História: como essa perspectiva neoliberal o afeta, bem como afeta o ensino de História e a construção das narrativas históricas? Que tipos de identidades são construídas e quais são marginalizadas. Me dedicarei a essas questões nos capítulos futuros.

2. Currículo como formador de quê identidades?

A História, enquanto disciplina, é passível de uma série de combinações e (re)formulações diferentes. Vejamos, por exemplo, a provocação da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009): “(...) comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história completamente diferente”. Ou seja, por iniciar a história com as flechas dos nativos americanos, os protagonismos, antagonismos, significados, representações e discursos sobre a conquista dos Estados Unidos seria, em alguma medida, diferente. Portanto, dentre os outros currículos escolares, o currículo de História tem a capacidade de operar com a construção de memórias nos alunos da educação básica, sejam elas patriótica, civil, liberal, de esquerda, de direita. Dessa forma, podemos entender um documento curricular de História “como um sistema demarcado no campo ilimitado da discursividade onde são fixados, em permanência, limites entre múltiplos *nós*, que como tais, produzem múltiplos *outros* por meio das lógicas da equivalência e da diferença.” (ANHORN, COSTA, 2011, p. 129).

Quando localizamos a *nossa* História, portanto, como a História do Brasil, estamos tanto nos localizando em uma identidade – *nós, brasileiros* -, quanto localizando os outros em outras identidades – *eles, os não-brasileiros*. Assim, como defende Stuart Hall (2009), as identidades não são essenciais: não há um ser brasileiro inato, bem como não há um não-ser brasileiro inato. Da mesma forma, definimos que ser brasileiro e não ser brasileiro são características radicalmente diferentes. Além disso, o significado de cada uma dessas categorias é alvo de disputa política e, portanto, elas não são homogêneas. Uma vez que dependem do contexto no qual nos localizamos e da forma como contamos nossas narrativas, são culturais e, sendo assim, são imbricadas de relações sociais de poder. Para sustentar a construção de identidades, a História pode lançar mão de uma ou algumas visões sobre o passado, de mundo, de cultura e de nacionalidade, etc. Nesse sentido, como defende Kathryn Woodward,

Ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado – possivelmente um passado glorioso, mas, de qualquer forma, um passado que parece ‘real’ – que poderia validar a identidade que reivindicamos. (WOODWARD, 2009, p. 27).

É possível perceber, assim, um trabalho social e cultural na direção de moldar “a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades

possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2009, p. 18-19). Moldar o passado, portanto, significaria moldar identidades – e subjetividades. Esse investimento sociocultural é corporificado no currículo de uma escola ou de uma instituição, uma vez que é necessário elencar quais seriam os saberes “mais verdadeiros” e mais úteis a serem passados para a nova geração de estudantes. Além disso, também cabe problematizar a concepção de que há um saber científico homogêneo, hierarquizado e verdadeiro sobre dado assunto. Nesse contexto, o currículo de História pode ser visto “[...] como um sistema discursivo onde são produzidos sentidos de *conhecimento histórico legitimado e validado*, objeto de ensino dessa disciplina escolar.” (ANHORN, COSTA, 2011, p. 128).

Essa utilidade atribuída ao saber histórico é e foi uma estratégia utilizada para fixar identidades com determinados objetivos. No caso do nacionalismo, por exemplo, o ensino de História foi um dos responsáveis por criar narrativas acerca da Nação, de modo a inserir o aluno naquele contexto, vendo-se também como membro daquela História. Porém, Hall (2006) defende que, com a globalização e a inauguração dos ditos tempos pós-modernos, as identidades desafixaram-se do sentido de nação. Ou seja, ao mesmo tempo em que houve um investimento na construção da essência nacional, também houve um movimento de deslocamento do eixo nacional, que desterritorializou a identidade, tornando-a múltipla e transitória. É impossível, portanto, manter-se fiel à concepção iluminista e racional de sujeito, que o encara como um ser completo, uma vez que as identidades agora são vistas como multifacetadas e transitórias. Ainda mais além, grupos sociais identitários (gays, feministas, negros), em atual emergência, têm reivindicado a construção de novas identidades, também buscando respaldo histórico. Dessa forma, Carmen Ahnhorn e Warley Costa argumentam que:

As identidades das coisas e sujeitos desse mundo não podem ser definidas pela sua positividade plena, mas, sim, pela sua incompletude, situando-as em um sistema que é simultaneamente condição de constituição e de subversão das identidades diferenciais. Nesse quadro, *o social*, e também *o político*, a *cultura* passam a corresponder a sistemas de diferenciação. Isso significa afirmar que a heterogeneidade é constituinte do social, do político, da cultura que passam a ser vistos como resultados de práticas articulatórias entre elementos diferentes. (ANHORN, COSTA, 2011, p. 130).

A partir desse impasse contemporâneo, é interessante pensar nas questões identitárias em seu par identidade-diferença, que estão em “estreita dependência” (SILVA, 2009, p. 74), pois no interior das identidades há um constante processo de negociação e/ou disputa linguística e cultural. A disputa em torno delas no jogo linguístico perpassa, porém, também a arena política, econômica e social. Isso torna a proporção das identidades e das diferenças assimétricas, de acordo com o poder de definição que têm os sujeitos envolvidos nessa

disputa. Ou seja, “podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder” (SILVA, 2009, p. 81). E esse processo de definição, ao mesmo tempo, inclui e exclui sujeitos de/em categorias. O currículo de História, em específico, enfrenta problemas particulares:

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

Por fim, como já defendido anteriormente por meio da leitura de Foucault (2013), os saberes não são dados no currículo. Eles são, como a identidade, construídos e legitimados culturalmente. Dessa forma, os conteúdos listados para História do Brasil, por exemplo, legitimam um saber sobre essa história, bem como constroem identidades docentes e discentes legitimadas como brasileiras – e que formam uma nacionalidade. Essa noção de ser brasileiro, ao mesmo tempo, encontra seu par de diferença quando explicitamos o limite e a fixidez dessa noção.

A partir dessas discussões, nos dois subcapítulos a seguir foram feitas análises dos dois pontos separados: em um primeiro momento, trabalho com a corporificação (ou não) das identidades reivindicadas por certos movimentos sociais na Base Nacional Comum Curricular; e, em um segundo momento, debate a presença da diferença e da diversidade.

2.1. História do Homem Branco? O gênero, a sexualidade e a raça/etnia em questão.

De acordo com a apropriação da esquizoanálise¹⁷ feita por Gauthier (2002), seria necessário – em uma análise curricular – estar alerta para o uso do que ele chama de “conjuntos unificadores”. Tal ideia diria respeito a uma série de conjuntos em torno de significados que procuram definir um objeto, um sujeito, uma ideia. Nesse sentido, para esse autor, “sempre que encontramos um universal, podemos estar certos de que houve, de forma sutil, uma tomada de poder por parte de um dos termos em jogo, uma tomada de poder que vale por uma evidência e que exerce sua autoridade sobre o resto.” (GAUTHIER, 2002, p. 149). Ou seja, quando há uma definição universal sobre algo, há também uma tensão de relações de poder, que in/excluem discursos desse algo. No caso do currículo de História, está

¹⁷ A esquizoanálise consiste num conjunto de conceitos, ferramentas e formar de analisar. Ela é inspirada, especialmente, nos trabalhos de Deleuze e Guattari. Para mais informações, ver GAUTHIER, 2002.

muito presente o uso de expressões como “o homem no século...” ou “A História de...”. Porém, se certas autoridades se sobrepõem a outras e o currículo também contribui decisivamente na construção de identidades – assim como outros discursos -, que tipos de identidades são incluídas e quais são excluídas ao produzirmos a Base Nacional Comum Curricular? Que tipos de identidades são deixadas de lado, e quais são valorizadas?

Guacira Louro (1997) defende que, a partir dos anos 60, uma série de movimentos sociais e intelectuais começaram a questionar a suposta universalidade apresentada acima. Os integrantes de tais grupos se colocavam como excluídos dessa categoria, por se identificarem como negros, indígenas, mulheres, gays, lésbicas, transexuais – e, portanto, não universais. Por considerar a inserção dessas lutas na educação como essencial, utilizarei como ferramenta de análise no currículo da BNCC justamente as posições de sujeito identificadas por esses grupos, quais sejam: gênero, sexualidade, raça/etnia.

Localizando a segunda onda do movimento feminista e a emergência do conceito de gênero na universidade, Dagmar Meyer (2004) defende que:

(...) as teorizações feministas também questionaram e abalaram, desde o início e de muitas formas, pressupostos básicos do paradigma de Ciência hegemônico, tais como a universalidade, a racionalidade, a neutralidade, a objetividade, a prerrogativa de definir ‘a’ verdade, a ascendência sobre qualquer outra forma de saber que não compartilhasse de tais requisitos, a suposição de uma essência humana – masculina e branca centrada na razão, dentre muitos outros. (MEYER, 2004, p. 14)

Desse modo, com a crescente inserção das feministas nas universidades e da emergência do conceito de gênero, a universalidade foi colocada em xeque, bem como foi denunciada como masculina e branca (contribuição do movimento negro). Ao mesmo tempo, o conceito - inicialmente visto como a diferença social construída a partir da biologia que separava homens e mulheres – pode ser entendido como:

(...) todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos que instituem essas distinções - biológicas, comportamentais e psíquicas percebidas entre homens e mulheres.” (MEYER, 2004, p. 15).

Dessa forma, vendo o gênero como um construto cultural que significa, por meio da linguagem, nossas relações sociais e corporais, abrimos mão da ideia essencialista do gênero a partir da genitália, ao mesmo tempo em que não negamos a materialidade dos corpos. Esses últimos são vistos, sim, ainda como existentes. No entanto, o entendimento e função cultural dos corpos são atribuídos pela cultura e pela linguagem. Assim, creio ser necessário ressaltar

que, para a manutenção dessas relações de gênero, há um grande investimento discursivo nelas, pois, como argumenta Louro (1997, p. 25):

Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificados" — produzem-se, ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.).

Logo, o currículo, bem como essas práticas educativas, é constituído e constitui posições de sujeito ao gênero, uma vez que ele também se utiliza de uma série de signos, artefatos e discursos produzidos na cultura. Como foi discutido anteriormente, no entanto, ele não é o único a estar presente nessas constituições, bem como também dá lugar para agência de professores, alunos e escolas, sob forma do currículo interativo (GOODSON, 2012). No currículo de História, a visão acerca dos personagens históricos, as relações entre masculinidades e feminilidades – assim como a relação no interior desses núcleos – pode sugerir algumas análises interessantes nesse sentido. Todavia, as discussões sobre gênero vêm frequentemente acompanhadas – tanto na academia quanto nos movimentos sociais – da sexualidade. Dessa forma, antes de proceder com a análise da BNCC, gostaria de também tecer breves comentários quanto a esse conceito.

Da mesma forma como apresentado acima, opero com a ideia de sexualidade também como uma produção e uma produtora cultural, apesar de não negar a materialidade dos corpos que a possuem. No entanto, ressalto que - para Foucault (1988) - a sexualidade não é algo natural nem mesmo no âmbito biológico: Segundo esse autor, ela seria uma construção discursiva que surgiria por volta do século XVIII, de modo a regular e controlar corpos e sujeitos. Assim, a concepção de que a sexualidade seria reprimida é negada para Foucault, uma vez que ele opera com a capacidade positiva (no sentido de produção) dessa repressão, vendo-a como produtora discursos. Apropriando essa ideia às noções curriculares, é interessante pensar que o currículo – citando ou não sexualidade(s) – produz sujeitos sexualizados, bem como generificados. Nesse sentido, cabe perguntar se, ao reiterarmos a ideia de um sujeito universal no currículo, não reiteramos também a heteronormatividade na cultura. De acordo com Analídia Petry e Dagmar Meyer (2011), a heteronormatividade pode ser compreendida “como aquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade, para designar como norma e como normal a atração e/ou o comportamento sexual entre indivíduos de sexos diferentes.” (PETRY, MEYER, p. 196, 2011). Nesse sentido, ao tomarmos um suposto normal – e, nessa linha, universal – estamos assumindo uma norma

acerca da sexualidade: a de que o “normal” é ser heterossexual em nossa cultura. Nesse sentido, Guacira Louro sustenta que:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas das nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar excêntrico.” (LOURO, 2007, p. 43-44)

Suponho que, alinhando-se com noção citada pela autora¹⁸, Deborah Britzman - ao traçar linhas de educação sexual ou de educação para a sexualidade - atenta para a dificuldade de “ultrapassar o moralismo e as categorias eugenistas da normalização.” (BRITZMAN, 2016, p. 92-93), especialmente no campo educacional. No Brasil, tem tomado muito espaço nas disputas na arena pública o ensino de gênero e sexualidade na escola, bem como um movimento intitulado “Contra a Ideologia de Gênero”. Este visou retirar dos planos educacionais de educação todas as menções a esses conceitos, ao passo que aquele fez o movimento contrário.

Por esse motivo, nas Bases Nacionais Comuns Curriculares, iniciei indagando-me sobre a quantidade de ocorrências de certos conceitos. A aparição do termo gênero, conforme referido acima¹⁹, em suas três versões é de, respectivamente, doze (12), trinta e sete (37) e dezessete (17) vezes. Porém, levando em conta as diferentes paginações das BNCCs, vale ressaltar que, comparativamente, enquanto o termo aparece uma vez a cada vinte e cinco páginas na primeira versão, aparece também uma vez a cada vinte e duas páginas no último, seguindo uma relativa uniformidade. Com o mesmo objetivo de rastrear os conceitos, fiz a mesma pesquisa com o termo “sexualidade” e encontrei, respectivamente, seis (6), treze (13), e seis (6) vezes nas três versões²⁰; o que sustenta a ideia de uniformidade de aparição. No entanto, apesar de constantes, os usos desse conceito são diversos – e políticos. Da primeira para a segunda versão do documento, ele aparece nos preceitos dos currículos, como dito que precisamos atentar:

(...) ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer. (BRASIL, 2016, p. 34)

¹⁸ Abordarei melhor a formação do diferente e do excêntrico no próximo subcapítulo.

¹⁹ É muito comum o uso dessa palavra por conta dos gêneros literários e textuais, que foram retirados da contagem. Portanto, foi necessária a leitura do contexto das frases.

²⁰ De modo a otimizar a pesquisa, também procurei pelo conceito de “orientação sexual” nas Bases, mas não trouxe esse movimento no texto porque a busca revelou-se ínfima. Tal termo aparece, respectivamente, uma (1), três (3), e zero (0) vezes no documento.

Porém, para além dessas sessões introdutórias, a questão é tomada como biológica – ou natural – assim como acontece com a sexualidade, como em:

Nesse período de vida [anos finais do ensino fundamental], os/as estudantes modificam os vínculos sociais e os laços afetivos, “intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios” (Brasil, 2013, p.110).” (BRASIL, 2016, p. 321)

No terceiro e final documento, por outro lado, a questão de gênero é deixada de lado – bem como a questão da sexualidade – na maior parte dos pressupostos iniciais do currículo. Além de substituir “gênero” por “sexo”, a menção à sexualidade desaparece explicitamente no campo das desigualdades a serem debatidas, como dito nesse trecho:

Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (BRASIL, 2017, p. 11).

Portanto, defendo que, na transição da segunda para a terceira versão do documento, houve uma diminuição abrupta e uma ressignificação de certos conceitos, devido – suponho – a crescente neoliberalização do documento, ao golpe parlamentar estabelecido em 2016²¹, e à vitória dos movimentos Escola Sem Partido e Contra a Ideologia de Gênero por meio do aumento da sua pressão. Creio que, nesse sentido, cabe perguntar, também, onde estão alocados tais termos e o que essa colocação significa. Na primeira BNCC, das seis vezes que “sexualidade” foi utilizada, quatro delas foram no currículo de Biologia, especificamente nos objetivos que dizem respeito ao estudo da anatomia humana.

Ao mesmo tempo, esse processo se repete na segunda versão do documento e na terceira, em que esse conceito aparece apenas nos currículos de biologia, artes e educação física – e com uma aparição no currículo de História, que problematizarei a frente. Dentre as menções de “gênero” que não estão ligadas às sessões iniciais das BNCCs, acredito ser importante ressaltar que elas estão – em sua maioria – ligadas aos currículos de biologia, educação física, artes e dança. Dessa forma, parece que os discursos biologicistas e essencialistas acerca dos termos elencados ganhou força na arena política e encorpou-se de forma mais evidente nos currículos.

No currículo de História, apesar do comprometimento nas páginas iniciais das Bases, gênero não reaparece nas sessões das duas primeiras versões. Na terceira versão do documento, esse conceito está presente três vezes, mas todas elas estão localizadas no século XX e no XXI, como no objetivo (EF09HI07), que pretende “Identificar as transformações

²¹ Me refiro aqui ao movimento político que depôs a presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2016.

ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema” (BRASIL, 2017, p. 379). Ora, cabe perguntar, nesse sentido, onde está o gênero nos dezenove séculos anteriores ao XX? E, nesse sentido, onde está o gênero em direção à antiguidade? Pensando nesse currículo como constituinte de sujeitos, a importância atribuída, por exemplo, às mulheres é pensada apenas após o século XIX?

Levando em conta que, como pontua Joan Scott (2012), há certos usos e abusos do gênero – e um deles seria a confusão do conceito com a categoria “mulheres” – também busquei pela referência a essa categoria no currículo histórico. A inserção dessa categoria acontece de forma mais contundente do que a temática de gênero ou de sexualidade, mas ainda sim está localizada majoritariamente no tempo presente, como descrito no objetivo CHHI9FOA139 da primeira BNCC, qual seja:

Conhecer e compreender a Constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes. (BRASIL, 2015, p. 258).

Exceções a isso aparecem, por exemplo, na terceira versão do documento que, apesar de não utilizar o conceito de gênero no currículo de História, conta com o seguinte objetivo de conhecimento e os seguintes objetivos específicos: “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.” (BRASIL, 2017, p. 370), “(EF06HI16) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL, 2017, p. 371), “(EF09HI08) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos, anarquistas e grupos de mulheres” (BRASIL, 2017, p. 379). No entanto, creio ser importante ressaltar que esses aparecimentos ainda são insuficientes, pois não correspondem a uma inserção significativa da temática de gênero ou de movimentos de mulheres na História. Além disso, uma vez que estou concebendo o currículo como um terreno de disputas e de trocas, me parece potente pensar que o aumento da aparição desses termos corresponde à perda de uma série de outros, como gênero e sexualidade.

No entanto, antes de fazer conclusões sobre a formação de sujeitos a partir das Bases Nacionais Comuns Curriculares, creio ser necessário também debater a inserção de raça/etnia nos documentos. Desse modo, deixo de lado a questão de gênero e sexualidade por um momento, para retomá-la no final do subcapítulo. Assim como esses últimos conceitos, entendo por raça, nesse trabalho, uma construção social e cultural, e não um dado natural e biológico. Nesse sentido, como defende Stuart Hall (2003)

‘Raça’ é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui sua lógica própria (Hall, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinção genéticas e biológicas, isto é, na natureza.” (HALL, 2003, p. 69).

Sendo organizador da nossa cultura, raça/etnia – bem como gênero – “(...) está presente em diferentes experiências da vida social: nas distribuições de recursos e poder, nas experiências subjetivas, nas identidades coletivas, nas formas culturais e nos sistemas de significação.” (SCHUCMAN, 2012, p. 3 *apud* CENTENO, 2016, p. 54). Por essa presença, as ideias também moldam e (re)significam sujeitos e características corporais por meio de uma série de artefatos culturais, como o documento curricular.

No que diz respeito às instituições (e vale ressaltar que o currículo é, por excelência, um documento institucional), Silvia Centeno (2016) argumenta que elas não criam o racismo. Por outro lado, essas instituições “(...) reproduzem um sistema racista, provocando uma institucionalização do racismo, ou seja, o racismo institucional, que atende o/a usuário/a negro/a como se ele não fosse um cidadão de direitos.” (p. 52). Uma das formas pelas quais os livros didáticos e/ou currículos de História podem reproduzir o racismo é por meio da invisibilização dos sujeitos e dos processos históricos de afro-brasileiros ou indígenas. Nas Bases Nacionais Comuns Curriculares isso não acontece, pois a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que complementa a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileiro e indígena.

Desse modo, esses sujeitos históricos aparecem nas três BNCCs, quase de modo transversal no currículo de História. Os negros e indígenas, bem como o continente africano, são colocados em uma série de períodos históricos, como dito em “(EF07HI09) Conhecer as formas de organização social e política do continente africano na época moderna.” (BRASIL, 2016, p. 464). Ainda assim, as concepções de tempo, cosmologia e processo histórico desses povos antes da dominação europeia só são levados em conta em número considerável na primeira BNCC, ao passo que na segunda e na terceira versões do documento – como na citação anterior – a classificação europeia (ex: moderna) é posta como universal nessas culturas.

Ainda nesse sentido, raras são as menções à História dos povos indígenas e negros no momento anterior ao seu contato e presença no histórico europeu a partir da segunda BNCC. A isso cabem, evidentemente, exceções, como a menção aos três clássicos povos pré-colombianos (Incas, Astecas e Maias). Suponho que isso aconteça pelo recuo de uma série de perspectivas não-eurocêntricas, que se localizam no momento de pós-publicação do primeiro

documento, em que o currículo foi acusado de “brasilianismo” e/ou “africanismo”²². Creio que uma das acusações que pode, em especial, ilustrar o ataque que levou ao recuo da primeira para a segunda versão do documento é a coluna do jornalista David Coimbra, no Jornal Zero Hora, em 2015. Nela, o autor diz ser contra um modelo que estaria sendo implementado pelo Ministério da Educação (MEC), que seria “(...) um modelo de educação que estreite conhecimentos, em vez de ampliá-los.” (COIMBRA, 2015).

Ainda segundo esse jornalista, “Se esse projeto [a BNCC] for aprovado, o que vai ampliar-se no Brasil são as trevas. Vamos nos afundar numa Idade Média cultural. E o pior é que nem saberemos disso, porque ninguém fará ideia do que veio a ser essa coisa de Idade Média.”. (COIMBRA, 2015). Além do anacronismo histórico, o autor mostra um repúdio à primeira versão do documento por conta da sua sustentação basilar na história afro-brasileira e indígena. Ou seja, está implícito no texto que o conhecimento acerca dessas temáticas traz trevas, ao passo que as temas europeias traz luz.

Em meio a debates tanto no meio acadêmico quanto na mídia – como o exemplo acima –, a Base foi modificando-se e houve séries de idas e vindas no texto do documento, bem como na orientação política dele. Nesse sentido, por fim, percebi uma redução das menções de gênero e sexualidade, apesar do pequeno aumento às menções da categoria “mulheres”; ao passo que também ressaltai a inserção dos sujeitos afro-brasileiros e indígenas, ainda que subordinados – a partir da segunda BNCC – majoritariamente à História europeia.

Dessa forma, a constituição discursiva dos sujeitos, por meio – dentre outras coisas – do currículo preativo, forma alunos que pensam no sujeito histórico como um sujeito branco, heterossexual e masculino, pois são eles que são notórios o suficiente para serem estudados na escola. Então, como um aluno que não se encaixa em algum desses padrões se vê na História?

2.2. Respeitamos a diversidade e a diferença no currículo... *pero no mucho.*

No subcapítulo anterior, ressaltai o polo identitário do binômio identidade-diferença. Nesse subcapítulo, aprofundo as discussões acerca da questão da diferença, pois acredito que ela pode gerar debates e questionamentos interessantes, mesmo na questão de formações identitárias de sujeitos nos currículos preativos. Para tanto, será necessário problematizar uma concepção muito ligada à incorporação das identidades, por exemplo, nos documentos oficiais: a diversidade.

²² Abordarei melhor essa questão no capítulo 3.

Os três documentos analisados tomam como transversal a luta pela diversidade. Na segunda versão das BNCCs, por exemplo, “(...) ao propor uma referência nacional para a formulação de currículos, constitui-se como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino em direção a uma maior articulação.” (BRASIL, 2016, p. 28). Porém, não seria paradoxal o uso desse conceito – diversidade – mesmo com as significativas ressignificações de gênero e sexualidade, que perdem parte de seu caráter combativo?

Para além de ver os discursos inseridos nos documentos como conflitantes – e, portanto, contraditórios – me parece ser interessante acolher a crítica de Carlos Skliar e Silvia Duschatzky (2001), que argumentam pela existência de um “travestismo discursivo”, em que discursos sociais se travestem com novas expressões e novas palavras – de aparência democrática – para manterem o *status quo*. Nesse sentido,

(...) se trata [a diversidade], em certas ocasiões, de palavras suaves, de eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras de moda.” (SKLIAR, DUSCHATZKY, 2001, p. 119).

Creio que, dessa forma, a palavra de moda seria *diversidade*, dado o uso repetido dela nas três versões da Base Nacional Comum Curricular. Esse debate sobre diversidade, diferença e identidade está situado em um movimento chamado de multiculturalista. Para Tomaz da Silva (2016), uma face desse movimento seria o seu lado liberal ou humanista, que defende que “as diferentes culturas seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade.” (p. 86). Ou seja, apostando na essência humana, “Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade.” (p. 86). Para esse autor, além disso, também é inaceitável tomar a diferença – ou a igualdade – como dada. Uma vez que elas se situam em relações de poder, seria necessário – por meio do ensino, do currículo, da escola – enfatizar a constituição dessas categorias pelas relações de poder.

Nesse embate, Stuart Hall – considerado um dos expoentes dos estudos culturais e, portanto, referência na (re)criação e uso dos conceitos de identidade, diversidade e diferença – pontua que:

O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avalia diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. (HALL, 2003, p. 53).

Porém, como foi argumentado em momentos anteriores, como isso se dá em um currículo que está cada vez mais caracterizado pela lógica neoliberal? Seguindo esse raciocínio, Skliar e Duschatzky (2001) argumentam que a diversidade pode se tornar similar à tolerância, uma vez que ela é usada para mascarar a continuidade de um preconceito. Ou seja,

O multiculturalismo conservador abusa do termo diversidade para encobrir uma ideologia de assimilação. Assim, os grupos que compõem esse bálsamo tranqüilizante, que é a cultura, são geralmente considerados como agregados ou como exemplos que matizam, que dão cor à cultura dominante. (SKLIAR, DUSCHATZKY, 2001, p. 129)

Não seria essa a lógica de defender o diverso, mas de tirar as ferramentas que possibilitem o enfrentamento das desigualdades? Creio que essa dualidade fica evidente ao ver que, em certos trechos, há confusões acerca dessas concepções. Por exemplo, em “A BNCC, ao propor uma referência nacional para a formulação de currículos, constitui-se como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino em direção a uma maior articulação.” (BRASIL, 2016, p. 28). Como pode algo diverso ser uno? Não seria essa uma confusão entre os discursos que formam as Bases – um que enfatiza a diversidade, e um que enfatiza a diferença?

No caso do ensino de História, temos – conforme foi argumentado no subcapítulo anterior – a forte inserção de conteúdos acerca dos povos afro-brasileiros e indígenas, bem como uma baixa (mas presente) inserção da categoria “mulheres” no currículo. Em vez de debater a presença – ou falta dela – nas BNCCs, como fiz anteriormente, penso ser necessário problematiza-las a partir do prisma apresentado. De modo a iniciar o debate, acredito ser importante ressaltar que, conforme Guacira Louro (2007, p. 44),

A posição central é considerada a posição não-problemática; todas as outras posições-de-sujeito estão de algum modo ligadas – e subordinadas – a ela. Tudo ganha sentido no interior desta lógica que estabelece o centro e o excêntrico; ou, se quisermos dizer de outro modo, o centro e as suas margens.

Ora, pensando que há uma posição de sujeito considerada central e outra considerada excêntrica, quais seriam essas posições no currículo de História? No caso do envolvido da categoria “mulheres” e “homens”, às primeiras são destinados objetivos de aprendizado específicos. Por não aparecerem sempre, são marcadas como excêntricas – como complemento – em momentos específicos do currículo. No caso de raça/etnia, Silva Centeno (2016, p. 56) sustenta que:

No Brasil, a identidade do homem branco, heterossexual, de classe média e cristã serve como referência, como padrão, em comparação às outras identidades que são

tidas como diferentes. Essas identidades são representadas como norma e são hegemônicas. Nesse sentido, a identidade negra é apontada como diferença, como aquela que foge da norma, aquela que é problemática na nossa sociedade.

Desse modo, o negro – assim como, eu complemento, o indígena – são vistos como diferentes, excêntricos. Porém, acredito que as representações acerca das mulheres são divergentes das representações acerca de raça/etnia. No primeiro caso, trata-se da formação de uma posição de sujeito marcada pela diferença. Porém, no segundo caso, há um movimento adicional: a exotização desses sujeitos-históricos. O conceito de exotizar, retirada da argumentação de Skliar e Duschatzky (2001, p. 121), parte do princípio de que

O problema crucial é quem traduz a quem (ou quem representa a quem) e através de quais significados políticos. Disso resulta que a tradução e representação dos outros está atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores (ou piores) formas de denominar a alteridade.

Dessa forma, ao representarmos – ou traduzirmos – uma identidade, ou a história de uma cultura que não nos pertence, sem problematizá-la e evidenciar sua diferença, corremos o risco de torná-la exótica. Para cumprir esse papel, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular assume uma série de objetivos, tal como o de número CHHI7FOA09, que corresponde a:

Reconhecer diferentes concepções e condições de vida de povos indígenas, colonizadores e migrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, relacionando-os às diversas formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e necessidades de cada grupo, desnaturalizando preconceitos e estereótipos.” (BRASIL, 2015, p. 254).

A partir da segunda versão do documento, contudo, essas tentativas de contextualização do diferente se perdem – e, portanto, as identidades exóticas se cristalizam (LOURO, 2007).

Dito isso, argumento nesse capítulo que há uma série de perdas e ganhos, derrotas e vitórias, no que diz respeito à inserção e à presença de identidades que são reivindicadas desde o século passado nas BNCCs, com exceção das minorias sexuais. Porém, por maiores (afro-brasileiros e indígenas) ou menores (mulheres) que elas sejam, é necessário problematizar sua presença, de modo a vê-las como criadoras de sujeitos diferentes, excêntricos. Assim, a partir dos discursos desse currículo, formam-se sujeitos-alunos que veem essas categorias como excêntricas e diferentes. Paradoxalmente, os documentos se baseiam no princípio da diversidade, mas criam as concepções apresentadas.

3. Como se conta uma História? As narrativas históricas da BNCC

Retomo, para iniciar esse capítulo, a provocação da palestra de Chimamanda Adichie (2009) que utilizei no capítulo anterior: “(...) comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história completamente diferente”. A partir desse excerto, discuti a formulação da categoria “britânicos”, bem como da categoria “nativos americanos”. Nesse trecho, no entanto, ainda há uma questão a ser dissecada: a cronologia histórica.

Para Paul Ricoeur (1994, p. 15), “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo”. Ou seja, o que comumente chamamos de “tempo” não seria um dado físico, e sim uma construção social. O exemplo de Adichie é significativo nesse sentido: ele demonstra que, apesar de uma pretensão de neutralidade, as formas como Histórias são articuladas no tempo formam diferentes narrativas e, portanto, diferentes interpretações. E é nesse sentido que “[...], a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (RICOEUR, 1994, p. 15), pois a formação dessas narrativas é coletiva, ao mesmo tempo em que sua interpretação e construção vêm da experiência individual.

A partir do pressuposto teórico de Ricoeur, Carmen Anhorn destaca que “a explicação histórica mantém laços com a narrativa de ficção, na medida em que faz igualmente uso da imaginação, operando, dessa forma, com um registro de objetividade marcado pela incompletude, compensada pela mediação da subjetividade.” (2012, p. 193-194). Portanto, nessa relação entre o objetivo e o subjetivo, há uma narrativa falada, ao passo que também há uma narrativa ressignificada por quem lê ou ouve.

Acredito que seja interessante, nesse ponto, potencializar a questão a partir dos aportes teóricos-metodológicos de Reinhart Koselleck (2006), que opera com a perspectiva de tempos múltiplos constituintes das temporalidades históricas. Nesse sentido, parto do pressuposto de que “em cada presente, as instâncias do passado e do futuro são postas em relação” (BARROS, 2013, p. 138). Ou seja, na formação de temporalidades da História formam-se relações entre passado, presente e futuro, que são representadas por Koselleck (2006) como espaço de experiência e horizonte de expectativas. Para ele, “a experiência é o passado atual, aquele no qual os acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento (...)”

(KOSELLECK, 2006, p. 309), ao passo que a expectativa representa um conjunto de sensações, reflexões e ansiedades em relação ao tempo que ainda virá.

De modo mais simplista, achei que poderíamos simplesmente chamar a experiência de passado e a expectativa de futuro. Porém, a formulação não se mostra tão simples quando pensamos em *espaços* de experiência e *horizontes* de expectativa. Essas duas ideias, cunhadas por Koselleck em *Futuro Passado* (2006), dizem respeito a formações mais amplas: o espaço de experiência versa sobre todas as leituras, apropriações e (re)conhecimentos sobre/do passado que se relacionam com o presente; ao passo que o horizonte de expectativa corresponde a uma série de formulações criadas a partir do presente e do passado sobre o futuro. Ou seja, a relação entre as duas ideias produz relações – ou pelo menos mostra *insights* - sobre o presente e as relações entre as temporalidades.

Nesse sentido, o texto curricular produz e se utiliza também de uma série de espaços de experiência e de horizontes de expectativa, uma vez que o professor e a aula de História são alguns dos mediadores entre o aluno e o conhecimento histórico cientificamente legitimado. Aliada a isso, a construção de narrativas feitas de uma forma específica propicia a construção de sujeitos que organizem outras lógicas nessa mesma forma específica. Assim, ao contarmos – por exemplo – a História como factual e numa relação de causa-consequência, a tendência é que a lógica temporal (re)produzida pelos alunos seja essa.

Além disso, uma vez que ela e o espaço de experiência são construções culturais, ela está envolta em disputas e relações de poder. Isso não significa, por exemplo, que um segundo não é um segundo. Na verdade, quer dizer que o valor cultural em torno do segundo é alvo de disputas, bem como dos discursos acerca do que aconteceu de um segundo para o outro. Se aumentarmos essa proporção de segundos para anos, essa questão fica mais aparente: de um ano para outro, o que aconteceu? Quem define onde começa e onde termina o ano, uma vez que ele é recheado de eventos históricos tão – ou mais – importantes que o dia 1º de janeiro ou 31 de dezembro?

No caso do currículo de História, há uma grande discussão – mostrada, por exemplo, por Igor Teixeira e Nilton Pereira (2017) – sobre os conteúdos inseridos e/ou retirados do documento. A primeira versão da Base seria vista como “brasileirista”, por focar-se nas raízes da História do Brasil, diminuindo o espaço curricular de conteúdos correspondentes à História Europeia, como a Idade Média. O foco desse capítulo, no entanto, não é debater a questão da (não) inserção de conteúdos no currículo, e sim problematizar o modo como as escolhas de

temas e objetivos operados nas três primeiras versões da BNCC conformam narrativa(s) de história foram criadas.

Desse modo, nos próximos subcapítulos me dedicarei a responder a primeira pergunta desse trabalho: Que narrativas de História e teórico-curriculares se fazem presentes nas três versões da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História? Para tanto, primeiro falarei sobre a construção da narrativa histórica, para depois abordar os seus usos.

3.1. Como se ligam os eventos em uma lógica temporal?

É interessante pensar, como fiz acima, na construção de discursos, narrativas e versões sobre a História, assim como suas relações com o tempo, o espaço, o presente, o passado e o futuro. Mas de que modo é possível ver essas construções num documento curricular como a Base Nacional Comum Curricular?

Colocando-me em conformidade com Ricoeur, penso ser necessário, em primeiro lugar, “[...] perguntar em que medida nossos modos de pensar e de falar a respeito do mundo comportam frases que usam verbos no passado e enunciados irredutivelmente narrativos.” (RICOEUR, 1994, p. 206). Essa concepção torna, além disso, o discurso histórico – e, portanto, o discurso curricular – incompleto, uma vez ele é (re)significado toda vez que é posto em prática.

O processo de escrita histórica – seja na academia, seja na escola, ou seja no currículo - se dá, especialmente, com a criação da intriga. Percebendo as tensões que suscitam entre memória, história, e os discursos que disputam uma série de artefatos culturais na arena política, criam-se uma série de intrigas, que darão significados à narrativa. Essas intrigas não são, no geral, homogêneas e, portanto, formam marginalizações e exclusões na historiografia. Isso corresponde a dizer, por exemplo, que “[...] não há descrição sem discussão.” (RICOEUR, 1994, p. 21), uma vez que todos os elementos que se dizem descritivos são resultados de relações de poder. Assim, a mediação entre tempo e narrativa, feita pela intriga, é realizada pelas três *mímeses*.

A Mímese 1 representa a *prefiguração* do objeto de estudo (ou seja, a formulação e organização que estrutura o tempo histórico na mente dos historiadores), a Mímese 2 representa a *configuração textual* da prefiguração com a criação literária, e a Mímese 3 diz respeito à *recepção* que esses pensamentos dos historiadores tem no público, que ressignifica

o que foi dito pelo historiador, uma vez que haveria alterações entre a mensagem emitida e o entendimento por conta das experiências de cada sujeito.

No caso curricular preativo – como nesse estudo –, só é possível fazer uso das Mímeses 1 e 2 como formas de ver o currículo, uma vez que são elas que possibilitam falar: 1) sobre as representações dos objetos a serem escritos – que se darão em embates discursivos na arena política –; e 2) sobre a forma de organizar o tempo histórico, que elabora e (re)formula a estrutura temporal também dos alunos, que acontecerá na Mímese 3.

Toda essa construção mimética faria a mediação entre tempo e narrativa, formando uma tessitura de intrigas em uma versão de narrativa sobre a História. As BNCCs, portanto, como documentos que assumem uma ou algumas versões de narrativas, está recheada de intrigas, constituindo-se como um documento heterogêneo – um documento cheio, nesse sentido, de disputas e relações de poder. Ou seja, um currículo carrega em si a marca de relações de poder acerca da sua forma de contar a História, uma vez que marca diferentes versões históricas em uma mesma narrativa. Nesse sentido, há um ponto de tensão entre esses discursos em torno da definição de uma política nacional. O Ensino de História adquire um lugar importante nessa disputa visto que se apresenta:

[...] 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 de com um passado inventando como “comum” e legitimado nas aulas dessa disciplina. (ANHORN; COSTA, 2011, p. 133)

Assim, os discursos em torno do passado – e das suas consequências no presente e no futuro – são de grande importância. Com o que Carmen Anhorn e Warley Costa (2011, p. 135) – a partir da argumentação de François Hartog - localizam como crise do regime moderno de historicidade, ainda, “novas narrativas históricas podem ser escritas tornando possível reviver o passado não mais do ponto de vista do acabado do imutável, do irrevocável”, pois “novos fluxos de sentido de passado estão disponíveis, abrindo caminho para que se possam reviver potencialidades não realizadas.”.

Com base nisso, me parece que a primeira versão das BNCC investiu em novos fluxos de tempo a serem ensinados na escola. No objetivo de ensino CHHI6FOA0711, por exemplo, o modelo quadripartite francês é colocado em questionamento:

(CHHI6FOA071): “Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga,

Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização”. (BRASIL, 2015, p. 251).

Ao mesmo tempo, o objetivo de ensino CHHI6FOA073 (BRASIL, 2015, p. 251) propõe problematizar “as diferentes formas de representação da divisão histórica brasileira”. Além disso, no contexto da América Latina, é levada em conta as diferentes experiências temporais de indígenas e afro-brasileiras, que geralmente são colocadas de lado, em nome da temporalidade linear europeia.

A partir da segunda versão da Base, no entanto, o currículo volta-se novamente para a temporalidade europeia e político-econômica (como o modelo quadripartite francês) focada na causa e na consequência. Em primeiro lugar, isso acontece porque não há possibilidades de nomear ou citar o tempo diferente do eurocêntrico, como creio estar explícito no seguinte objetivo:

(EF06HI31) Conhecer diferentes formas de periodização dos processos históricos, tais como Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea; Eras do descobrimento, das revoluções, atômica e espacial; Períodos Paleolítico e Neolítico; Mundos antigo e moderno; Antigo regime; Antiguidade, Modernidade, Pós-modernidade e Contemporaneidade. (BRASIL, 2016, p. 474).

Para potencializar os questionamentos nesse sentido, creio ser importante discutir a ideia de Koselleck (2013) sobre o conceito moderno de História. Para ele, a configuração do conceito moderno de História – que se deu, no caso alemão, na segunda metade do século XVII – foi uma transição das histórias plurais para as singulares. Aqui, portanto, estaria uma das gêneses da ciência histórica moderna, com pretensão à cientificidade e, acima de tudo, à verdade.

Anhorn e Costa (2011) sugerem que novos fluxos de tempo tinham sido possibilitados, como discuti anteriormente. Mas será que na segunda versão das Bases Nacionais Comuns Curriculares não estão predominantes as narrativas que se assemelham ao conceito moderno de História no que diz respeito ao tempo? Acredito que tal argumentação possa ser potente, uma vez que, do primeiro ao terceiro documento, as histórias política e econômica ganham mais espaço em detrimento da história cultural. Visto que se abre mão das narrativas plurais sobre temporalidade e espacialidade, seria essa uma tentativa de construir uma narrativa histórica neutra baseada no conceito moderno de História?

A terceira versão do documento, por fim, também toma as temporalidades eurocentradas como dadas, em vez de problematizá-las, como é feito na primeira versão. E, ao mesmo tempo, o domínio de uma noção próxima conceito moderno de História aumenta,

pois agora a organização cronológica – e organizada em relações de causa e consequência ao longo do documento – é posta como obrigatória, como no primeiro procedimento básico do Ensino de História no Ensino Fundamental: “Pela identificação dos eventos considerados importantes na História do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.” (BRASIL, 2017, p. 367).

Ou seja, parece que o documento curricular é “povoado” por diversos discursos acerca da História e da forma como os eventos históricos se ligam. No entanto, a partir da neoliberalização do currículo – que já foi mencionada em capítulos anteriores – há um retorno ao conceito moderno de História organizado de forma eurocêntrica e linear. Além disso, ao não problematizar as temporalidades históricas, o passado torna-se cristalizado e, portanto, imutável. As outras consequências desse processo sobre as narrativas históricas serão discutidas no subcapítulo abaixo.

3.2. Pra quê serve a História? Usos da disciplina nas BNCCs.

Após debater algumas questões sobre a forma de narrar a História nas Bases Nacionais Comuns Curriculares, acredito ser potente também discutir as utilidades desses conteúdos curriculares. Para tanto, cabe perguntar quais são os usos do(s) passado(s) criados nesses documentos.

Hayden White (2010), em uma discussão sobre o caráter da veracidade histórica, situa diferenciações entre um *passado prático* e um *passado histórico*. O primeiro representaria “todos os tipos de memória, ilusões, fragmentos de informações vadias, atitudes e valores que um grupo ou um indivíduo convoca da melhor forma possível para justificar, dignificar, desculpar ou determinar ações a serem tomadas no processo de um projeto de vida.” (WHITE, 2010, p. 16 – tradução minha). Esse passado prático seria, portanto, um conjunto de versões sobre o passado – tanto individuais quanto coletivas – que dariam sentido a nossa vivência enquanto seres históricos, em que somos inqueridos a fazer julgamentos, decisões, emitir opiniões.

O segundo, dito “passado histórico”, por outro lado, representaria um recorte do passado que poderia ser estudado científica e objetivamente, com um distanciamento proporcionado pelo historiador. Nesse sentido, “[...] o passado histórico não ensinava nenhum tipo de lições para o presente; ele era um objeto estritamente impessoal, neutro e, no melhor dos casos, de

interesse objetivo. Finalmente, o passado histórico era o passado construído pelos historiadores.” (WHITE, 2010, p. 16 – tradução minha). Idealmente, como proposto na historiografia científica moderna (KOSELLECK, 2013), essa forma de olhar para o que passou não recebe – e não pode receber - pressões ou influências do meio exterior, mantendo-se imutável.

Já foi dito, no subcapítulo anterior, que uma das características que dizem respeito à temporalidade na segunda e na terceira versão das BNCCs é a cristalização do passado como imutável. Porém, optei por situar essa discussão porque há ainda, pontos a serem debatidos nos diferentes usos do passado feitos por essas três versões de currículo.

Na primeira versão da BNCC (2015), há uma clara preferência por aproximar o/a aluno/a do presente, uma vez que as diretrizes curriculares para o nono ano do ensino fundamental focam-se, quase inteiramente, no século XX. Além disso, em quase todas as temáticas escolhidas para a docência, em algum momento está presente um olhar para o presente – e, portanto, também para o futuro, como lembra Koselleck (2006). Exemplo disso é o objetivo de aprendizagem CHHI7FOA094, do sétimo ano do ensino médio, em que se torna necessário “Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da exclusão social de migrantes de diferentes precedências, povos indígenas e afro-brasileiros, no tempo presente.” (BRASIL, 2015, p. 254).

Essa forma de usar o passado como ferramenta para pensar o presente e, assim, refletir sobre o futuro começa a minguar, no entanto, a partir da segunda versão da BNCC (2016) e desaparece quase completamente na grade curricular da terceira versão (2017). Ou seja, parece que uma noção de passado prático começou a ser introduzida na primeira BNCC, mas foi sendo substituída pela ideia de um passado histórico, distante e imutável a partir da neoliberalização desse documento, conforme já foi discutido. Ademais, como mostram Nilton Pereira e Mara Rodrigues (PEREIRA, RODRIGUES, 2017), as grades curriculares da segunda versão do documento dividem os conteúdos “clássicos” (e objetivos) a serem aprendidos com as propostas cidadãs e de reflexão para o presente, vendo-as como diferentes. Mas, ora, essa última não deveria ser transversalidade na BNCC, como defendido pelo próprio documento?

Finalmente, a partir desse mesmo processo no interior do texto curricular, há também pequenas mudanças a significação das divergências em torno da História disciplinar. Na primeira BNCC, elas são chamadas de “versões” (ou sinônimos), como no objetivo de aprendizagem CHHI6FOA070, em que é necessário “Conhecer e problematizar as diferentes **versões** sobre as prováveis rotas do ser humano para a América, tais como via Estreito de

Bering, via do Atlântico ou via do Pacífico.” (BRASIL, 2015, p. 251 – grifo meu). Ao mesmo tempo, com a individualização impulsionada pelo neoliberalismo, elas por vezes são chamadas de “opinião” (ou sinônimos), como no objetivo EF07HI28, que torna obrigatória “Pesquisa diferentes fontes sobre a escravidão nas Américas, analisando diferentes **pontos de vista** sobre o fato.” (BRASIL, 2016, p. 474 – grifo meu).

Essa mudança implica em uma série de concepções acerca da História enquanto disciplina. Em primeiro lugar, ao trocar “divergências” ou “versões” por “pontos de vista”, o caráter científico atribuído à disciplina histórica é reduzido a uma questão opinativa. E, como opinativa, ela não necessariamente necessita de embasamento teórico. E, em segundo lugar, é uma concepção de História que crê ter um fim no sujeito que a recebe, uma vez que o “ponto de vista” é uma questão pessoal, assim como defendem as políticas neoliberais.

Wendy Brown (2015) defende que a neoliberalização é um processo não só econômico, mas também cultural. Dessa forma, as situações cotidianas – assim como as extraordinárias – transformam-se radicalmente, a partir de um processo de economização. Com ele, “[...] a promessa democrática de uma regra coletiva” torna-se “[...] a promessa do empreendimento e do portfólio gerencial no nível individual e coletivo.” (BROWN, 2015, p. 2017). Creio que, nesse sentido, a perda de espaço do passado prático se dá porque ele não é visto como produtivo. Inclusive, em uma lógica empresarial, ele seria contra-produtivo: pensando em empreendimentos, é necessário olhar para o futuro – e não para o passado.

Arthur Ávila (2016), nesse contexto, utiliza o conceito de “políticas do tempo histórico” para evidenciar formação ou associação de diferentes temporalidades, epistemologias, práticas e discursos para formar uma determinada visão histórica. Enquanto disciplina científica, a História teria se constituído enquanto uma escrita dominante, “tomando os corpos dos Outros para ali inscrever o querer ocidental. O planeta, neste processo, tornou-se um enorme palimpsesto, com as histórias locais sendo apagadas pelo desígnio global ocidental, agora pensado como o ponto de partida e chegada de toda a humanidade.” (ÁVILA, 2016, p. 194). Dessa forma, “las nociones de tempo que la historia (...) mantiene como base de sus operaciones discursivas, son nociones políticas.” (RUFER, 2010, p. 12).

Nesse contexto de neoliberalização e de reação conservadora à primeira versão das Bases Nacionais Comuns Curriculares, estão em disputa, portanto, noções políticas sobre as políticas de tempo histórico. No momento em que são introduzidas, como argumentei anteriormente, temporalidades que não estão de acordo com a disciplina histórica embasada

no modelo europeu e político, há uma forte reação, pois estão em jogo concepções atuais de (des)importância de alguns passados – no interior, inclusive, da própria disciplina histórica.

Dessa forma, em meio a um processo de disputa política, uma noção de passado prático perde espaço para a volta do passado histórico ligado ao conceito moderno de História, afastando mais ainda o/a aluno/a da disciplina, uma vez que ela se torna inalcançável. Além disso, há uma reafirmação da disciplina enquanto europeia e político-centrada. Ainda caberia perguntar, nesse contexto, de que modo essas concepções de passado estariam em conflito na sala de aula, nos livros didáticos e na formação de professores e professoras, mas essa discussão é grande demais para esse trabalho.

4. Considerações Finais

No início do filme *O Mágico de Oz* (1939), Dorothy e sua casa são arrastadas em um furacão para o distante país chamado Oz. Em sua chegada, a casa cai em cima da Bruxa Má do Leste, a matando violentamente. Ao descobrir tal feito, o povo Munchkin – que estava sob o domínio territorial da Bruxa – celebra cantando a música *Ding Dong, The Witch is Dead*. No final dessa cena, o prefeito Munchkin pede a todos que celebrem e espalhem a feliz notícia sobre a morte dela.

Como iniciei esse trabalho problematizando a interface entre *O Mágico de Oz* (1939) e *Wicked* (2003), acho interessante novamente fazer a provocação inicial: seria a Bruxa Má do Leste realmente Má? Ou, como aconteceu com a sua irmã do Oeste, apenas achávamos que ela era má porque o Mágico teria nos contado a sua versão? Seria alguma versão dessa(s) História(s) mentira – e alguma verdade?

Me propondo a fazer essa mesmo exercício aqui, esse trabalho de conclusão de curso foi, para mim, uma grande surpresa. Nele, me propus a problematizar a formação das Bases Nacionais Comuns Curriculares (2015; 2016; 2017) de ensino de História, com especial foco nas formações discursivas que constituem – em alguma medida – identidades de grupos excluídos; bem como também busquei problematizar as formações históricas do documento.

E, sem pretensão de fazer um trabalho abrangente, acabei me deparando com uma infinidade de questões – sendo que a maioria das quais nunca havia pensando. As diferentes propostas educacionais e curriculares para o Brasil, as disputas em torno das BNCCs, e o perigo da neoliberalização em massa da Educação são só alguns dos exemplos disso. Desse modo, essa monografia não foi só – como eu imaginei que seria – uma pesquisa. Ela foi um instrumento muito potente para meu aprimoramento como professor de História, e contribuiu para aumentar meu interesse sobre as discussões em torno do Ensino de História.

Para chegar a isso, discuti, no primeiro capítulo o histórico dos currículos no Brasil desde a Constituição de 1988, enfatizando as tensões e disputas em torno deles. Nesse momento, deparei-me com uma questão urgente para o caso latino-americano, assim como brasileiro: a neoliberalização da educação, que visa homogeneizar sujeitos, transformar a escola em uma empresa, e atender especialmente as demandas individuais, em detrimento das coletivas.

No segundo capítulo, me propus a pensar sobre esse currículo neoliberal enquanto formador de identidades, a partir das análises das perspectivas da identidade e da diferença. Esse movimento possibilitou pensar as Bases Nacionais Comuns Curriculares como avanços

em pontos específicos, mas retrocessos sociais em outros. Como características mais marcantes desse processo, destaco a cristalização das identidades e exotizações dos Diferentes, que acabam tornando o Outro externo a nossa identidade, vendo a trajetória dele estática.

E, finalmente, no terceiro capítulo desse trabalho, problematizei a formação das narrativas e construção das temporalidades históricas em um contexto de educação neoliberal. Assim como nos outros capítulos, o resultado ultrapassou a expectativa da pesquisa, instrumentalizando-me enquanto profissional para ver esses traços na escola. São exemplos da neoliberalização das narrativas históricas, por exemplo, a obrigatoriedade da História linear-progressiva, a extinção das diferentes formas de construir uma narrativa histórica e a transformação do passado prático em passado histórico e estático.

Não gostaria, no entanto, de encerrar esse trabalho levantando apenas os pontos negativos que a análise suscitou. Quero, por outro lado, destacar a incorporação das histórias de mulheres, negros e indígenas na História do Brasil, bem como do mundo. Além disso, apesar de as Bases terem retirado menções à identidade de gênero, sexualidade, e (em alguma medida) gênero, ressalto que ela – em seu texto introdutório – permite a educação para a diversidade. No momento em que vivemos, em que os movimentos Escola sem Partido e Contra a Ideologia de Gênero ganham força, creio que nos armarmos – enquanto professores – desse argumento é uma forma de resistência.

E, finalmente, lembro também que, para Ivor Goodson (2012) o currículo escrito não é o currículo único. Ele é o que o autor chama de *currículo preativo*... Mas ele não é completo sem o *currículo interativo*. Nele, estão em debate as adaptações dos documentos oficiais às cidades, às escolas e às realidades das salas de aula. Dessa forma, as culturas juvenis, docentes e a forma como a História “oficial” será (re)significada por professores e alunos é também um forma de resistência. Assim, espero que – com esse trabalho – eu tenha contribuído para instrumentalizar professores, bem como instrumentalizei a mim mesmo. Acredito que, armados com o conhecimento do que está acontecendo e com argumentos que possibilitem a nossa resistência, seremos capazes de diminuir (ou quem sabe tornar mínima?) a influência neoliberal do currículo em nossas salas de aula, dando mais espaço a diferença, ao respeito e aos direitos humanos.

5. Referências Bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda N. O Perigo da História Única, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc&t=> . Acesso em 26 dez. 2017.
- ANHORN, Carmen Teresa G. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 187-210, 2012.
- ANHORN, Carmen Teresa G.; COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr., 2011.
- ARAÚJO, Jair. Esquizoanálise aplicada à Educação: introdução ao Estudo político-linguístico da Educação Brasileira. *Revista Eletrônica Inter-Legere*. Natal, n. 7, p. 16-36, 2010.
- AVILA, Arthur Lima de. Povoando o presente de fantasmas: as políticas do tempo de uma disciplina. In: **Expedições: Teoria da História e Historiografia**, vol. 7, p. 189-209, agosto-dezembro, 2016.
- BARROS, José D'Assunção. O Tempo dos Historiadores. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- BRASIL, Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988.
- BRASIL, Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.
- BRASIL, Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2015. 302 p. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão revista, 2016. 652 p. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017. 396 p. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília: SEDH/PR, 2010. 308 p. Disponível em: < <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 83-112.

BROWN, Wendy. Epilogue: losing bare democracy and the inversion of freedom into sacrifice. In: *Undoing the Demos: neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books, 2015. p. 201-222.

BUENO, Sinesio. Da Teoria Crítica ao pós-estruturalismo: breves apontamentos para uma possível confrontação entre Adorno e Deleuze. In: *Educar em revista*, Curitiba, Brasil, n. 56, p.149-161, abr./jun. 2015.

CENTENO, Silvia Regina. *As representações de sujeito na Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN): uma abordagem de gênero e raça/cor*, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.

COIMBRA, David. O projeto das trevas. *Jornal Zero Hora* (online), 2015. Disponível em: < <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/david-coimbra/noticia/2015/11/o-projeto-das-trevas-4912663.html> >. Acesso em 27 de out. de 2017.

CORAZZA, Sandra. *O Que Quer um Currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis, RS: Vozes, 2001. 150p.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*: tradução Luiz Felipe Baeta Neves. – 8. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: o nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1988.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do Currículo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 27(2): 143-155, jul./dez. 2002.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUIMARÃES, Eduardo Augusto. O lugar da experiência nos currículos de história (1975-1988), 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Liv Sovik (org.). Tradução Adelaine La Guardia Resente. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 7-72.

JÚNIOR, Astrogildo F. da S. BNCC, componentes curriculares da História: perspectivas de superação do Eurocentrismo. *EcoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez., 2016.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

KOSELLECK, Reinhart *et al.* O Conceito de História. Tradução René E. Gertz. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira; GOELLNER, Silvana; FELIPE, Jane (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na Educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-52.

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

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MEYER, Dagmar E. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Rev. Brasileira de Enfermagem*; Brasília (DF), jan/fev, 57(1), 2004. p. 13-18.

MICARELLO, Hilda Aparecida L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado democrático de direito. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

MOREIRA, Antonio F. B. (org.). Currículo: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NEIRA, Marcos G.; JÚNIOR, Wilson A; ALMEIDA, Déberson Ferreira da. A primeira e a segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EcoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. *EcoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

PEREIRA, Nilton M.; RODRIGUES, Mara C. de M. Ensino de História e Passado Prático: notas sobre a BNCC. In: HALFRED, Carlos R. J.; MAIRON, E. V. (Org.). Ensino de História e Currículo. 01 ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, v. 01, p. 27-46.

PETRY, Analídia R.; MEYER, Dagmar E. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193-198, jan./jul. 2011.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. Tomo 1. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. Sobre alguns mestres do rigor: Michel Foucault, Michel de Certeau, Norbert Elias. In: RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução: Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017. pp. 210-219.

ROCHA, Nathália F. E.; PEREIRA, Maria Z. da C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. *Espaço do Currículo*, v.9, p. 215-236, Maio a Agosto de 2016.

- RUFER, Mario. La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. In: **Memoria Social (Colombia)**, vol. 14, n. 28, p. 11-31, enero-junio, 2010 .
- SCHWARTZ, Stephen. Wonderful. Intérpretes: MENZEL, Idina; GREY, Joel. In: SCHWARTZ, Stephen. Wicked: 2003 Original Broadway Cast, 2003. 1 CD. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=96P47MYipmY> >. Acesso em: 21 nov. 2017.
- SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. Tradução Ana Carolina E. C. Soares. *Projeto História*, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1 ed., 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2016.
- SILVA, Tomas Tadeu Da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 73-102.
- SOUSA, Jorge Luis U. de. Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. *Espaço do Currículo*, v.8, n. 3, p. 323-334, Set/Dez 2015.
- SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. P. 119 – 138.
- TEIXEIRA, Igor S.; PEREIRA, Nilton M. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. *Diálogos*, v. 20, n. 3, 16-29, 2017.
- UBERTI, Luciane. Currículo e poder: para além das forças do Estado – ainda há o que dizer? Anais da 35ª Reunião anual da ANPED – p.1-16. 2012.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 7-72.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). In: Crítica Pós-Estruturalista e Educação. Porto Alegre, Sulina: 1995.pp. 9-56.

WHITE, Hayden. *Practical Past. Historien. Athens (GRE)*, Volume 10, 2010, p. 10-19.