



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Formação de Professores**  
**Programa de Pós Graduação de História Social**

Acácia Regina Pereira

**Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na  
1ª versão do Componente Curricular História da BNCC**

**São Gonçalo**  
**2018**

Acácia Regina Pereira

**Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª  
versão do Componente Curricular História da BNCC**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre, ao Programa  
de Pós-Graduação em História Social, da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área  
de concentração: História Social do Território.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Helenice Aparecida Bastos Rocha

**São Gonçalo**

**2018**

PEREIRA, Acácia Regina

Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC / Acácia Regina Pereira – São Gonçalo: 2018.

Orientadora: Profª. Drª. Helenice Aparecida Bastos Rocha

Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de História, 2018.

1. BNCC 2. Lei 10.639/03 3. Ensino de História 4. Currículo.

Acácia Regina Pereira

**Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História Social do Território.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Helenice A. Bastos Rocha (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Mônica Lima e Souza  
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fernando de Araujo Penna  
Universidade Federal Fluminense – UFF/UERJ

\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Warley da Costa  
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ

**São Gonçalo - RJ**

**Agosto/2018**

## AGRADECIMENTOS

Essa dissertação nada mais é que o resultado de muita luta e resistência diária. Durante todo o processo de formação no Programa de Pós Graduação em História Social diversas pessoas foram essenciais para que eu alcançasse o ingresso ao programa e percorresse todo caminho até o fim dessa jornada.

Agradeço aos meus pais por todo carinho e dedicação, todos os esforços somados ao longo dos anos para moldar hoje o que sou. Agradeço de uma forma bastante especial ao meu pai Luiz Antônio por, num momento difícil de nossas vidas não desistir de mim e ocupar o lugar de pai e mãe. Agradeço também pela educação e alimento, e por toda preocupação que tem comigo. Agradeço a minha mãe Maria por toda dedicação e amor por mim, desde o momento que me viu até o momento que deixou esse mundo. Agradeço a minha madrasta Sueli, pelos longos conselhos e por acompanhar minha trajetória escolar com toda a atenção que se deve ter e a minha irmã de coração Flávia, pela parceria de sempre e apoio em minhas escolhas. Apesar de nossas diferenças, vocês nunca deixaram de me apoiar.

Agradeço também aos demais familiares: a minha avó do peito Zuleide (*in memoriam*) que sempre me aconselhou a sonhar e tornar esses sonhos reais, que sempre me mostrou que sou capaz. Agradeço aos meus padrinhos Ronaldo Dória e Ermínia Cordeiro que sempre acreditaram no meu potencial e sempre estiveram dispostos a me ouvir no momento de fraqueza. Aos meus primos Guilherme Dória e Leonardo Dória por serem esses primos/irmãos fantásticos e que sempre que preciso estão prontos a me ajudar. Aos familiares que não foram aqui citados e também fazem parte dessa história. Afinal, vocês também fizeram parte dessa realização.

Sou grata a minha orientadora Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ/FFP) por ser um exemplo de comprometimento e caráter, além de ter contribuído muito para a realização dessa dissertação além de me compreender nos momentos de dificuldades. Além da incrível disciplina de Tópicos Especiais em Historiografia e Ensino de História.

Agradeço a secretária do Programa de Pós Graduação em História Social da UERJ FFP Andréia Guimarães por esclarecer diversas duvidas burocraticas de sempre. E os professores que tive o prazer de conhecer e ter aulas com Márcia Gonçalves e ter a oportunidade de reencontrar durante o mestrado antigos professores da graduação como Cristiane Laidler e Rafael Brandão.

Gostaria de agradecer aos professores Giovani José da Silva (UFAL), Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN) e Mauro César Coelho (UFPA) pela atenção que tiveram comigo, por me disponibilizar alguns textos que muito me ajudaram na pesquisa e por conceder as entrevistas que foram fundamentais para a realização dessa dissertação. Agradeço de todo coração por essa importante contribuição.

A Warley da Costa por prontamente aceitar o convite para compor a banca de defesa dessa dissertação e pela troca que tivemos no Simpósio Temática na ANPUH/Brasília em 2017. A professora Mônica Lima por aceitar compor a banca de qualificação onde obtive diversas contribuições essenciais para o desenvolver dessa pesquisa e também compor a banca de defesa. E ao professor Fernando Penna por acompanhar e contribuir ricamente para essa pesquisa na disciplina de Seminário de Pesquisa em Historiografia e Ensino de História, na qualificação e na defesa. Sou muito grata por todo conhecimento adquirido.

A Denilson Oliveira, um grande amigo e mestre que me deu um grande

incentivo para o desenrolar dessa pesquisa. Obrigada por todas as discussões que fizemos nas reuniões do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diápora (NEGRA) todos nossos debates foram essenciais para adquirir uma visão sobre a questão racial mais crítica e lutar por um ensino antirracista. Obrigada também aos colegas pesquisadores que fazem parte do NEGRA, Adriany Teophilo, Amanã Vieira, Bruno Alves, Camila Lima, Diogo Alchorne, Gaby, Leonardo Beliene, Raphaela, Simone, Silvia entre outros.

Esse mestrado foi muito importante também para conhecer pessoas maravilhosas como Antônio Nogueira, Barbara Oliveira, Camila Fogaça, Danilo Firmino, Milaysa. Aos meus grandes amigos que a UERJ FFP me proporcionou, que mantenho em minha vida e que espero levar para a vida, Gabriel Rocha, Daniel Carvalho, Marcelle Palhete, Ingrid Martins, Marina Baptista, André Tinoco, Barbara Taynan, Isabel Linhares, Gabriel Fortunato, Gabriel Siqueira, Diana Alves, Karina Araújo, Núbia Beray, Diego Dezidério, Jorge Santana, Adauto Tavares, Astrogildo e Fabricia por proporcionarem momentos de descontração, amizade e de muito apoio nesses períodos cruciais da graduação e de estudos para os concursos.

Obrigada às pretas, acadêmicas e de LUTA que compõem o Coletivo de Mulheres Negras Cláudia Silva: Alessandra Quitanilha, Ana Carolina Carvalho, Ana Tássia Moreira, Andressa Baptista, Érika Azevedo, Evelyn Novaes, Ludmyla Gonçalves, Manuela Leonardo, Priscila Albuquerque, Rhaiane Leal, Stephanie Santana. Agradeço a todas vocês pelo debate, aprendizado e pela luta diária contra o racismo e o machismo.

As minhas amigas que a vida me deu Jaciana Gomes e Rose Paula Lopes por todos esses anos de amizade que, apesar da distância, continua a mesma. Agradeço aos amigos da época de escola e que mantenho contato até hoje, Cleyton

Silva, Daiani Coutinho, Júlio César, Roberta Fagundes e Vanessa por todas as risadas e espero que saia o nosso (re)encontro. Às amigas Thayann Gomes, Vanessa Fittipaldi, Taiane Campos e Jéssica Gomes por todo apoio desde o Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Agradeço imensuravelmente ao meu companheiro amado, Ronald Coutinho, obrigada por suportar meus defeitos, tolerar meus humores (ou falta deles), por me compreender e, principalmente, por todo apoio que você tem me dado todos os dias que estamos juntos. Seu companheirismo foi fundamental para essa conquista. Agradeço também a minha sogra Ana, meu sogro Raimundo e minha cunhada Isabela, porque desde quando os conheci torcem pelo meu sucesso e foram amáveis comigo e obrigada por todo o apoio que tem dado a nós por compreender a nossa rotina de trabalho e estarem sempre prontos para nos apoiar. Vocês são as pessoas mais incríveis que já conheci.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Obrigado por vocês existirem.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela

## RESUMO

PEREIRA, Acácia. Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

A presente dissertação tem como foco a primeira versão Componente Curricular História presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando as implicações da lei 10.639/03 sobre sua elaboração. Para isso, foi realizada uma análise de um conjunto multifacetado de documentos como: o texto preliminar do currículo de História publicizado pelo Ministério da Educação (MEC) entrevista com alguns dos especialistas que participaram do processo de elaboração do currículo de História da BNCC com a finalidade de compreender como se constituiu a formulação desse documento, analisando também as críticas na recepção ao documento preliminar, presentes em artigos e manifestos que vieram a público. As hipóteses levantadas para essa pesquisa podemos destacar? i) Ocorrência por parte dos professores selecionados para fazer o Componente Curricular História, uma tentativa de romper com o padrão eurocêntrico presente no Ensino de História, centrando o currículo na História do Brasil e dos grupos formadores da população brasileira. ii) A reação pública já ocorrida em torno do Componente Curricular História evidencia que as questões levantadas pela lei 10.639/03 foram um dos problemas que acarretou tamanha tensão até mesmo dentro da Academia. A partir dessa pesquisa, conseguimos perceber que a elaboração da primeira versão do Componente Curricular História da BNCC passou por dificuldades. Entre essas dificuldades podemos apontar as críticas feitas a essa versão e as dificuldades em inserir no documento um ensino antirracista, assim como foi proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Palavras-Chave: BNCC - Lei 10.639/03 - Ensino de História - Currículo.

## RESUMEN

PEREIRA, Acacia. Rutas de la enseñanza de Historia de África y de los Afro-brasileños en la 1ª versión del Componente Curricular Historia en la BNCC. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

La presente disertación tiene como foco la primera versión, del Componente Curricular Historia presente en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) considerando las implicaciones de la Ley 10.639 / 03 sobre su elaboración. Para ello, se realizó un análisis de un conjunto multifacético de documentos como: el texto preliminar del currículo de Historia publicitado por el Ministerio de Educación (MEC) entrevista con algunos de los especialistas que participaron del proceso de elaboración del currículo de Historia de la BNCC con la finalidad de comprender cómo se constituyó la formulación de ese documento, analizando también las críticas en la recepción al documento preliminar, presentes en artículos y manifiestos que vinieron a público. Las hipótesis levantadas para esa investigación podemos destacar? i) Ocurrencia por parte de los profesores seleccionados para hacer el Componente Curricular Historia, un intento de romper con el patrón eurocéntrico presente en la Enseñanza de Historia, centrando el currículo en la Historia de Brasil y de los grupos formadores de la población brasileña. ii) La reacción pública ya ocurrida en torno al Componente Curricular Historia evidencia que las cuestiones planteadas por la ley 10.639 / 03 fueron uno de los problemas que acarreó tanta tensión incluso dentro de la Academia.

A partir de esa investigación, logramos percibir que la elaboración de la primera versión del Componente Curricular Historia de la BNCC pasó por dificultades. Entre esas dificultades podemos apuntar las críticas a esa versión y las dificultades en insertar una enseñanza antirracista, así como fue propuesto en las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Étnicorraciales y la Enseñanza de la Historia y Cultura Afro Brasileñas y Africanas.

Palabras clave: BNCC - Ley 10.639 / 03 - Enseñanza de Historia - Currículo.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE-Africa – Associação Brasileira de Estudos Africanos  
AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANPUH – Associação Nacional de História  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CCH – Componente Curricular História  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COMPERJ – Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CPII – Colégio Pedro II  
EDUFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
FFLCH/USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo  
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil  
FNE – Fórum Nacional de Educação  
GEDE – Gerente de Desenvolvimento Educacional  
GT's – Grupos de Trabalho  
IFMA – Instituto Federal do Maranhão  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LGBT's – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.  
MBL – Movimento Brasil Livre  
MEC – Ministério da Educação  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
MNU – Movimento Negro Unificado  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OA – Objetivo de Aprendizagem

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PL – Projeto de Lei  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PROuni – Programa Universidade para Todos  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
SEB – Secretaria da Educação Básica  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
STF – Supremo Tribunal Federal  
TSE – Tribunal Superior Eleitoral  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UNB – Universidade de Brasília  
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTUALIZANDO</b> .....	<b>20</b>
<b>1.1 – BNCC: Necessidade ou Ofensiva Neoliberal?</b> .....	<b>23</b>
1.1.1 – A Educação e o surgimento de um Currículo Comum no Brasil.....	23
1.1.2 - Quem está por trás da BNCC? .....	28
1.1.3 – Narrativas em torno da BNCC.....	30
<b>1.2 – Componente Curricular História</b> .....	<b>35</b>
1.2.1 – Construção Social do Componente Curricular História .....	35
1.2.2 – Especialistas do Componente Curricular História: Do Convite à elaboração do documento.....	43
<b>CAPÍTULO 2 – DISPUTAS NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA DA BNCC.</b> .....	<b>52</b>
<b>2.1 – O Componente Curricular História na BNCC</b> .....	<b>53</b>
<b>2.2 – História e Cultura Africana e dos Afro-Brasileiros no Componente Curricular História da BNCC: Uma análise quantitativa e qualitativa</b> .....	<b>56</b>
2.2.1 – Implementação da lei 10.639/2003 no Componente Curricular História da BNCC. ....	58
2.2.2 – Presença da temática africana e afro-brasileira na BNCC .....	69
2.2.3 – Qual é a narrativa predominante no Componente Curricular História da BNCC? .....	77
<b>CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO, RACISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA: BNCC</b> .....	<b>82</b>
<b>3.1 - Repercussão a primeira versão do documento preliminar de História</b> .....	<b>85</b>
3.1.1 – Críticas feitas por diferentes públicos.....	85
3.1.2 – Críticas feitas pelos profissionais da área de História .....	90
3.1.3 – Primeira versão do Componente Curricular História: Crítico ou respeitando a lei? .....	96
<b>3.2 – Currículo de História e a necessidade de um currículo antirracista</b> .....	<b>98</b>
3.2.1 – As múltiplas faces do Racismo.....	100
3.2.2 – Racismo Institucional, Movimento Negro e Educação.....	105
3.2.3 - Ensino de História e Questão Racial.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS:</b> .....	<b>116</b>
<b>Entrevistas</b> .....	<b>127</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>128</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>129</b>
<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tratará da elaboração da Primeira versão do Componente Curricular História da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos anos finais do Ensino Fundamental. Nosso interesse é entender como esse documento preliminar interagiu com a legislação relativa à Cultura e História da África e dos afrodescendentes, presente especialmente na lei 10639/2003.

Essa dissertação tem como objetivo principal investigar, analisar e problematizar o processo de elaboração e apresentação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular relativamente ao componente curricular História, procurando compreender como se deu a incorporação da história da África conforme preconizado pela lei 10.639/2003. Para elaborar a narrativa acerca desse processo, pretendo analisar as características da BNCC de História em seu diálogo com a lei 10.639/03 e os principais documentos produzidos em reação ao documento do MEC, tais como entrevistas de ministros, falas em grupos de discussão, artigos publicados em periódicos e eventuais respostas veiculadas em alguma instância pública dos participantes da elaboração do documento preliminar<sup>1</sup>.

Para atingir esse objetivo, analisamos a proposta do Componente Curricular de História na BNCC disponibilizada pelo MEC, entendendo esse documento i) como expressão institucional do que o Estado entende (em determinado momento de sua elaboração) ser a finalidade do ensino de história nos bancos escolares e ii) como ponto de partida para construção do documento final, fruto da disputa entre diferentes atores sociais. Considerando essas duas dimensões, destacaremos aspectos que evidenciem a incorporação da proposição existente na lei 10.639/03 na primeira versão da BNCC e como fica a organização curricular na relação entre os conteúdos tradicionalmente abordados e os conteúdos relativos à História da África e dos afro-brasileiros.

No capítulo 1 será contextualizado o período histórico em que foi construída a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assim como será apresentado como se deu a construção do Componente Curricular História. Será

---

<sup>1</sup> Esses documentos foram encontrados em diferentes veículos, como o perfil do Facebook do ex Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro e da Ex assessora do Componente Curricular História Cláudia Ricci, através das palestras promovidas pela ANPUH Rio que gerou calorosos debates referente a primeira versão da BNCC . Além das inúmeras notas sobre tal debate que foi disponibilizada no site da ANPUH e em diversos jornais.

apresentado o cenário político e social em que foi formulado esse documento preliminar. Como o governo vigente nesse período preocupou-se com a Educação e como a BNCC começa a ser mobilizada, ou seja, quando a ideia de BNCC começa a sair do papel. Além disso, iremos compreender quem são os defensores da BNCC, apresentar as narrativas de apoio e contrárias a esse modelo de currículo. E por fim, como foi a elaboração do Componente Curricular História e as dificuldades enfrentadas pelos elaboradores. Para essa parte final do capítulo, utilizaremos partes de entrevistas realizadas com alguns elaboradores em 27 de setembro de 2017.

No capítulo 2 será realizada uma análise qualitativa e quantitativa, com o propósito de aferir o significado da quantidade de objetivos de aprendizagens presente nesse Componente Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental que abordam a História e Cultura dos Africanos e Afro-brasileiros e, por outro lado, realizar uma análise de como a África e os Afro-brasileiros seriam apresentados aos alunos de todo o Ensino Básico brasileiro, na relação com os demais conteúdos

No capítulo 3 apresentaremos as disputas curriculares presentes no processo de elaboração do Componente Curricular da BNCC e a inserção da temática antirracista no Ensino de História, destacando a importância das ações que visam a valorização da História e Cultura dos Africanos e Afro-Brasileiros no campo das políticas públicas de reparação, como a Lei 10.639/03. Da mesma forma, também mencionamos debater as críticas referentes a inserção e/ou ampliação de conteúdos relacionados à temática racial.

Entre as hipóteses levantadas para essa pesquisa podemos destacar a ocorrência por parte dos professores selecionados para fazer o Componente Curricular História, uma tentativa de romper com o padrão eurocêntrico presente no Ensino de História, centrando o currículo na História do Brasil e dos grupos formadores da população brasileira. Além disso, destacamos a possibilidade de que a reação pública já ocorrida em torno do Componente Curricular História evidencia que as questões levantadas pela lei 10.639/03 foram um dos problemas que acarretou tamanha tensão até mesmo dentro da Academia.

Em uma narrativa acerca da necessidade do documento, o Ministério da Educação (MEC), em 2015 argumentou que a criação da Base Nacional Comum Curricular ocorreria a partir da exigência de documentos como, por exemplo, a Constituição de 1988, que prevê em seu artigo nº 210 que: “Serão fixados conteúdos

mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”<sup>2</sup>.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996, também afirma a necessidade de regulamentar a construção de uma base nacional comum para a Educação Básica, como afirma o artigo 26, com destaque para como ela constrói o ensino de História do Brasil.

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]

§ 4º- O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996)

Esse tema volta a ganhar força, mais recentemente, com o Plano Nacional da Educação (PNE) regulamentado na Lei nº 13.005, que foi sancionado em 2014, com vigência de dez anos. Através de metas e diretrizes que valem para todo o país, o PNE busca estabelecer compromissos comuns a todas as regiões, apesar das particularidades dos estados, municípios e das escolas, visando uma identidade nacional para o sistema educacional brasileiro. O PNE estabelece 20 metas que visam à melhoria da qualidade da Educação Básica. Dentre as 20 metas, a que trata diretamente sobre a construção da BNCC é a meta 7, como podemos ver a seguir:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local<sup>3</sup>

Complementando essa meta, destacamos as Metas 1, 2 e 3 que além de serem responsáveis por construir as diretrizes referentes aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento citados anteriormente na Estratégia 7.1 da Meta 7 visam respectivamente universalizar, até o ano de 2016, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Esse último documento estabeleceu prazos

---

<sup>2</sup> Link para o texto completo da Constituição Federal de 1988: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 01/11/2015 as 01:47

<sup>3</sup> Link com as 20 metas do PNE: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 01/11/2015 as 11:52

para a construção da BNCC, o que possibilitou que a elaboração desse documento fosse apressada.

Segundo o Ministério da Educação, as mobilizações em torno dessa base tiveram início na 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE) realizada entre 19 e 23 de novembro de 2014, que fora organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), onde foi produzido um documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira<sup>4</sup>. Importante destacar que o processo de elaboração da base ocorre num momento de fragilidade do Governo Dilma Rousseff (2011 – 2016). Essa fragilidade do Governo está ligada ao segundo mandato da Presidente Dilma Rousseff que se iniciou em 2015 e foi marcado por pressão da oposição - que acusava a presidente de ter cometido crime de responsabilidade - e protocolado pedidos de impeachment, que se concretiza em agosto de 2016. Enfatizo esse período de fragilidade do governo por acreditar que isso possa ter interferido na formulação e discussão do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular. Exemplo disso são as justificativas dadas por parte da oposição a esse governo na defesa do PL da “Escola sem Partido”. Como fica evidente na nota escrita por Miguel Nagib<sup>5</sup> intitulada “Quem deve aprovar a BNCC?”<sup>6</sup> em que é proposto que o parlamento aprove a BNCC e não o CNE, chamado por ele de “duas dúzias de professores e burocratas nomeados pelo PT”. Veja a seguir:

Não é possível que seja assim. Numa democracia, se alguém deve ter o poder de decidir o que é que dezenas de milhões de indivíduos serão obrigados a estudar ao longo da sua vida escolar, que seja o parlamento, e não um punhado de agentes públicos indicados pelo chefe do Executivo. Cabe, pois, ao Congresso Nacional chamar a si, o quanto antes, essa imensa e histórica responsabilidade.<sup>7</sup>

Cabe destacar que também nesse período ocorre o crescimento significativo de alguns grupos opositores ao Governo Dilma que começaram a questionar as vitórias constitucionais do Movimento Negro, como a Lei 10.639/2003 e o Dia da

---

<sup>4</sup> Link para o Documento: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em 01/11/2015 as 13:47

<sup>5</sup> Miguel Nagib é advogado, autor do projeto “Escola Sem Partido” e o fundador e líder do movimento Escola sem Partido fundado em 2003.

<sup>6</sup> Artigo foi publicado no Jornal Gazeta do Povo por Miguel Nagib em 15/01/2016. Link disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/quem-deve-aprovar-a-bncc-462lhgu7ev4ytnvq6r2vc0lio>

<sup>7</sup> Disponível no site do Escola sem Partido: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/576-quem-deve-aprovar-a-bncc> Acesso em 09/05/2017 as 17:33

Consciência Negra (20 de novembro) que foi instituído como feriado escolar nessa mesma legislação.

Em junho de 2015 aconteceu o I Seminário Interinstitucional onde foi apresentado o plano para a elaboração da BNCC. O MEC, disponibilizou a Portaria nº 592 de 18 de junho de 2015 que, como podemos ver a seguir, estabeleceu uma Comissão de Especialistas para a elaboração da BNCC.

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime.

§ 3º A composição da Comissão de Especialistas será determinada pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais.<sup>8</sup>

Visto isso, cabe destacar que tais especialistas foram acompanhados por assessores que possuíam especialização na área do componente curricular e por uma Coordenação Geral instituída pelo MEC. Os especialistas responsáveis pela elaboração do Componente Curricular História foram: Antônio Daniel Ribeiro (Alagoas), Marinelma Meireles (Maranhão), Reginaldo da Silva (Amapá) e Tatiana Xavier (Minas Gerais) – indicados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); Leila Perrussolo (Rondônia), Maria da Guia Medeiros (Rio Grande do Norte), Rilma Souza Melo (Paraíba) – indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); e por fim os representantes das Universidades: Giovani da Silva (UNIFAP), Itamar Freitas (UNB), Leandro Rocha (UFG), Marcos Silva (USP), Margarida de Oliveira (UFRN) e Mauro Coelho (UFPA)<sup>9</sup>. E como um dos assessores da área de Ciências Humanas e especialização em História contou-se com Claudia Ricci (UFMG).

---

<sup>8</sup> Link para Portaria de Nomeação: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>

<sup>9</sup> O Debate sobre a Base Nacional Comum Curricular organizado pela ANPUH – Rio foi disponibilizado na conta no Youtube da associação no dia 14 de Janeiro de 2016. Disponível no seguinte endereço: [https://www.youtube.com/watch?v=tblvV-TK\\_-0](https://www.youtube.com/watch?v=tblvV-TK_-0). Acesso em 15 de fevereiro de 2016 as 00:53.

A proposta final da BNCC tinha previsão de ser encaminhada em junho de 2016 ao Conselho Nacional de Educação<sup>10</sup>, porém, diante da mudança do governo (e conseqüentemente do Ministério da Educação), houve mais uma reformulação da BNCC, a terceira. Isso representou atraso nos seminários estaduais e a previsão de aprovação passou para novembro de 2016<sup>11</sup>. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) após as alterações em sua 3ª versão, precisamente no dia 15 de dezembro de 2017 e homologada no dia 20 de dezembro de 2017 podendo ser implementado em todas as escolas brasileiras a partir de 2019, após incorporar a parte diversificada do currículo.

O currículo de História que foi aprovado se mostra muito diferente da versão inicial, sendo que tais modificações já começaram desde a elaboração da 2ª versão da BNCC. Essas alterações em torno do currículo nos ajudaram a fazer o recorte da pesquisa na primeira versão do Componente Curricular de História (CCH) presente na BNCC, considerando que é nela que a Lei 10.639/03<sup>12</sup> repercutiu mais claramente, o que desencadeou reações e críticas (positivas e negativas). Em busca do que teria levado a essa consideração maior da legislação citada, o trabalho se volta para a equipe que desenvolveu esse documento.

Escolhemos pesquisar tal tema por motivos como o fato do Ministério da Educação (MEC) afirmar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afetará mais de 2 milhões de professores<sup>13</sup>, que a partir dela, terão que ensinar em suas respectivas disciplinas e/ou áreas de conhecimento, uma série de conteúdos que serão comuns a todo o ensino básico brasileiro. Além disso, a construção da base busca intervir diretamente no que deve ser ensinado nas diferentes áreas de conhecimento, deixando 40% do currículo<sup>14</sup>, apresentado no documento enquanto

---

<sup>10</sup> Segundo informação do MEC no portal da BNC, disponível no endereço <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/linha-do-tempo>. Acesso em 01/11/2015 as 20:12

<sup>11</sup> Segundo o site a seguir: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/mec-adiantada-entrega-da-versao-final-de-base-curricular-das-escolas-para>. Acesso em 02/10/2016 as 21:01

<sup>12</sup> Essa lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas, de ensino fundamental e ensino médio. Cabe ressaltar também que o uso da lei 10.639/03 ocorre por conta do meu interesse em trabalhar com a obrigatoriedade da História da África e Afro-brasileira no currículo. Apesar da lei 10.639/03 ter sido alterada pela lei 11.645/08, o que me possibilitaria trabalhar a lei 11.645/08, entendo como importante trabalhar a Lei 10.639/03. Esse entendimento vem da ideia de que tal lei só foi possível por conta da luta do movimento negro. Assim como a 11.645 foi fruto da luta do movimento indígena.

<sup>13</sup> Informação disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em 03/11/2015 as 03:19

<sup>14</sup> Cabe salientar que essa informação não consta na proposta oficial da base, e foi apresentada pelo

“parte diversificada” para as secretarias estaduais e municipais inserirem conteúdos relativos à dinâmica histórico-social local. Cabe destacar também que compreendemos a BNCC enquanto regulador que, a longo prazo, influenciará não somente na organização dos conteúdos no currículo escolar, mas também na produção de materiais didáticos, e em avaliações em escala nacional, como hoje temos o Exame Nacional do Ensino Médio.

## **CAPÍTULO 1 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTUALIZANDO**

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o período no qual foi elaborada a primeira versão do Componente Curricular História da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como apresentar de forma inicial como se deu a construção do Componente Curricular História. Consideramos importante compreender o cenário político e social em que foi formulada a primeira versão da BNCC. Será apresentado como o governo vigente nesse período preocupou-se como a Educação e como a Base Nacional Comum Curricular começou a sair do papel. Além disso, buscaremos também compreender quem são os defensores da BNCC, apresentar as narrativas de apoio e contrárias a esse modelo de documento curricular. E por fim, apontaremos como foi a elaboração do Componente Curricular História e as dificuldades enfrentadas pelos elaboradores – informações essas obtidas através de entrevistas.<sup>15</sup>

Como já foi exposto na introdução da presente dissertação, a ideia da necessidade de uma Base Nacional Comum no campo da educação já estava prevista em diversos documentos. Contudo, foi entre os anos de 2013 e 2014 que os esforços para colocar em prática ganharam força, período também marcado pela transição entre o primeiro e o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff.

Na eleição de 2010, Dilma Rousseff (PT) derrotou o candidato José Serra (PSDB) com 56,05% dos votos válidos no segundo turno. Seu primeiro mandato iniciou com sua posse em 1º de janeiro de 2011, tornando-se sucessora de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) que foi presidente por dois mandatos durante o período de 2003 a 2010. Esse primeiro período foi mais tranquilo para a presidenta em relação ao segundo. Porém, em junho de 2013 ocorreram inúmeras manifestações em todo o país que clamavam por melhorias em diversos setores da sociedade, entre os mais exigidos estavam mais investimento em saúde, educação e a diminuição do preço das passagens de ônibus em alguns estados, como São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo. OLIVEIRA (2013) aponta que o público que compunha as manifestações de 2013 era diverso. Observe o que diz o autor:

---

<sup>15</sup> Entrevistas ocorridas em 27/09/2017, no decorrer do Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH) que aconteceu na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os manifestantes eram um público diverso, complexo e, às vezes, contraditório que abarcava desde infiltrados que buscavam fazer quebra-quebra para criminalizar as manifestações e fortalecer bandeiras da direita aos estudantes secundaristas, universitári@s, professor@s, militantes da esquerda e de movimentos sociais, gays, lésbicas, transexuais, travestis, transgêneros, mulheres, negros, jovens, pequeno número de idosos, descontentes e indignados com o sistema. (OLIVEIRA, 2013, p.33)

Além de mostrar a diversidade de grupos sociais presentes em tais manifestações, o autor também apresenta a presença de grupos infiltrados na intenção de desmobilizar o movimento que estava acontecendo e revelando a presença da direita nas ruas.

O momento em que se passam tais manifestações era marcado por um novo prisma do capitalismo como as realizações de megaeventos e projetos como “as obras da Copa do Mundo, Olimpíadas, Pré-sal, Instalações do COMPERJ, Porto Maravilha, Complexo Portuário do Açu e as inúmeras obras com volumes trilhonários”. (OLIVEIRA, 2013 p. 34). Observamos que tais manifestações, juntamente a uma mobilização da oposição e da grande mídia, foram norteadoras para o crescimento acelerado da impopularidade da Presidenta Dilma no seu segundo mandato (2015-2016).

Nas eleições de 2014, Dilma Rousseff foi reeleita com uma luta acirrada, com diferença de 3,4 milhões de votos, quando derrotou no 2º turno o também candidato do PSDB Aécio Neves. Após a confirmação da derrota, o candidato pediu uma auditoria do pleito, que pode ser considerado o primeiro passo do movimento que posteriormente iria acarretar o impedimento da então presidenta eleita Dilma Rousseff<sup>16</sup>.

A partir da eleição de 2014, o PSDB denunciou abuso de poder político e econômico e fraude na campanha presidencial do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE)<sup>17</sup>. Outro fator que marcou o segundo mandato da presidente foi o processo de impeachment sob as suspeitas de crime de responsabilidade fiscal chamadas de “pedaladas fiscais”, ou seja, segundo os acusadores, a presidenta desrespeitava as leis orçamentárias e a lei de improbidade administrativa. Em 02 de dezembro de 2015 o Presidente da Câmara Eduardo Cunha recebeu a denúncia do procurador de justiça aposentado Hélio Bicudo e dos

---

<sup>16</sup> Informações disponível no site a seguir: <http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/governo-dilma-em-20-fatos/>. Acesso em 29/12/2017 as 19:38.

<sup>17</sup> Informações disponíveis no site a seguir: <http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/dilma-o-mandato-em-jogo/>. Acesso em 17/01/2018 as 18:20.

advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal. A defesa da presidenta Dilma disse não realizar “atos ilícitos”. Esse segundo mandato foi marcado por um governo enfraquecido por conta da crise econômica em meados de 2014 e a conjuntura que passou a se desenhar.

Tal fato levou a diversas manifestações Pró e Contra a Presidente Dilma e ao Partido dos Trabalhadores em todo o Brasil em 2015 e 2016, quando o Governo Dilma chegou a ser avaliado de forma muito negativa, sendo seu governo considerado por 71% dos eleitores como ruim/péssimo.<sup>18</sup>

Em março de 2016, a Câmara elegeu 65 integrantes para a comissão especial, todos indicados por líderes partidários. Em abril, por 38 votos a 27, a comissão especial do impeachment na Câmara aprovou o parecer do relator Jovair Arantes (PTB) e envia o caso ao plenário que, com 367 votos a favor, encaminhou o caso ao Senado. O mesmo aconteceu no Senado. Em maio foram escolhidos 21 integrantes da comissão especial e por 15 votos a favor e 5 contrários, o relatório do senador Antônio Anastásia (PSDB-MG) favorável ao prosseguimento do processo de afastamento da presidente Dilma, foi aprovado. No Senado, com 55 votos a favor e 22 contra, o Senado decidiu abrir o processo de impeachment e afastar a presidente Dilma por até 180 dias.

Com o afastamento de Dilma, Michel Temer assumiu como Presidente Interino até o fim do processo de impeachment. Em agosto, por 61 votos a favor e 20 contra, o Senado afastou Dilma definitivamente do cargo; em outra votação, o Senado decidiu, por 42 a 36 (e três abstenções), que ela não ficaria inabilitada a exercer cargos públicos<sup>19</sup>. Com a conclusão do processo de impeachment em 31 de agosto de 2016, o então presidente interino Michel Temer, assumiu o cargo em definitivo.

Esse período brevemente descrito aqui também foi marcado pelo crescimento de grupos conservadores tanto na política quanto na sociedade, como destaca SILVA (2016):

O resultado das eleições de 2014 em que a presidente Dilma Rousseff venceu com uma margem muito pequena de votos, expressou a polarização política em que o país mergulhou nesses últimos anos de crescimento dos setores conservadores. A composição do Congresso Nacional é

---

<sup>18</sup> Informações disponível no site a seguir: <http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/dilma-o-mandato-em-jogo/>. Acesso em 17/01/2018 as 18:20.

<sup>19</sup> Idem.

paradigmática a esse respeito. As chamadas bancadas ruralista, da bala e evangélica cresceram na mesma medida em que diminuiu o número de deputados ligados a setores sindicais, aos partidos de esquerda e aos trabalhadores rurais. Na sociedade civil o que se observa é o crescimento da intolerância com o aumento dos assassinatos de homossexuais, de invasões a terreiros da religião afro-brasileira e da violência doméstica. (SILVA, 2016, p. 241)

Esse crescimento fez com que uma série de atores sociais ligados a essa vertente, como o *Movimento Brasil Livre (MBL)*, *Vem Para Rua*, *Instituto Millenium* e *Instituto Liberal* ganhassem força política. Esse crescimento teve reflexos diretos na educação, quando se cria programa a fim de vigiar e controlar a prática do professor e os conteúdos apresentados por eles, como é o caso da *Escola Sem Partido*, debate esse que pretendo aprofundar no tópico a seguir.

## **1.1 – BNCC: Necessidade ou Ofensiva Neoliberal?**

Para esse tópico consideramos importante contextualizar a educação durante o Governo de Dilma Rousseff. Será também debatido nesse tópico como surge a ideia de Base Nacional Comum que vamos trabalhar ao longo da dissertação, além de apresentar quem são os defensores/apoiadores desse modelo de currículo comum. Outro debate que será realizado no decorrer do tópico será em torno da narrativa criada para defesa da BNCC que é divulgada pelo Ministério de Educação no portal da Base e a narrativa contrária a ela.

### **1.1.1 – A Educação e o surgimento de um Currículo Comum no Brasil**

Após contextualizar brevemente o 1º e o início do 2º mandato de Dilma Rousseff entre 2011 e 2016 iremos apresentar as realizações da Presidenta em relação ao campo da Educação do Brasil, visando inserir a BNCC entre elas. Porém acreditamos ser importante apontar que tanto o período do Governo de Lula e da Dilma foram marcados por uma certa ambivalência, ou seja, ora atendia interesses corporativos, ora atendia os movimentos sociais. Nos seus mandatos, Lula e Dilma realizaram inúmeros feitos em relação à Educação brasileira, sendo que muitos foram frutos de pressões dos movimentos sociais.

Entre propostas e feitos tivemos como tentativa de investimento para a Educação o Leilão do Campo de Libra. Esse leilão acarretou na partilha de áreas de

exploração de petróleo e gás natural na região do Pré-Sal localizado na Bacia de Santos. Segundo o que diz o Portal do Planalto, esse leilão disponibilizaria cerca de 638 bilhões para a Educação e para a saúde.

O Governo teve parceria com estados e municípios para a melhoria do ensino pré-escolar, fundamental e médio, teve criações de novas universidades por todo o país e criação do *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)*. O que possibilitou que milhares de crianças e adolescentes tivessem acesso ao ensino básico e que os jovens e adultos tivessem acesso ao Ensino Superior e Técnico gratuitamente, de forma que conseguissem se manter até concluir seus estudos.

Para o aperfeiçoamento e democratização do Ensino Superior deu continuidade ao *Programa Universidade Para Todos (PROUni)*, que tem como objetivo “a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas” como é destacado pelo Ministério da Educação em seu site<sup>20</sup>. E também criou programas como o *Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)* “que financia cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*<sup>21</sup>” e o *Ciências Sem Fronteiras* que tem como objetivo “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional<sup>22</sup>”.

Além dessas realizações, cabe salientar que, em seu discurso de posse na eleição de 2014, a então presidenta lançou como lema do governo “*Brasil, uma pátria educadora*”. Nesse discurso, Dilma Rousseff apresentou que o desafio para os próximos 4 anos seria priorizar a Educação<sup>23</sup>. Lembrando também que foi nesse ano de 2014, que o novo Plano Nacional de Educação foi sancionado e estabelece metas para melhoria do Ensino Básico no Brasil. Em tempo, é importante destacar que apesar do aumento do investimento em programas voltados para a educação,

---

<sup>20</sup> Informações disponível no site a seguir: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em 17/01/2018 as 23:17

<sup>21</sup> Informações disponível no site a seguir: <http://fiessselecao.mec.gov.br/>. Acesso em 17/01/2018 as 23:22

<sup>22</sup> Informações disponível no site a seguir: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csfc>. Acesso em 17/01/2018 as 23:29

<sup>23</sup> Informações disponível no site a seguir: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/01/dilma-toma-posse-e-anuncia-lema-do-novo-governo-2014>. Acesso em 17/01/2018 as 17:54

também houve um fortalecimento do setor privado nesse campo. Esse fortalecimento ocorreu, pois, uma das estratégias do governo Dilma para ampliar a oferta de vagas nos diversos níveis de ensino foi fazer alianças com grupos ligados aos setores privados da educação. SILVA e SANTOS (2017) apontam que o PROUNI e FIES, por exemplo, fortalecem as universidades privadas de forma que tal programa previne as universidades privadas de evasão de alunos que possivelmente não conseguiriam se manter nas mesmas por falta de recursos financeiros.

Ainda sobre o Governo Dilma, coadunando com Silva (2016), podemos apontar que também foi marcado pelo crescimento de grupos conservadores tanto na política quanto na sociedade. Esse crescimento da “direita” que já vinha ocorrendo na sociedade, principalmente durante as mobilizações de 2013, passa a ganhar mais força em 2014. As bancadas ruralistas, “da bala” ou evangélica utilizam de discursos conservadores para atacar o governo em questão, e também o ensino brasileiro. Um exemplo disso, são os ataques feitos ao ensino, onde apontam que o PT usava os professores para despejar ideologias que são contra a moral da “Família Tradicional Brasileira” sobre os estudantes. Discurso esse muito utilizado pelos defensores de uma escola sem partido. Veja a charge a seguir:

Figura 1: Escola sem partido x Pátria Educadora



Fonte: Página no Facebook “Professores a favor da Escola sem Partido”..<sup>24</sup>

Hirschman nos faz refletir como tais discursos ganham força em nossa sociedade, com o conceito de Retórica Intransigente. Hirschman (1992) criou 3 teses reativo-revolucionárias: i) a tese da perversidade ou do efeito perverso; ii) a tese da futilidade; e iii) a tese da ameaça.

De acordo com a tese da perversidade, qualquer ação proposital para melhorar um aspecto da ordem econômica, social e política só serve para exacerbar a situação que se deseja remediar. A tese da futilidade sustenta que as tentativas de transformação social serão infrutíferas, que o simplesmente não conseguirão “deixar uma marca”. Finalmente, a tese da ameaça argumenta que o custo da reforma ou mudança proposta é alto demais, pois coloca em perigo outra preciosa realização anterior (HIRSCHMAN, 1992, p. 15-16).

Como foi exemplificado anteriormente, podemos observar essas reações presentes nos discursos fundamentalistas dos membros das bancadas conservadoras em seus ataques à educação através do “Programa Escola Sem Partido”. PENNA em entrevista a ANPED na série "Conquistas em Risco" (2016) afirma que o “Programa Escola Sem Partido” foi criado pelo advogado Miguel Nagib, e contou com o apoio do deputado estadual Flávio Bolsonaro<sup>25</sup>. E seu principal objetivo era de cercear a autonomia do professor e debates contra homofobia, racismo, intolerância religiosa e machismo são postos como imorais pelos apoiadores do programa. O que ameaça diretamente o Ensino das Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, cuja obrigatoriedade é estabelecida pela lei 10.639/03, bem como ameaça a menção a Gênero no ensino.

A reação de perversidade pode ser vista no argumento de que o ensino de gênero e/ou questões étnicorraciais pode dividir a sociedade ferindo a moral e bons costumes da “família tradicional brasileira”. Enquanto a reação de futilidade pode aparecer na tentativa de desmerecer as lutas sociais como dos movimentos (LGBT's, Negro, Feminista e MST). Por fim, a reação de ameaça pode ser observada nas práticas do racismo religioso ao priorizar ensino de religiões mais aceitas por esses setores mais conservadores (como as religiões cristãs) e desmerecer religiões de matrizes africanas ou que fogem da doutrina cristã.

---

<sup>24</sup> Ver: <https://www.facebook.com/Professoresescolasempartido/posts/764284223681474>

<sup>25</sup> Entrevista realizada pela Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED feita ao professor Fernando de Araújo Penna. Disponível no portal da ANPED em 20/04/2016 no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>. Acesso em 04/01/2018 as 16:51

As reações da Retórica Intransigente não são exclusividade dos conservadores. Contudo, HISRCHMANN (1992) destaca que tais argumentos são mais típicos entre os conservadores para atacar as políticas progressistas afim de despolitizar as lutas em questão. Um fato que também considero importante apontar é a preocupação do criador do Programa Escola Sem Partido Miguel Nagib com quem teria legitimidade para aprovar a Base Nacional Comum Curricular. Veja a seguir:

[...] O que nos interessa, aqui, é saber a quem cabe aprovar tal proposta. A existência da BNCC está prevista na Constituição, desde 1988; e na LDB, desde 1996. Só em 2014, porém, o Congresso resolveu tirá-la do papel; e, ao fazê-lo, determinou que uma proposta, elaborada pelo MEC, fosse encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Portanto, é a esse órgão do Poder Executivo, composto por 24 integrantes nomeados pelo presidente da República, que caberá a palavra final sobre a BNCC. Ou seja: o futuro da educação brasileira será decidido por duas dúzias de professores e burocratas nomeados pelo governo do PT.<sup>26</sup>

Nessa citação fica evidente a polarização entre esquerda e direita que ocorreu nesse período político ligado diretamente a BNCC, onde o advogado Miguel Nagib não aceita o fato estabelecido de que o Conselho Nacional da Educação nomeado pela Presidente Dilma aprovasse a BNCC. Com isso, ele chama a responsabilidade de aprovar a BNCC para o parlamento, como podemos observar a seguir:

Não é possível que seja assim. Numa democracia, se alguém deve ter o poder de decidir o que é que dezenas de milhões de indivíduos serão obrigados a estudar ao longo da sua vida escolar, que seja o parlamento, e não um punhado de agentes públicos indicados pelo chefe do Executivo. Cabe, pois, ao Congresso Nacional chamar a si, o quanto antes, essa imensa e histórica responsabilidade.<sup>27</sup>

Ao chamar a responsabilidade de aprovar a BNCC para o parlamento podemos ver uma disputa do currículo escolar também no campo político. Tomaz Tadeu Silva (1999), aponta que o currículo pode ser compreendido enquanto um documento envolto a questões históricas e de relações saber-poder que acaba por criar identidades. Em complemento a essa dimensão, assim como Ivor Goodson (2008), entendemos o currículo enquanto resultado da disputa entre diferentes ideologias e atores sociais, em busca do que vai/deve ser preferencialmente

---

<sup>26</sup> Disponível no site a seguir: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaao/artigos/quem-deve-aprovar-a-bncc-462lhgu7ev4ytnvq6r2vc0lio>. Acesso em 04/01/2018 as 17:26

<sup>27</sup> idem

ensinado. A comunhão de ambas as ideias possibilita compreendermos que para além da ideologia dominante, esse currículo também é disputado pelos movimentos sociais.

Com base, na ideia apontada acima, podemos perceber o currículo além de ser disputado por movimentos sociais e marcado também por interesse político, como podemos observar na elaboração da Base Nacional Comum.

### 1.1.2 - Quem está por trás da BNCC?

MACEDO (2014) aponta que durante a década de 1990, blocos econômicos como o MERCOSUL tinham como demanda as padronizações curriculares a fim de “facilitação do trânsito entre os diferentes países<sup>28</sup>”. Com isso, países como Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil começaram a propor bases nacionais comuns<sup>29</sup>. Segundo a autora, no mesmo momento, temos uma aproximação de atores sociais privados com o cenário educacional. Os atores em questão estão:

[...] buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerda e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. (MACEDO, 2014, p.1533)

Um exemplo, disso é o surgimento do Movimento pela Base Nacional Comum<sup>30</sup> e a relação desses atores sociais com o movimento. O Movimento pela Base Nacional Comum que já existia desde 2013 se define como um grupo não governamental que atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. Podemos observar que esse movimento pode ter influenciado o Plano Nacional de Educação em 2014. No site desse movimento em prol da BNCC podemos encontrar nomes de colaboradores e instituições apoiadoras do movimento, como: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos Pela Educação e outros. Esses

<sup>28</sup> p. 1533

<sup>29</sup> Em nota Elisabeth Macedo (2014) aponta como exemplos de BNCC: Contenidos Basicos comunes para la Educacion Basica (Argentina, 1995); Programas del Estudio (Paraguai, 1995); Plan Piloto-Curriculo E perimental (Uruguai, 1995); e Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

<sup>30</sup> Informações disponíveis no site a seguir: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 29/12/2017 as 19:09

atores sociais são denominados por FREITAS (2015) como Reformadores Empresariais da Educação. Em outras palavras, os reformadores empresariais da educação seriam políticos, mídias, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores que se mobilizam sob a justificativa de trazer melhorias para a Educação Brasileira. A lógica desses reformadores é a de que a escola deve ser regida como uma empresa.

Segundo as ideias de FREITAS (2015) entre as estratégias dos reformadores estão a padronização do ensino; avaliações externas de larga escala; responsabilização/meritocracia; criação de um mercado educacional e privatização. Ou seja, com base na justificativa e garantia de uma boa educação cria-se uma padronização do ensino que será avaliado por avaliações externas. Por sua vez, os resultados dessas avaliações vão proporcionar recompensas através de premiações por mérito. Para obter boas pontuações e premiação por mérito há criação de um mercado educacional com produção de apostilas, consultorias e até mesmo privatizações de escolas públicas.

O uso da ideia de uma educação sucateada pelos reformadores para a padronização do ensino também é problematizado por MACEDO (2014), em que a autora aponta que as políticas tomam a qualidade da educação como argumento para determinar as demandas de diferentes grupos<sup>31</sup>

Um dos indícios disso é o Requerimento REQ 227/2013 CE, que pediu autorização para o então presidente da Câmara dos deputados Marco Aurélio Spall Maia (PT-RS) para um grupo de deputados participar do Programa “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século 21” no período de 21 a 24 de Abril de 2013 em New Haven nos Estados Unidos a convite da Fundação Lemann e Universidade de Yale. Como autores desse requerimento estavam os deputados Raul Henry - PMDB/PE; Alex Canziani - PTB/PR; Artur Bruno - PT/CE; Manuela D’ávila - PCdoB/RS; Dorinha Seabra Rezende - DEM/TO; Sétimo - PMDB/MA; Damião Feliciano - PDT/PB; Manoel Salviano - PSD/CE; Eduardo Barbosa - PSDB/MG; Stepan Nercessian - PPS/RJ; Newton Lima - PT/SP e Valadares Filho - PSB/SE.

Com o requerimento aprovado, os deputados acima citados participaram do evento e voltaram para o Brasil com o objetivo de implementar aqui, o modelo

---

<sup>31</sup> P. 1538

estadunidense chamado de “Common Core”. Isso pode ser visto no discurso do deputado Alex Canziani (PTB/PR) na Câmara dos Deputados. Veja o trecho a seguir:

Através desse seminário, nós pudemos acompanhar as experiências dos Estados Unidos com uma situação: o “common core” cujo debate queremos trazer para o Brasil. Trata-se do currículo único para a educação brasileira. O que nós vemos hoje no Brasil? Cada Município, cada Estado tem o seu currículo, e, muitas vezes, sem ter claro aquilo que as crianças devem aprender a cada ano de ensino. A ideia é que nós possamos, através dos secretários estaduais de educação, através dos secretários municipais, do próprio MEC, fazer uma discussão sobre currículo. O que nós queremos para o jovem brasileiro? O que nós queremos que nossas crianças aprendam em cada um dos anos que passar na educação básica do nosso País?<sup>32</sup>

Esse modelo de currículo apontado pelo deputado foi um dos modelos que inspiraram a construção da BNCC no Brasil. As questões apresentadas no discurso do deputado como: O que nós queremos para o jovem brasileiro? O que nós queremos que nossas crianças aprendam em cada um dos anos que passar na educação básica do nosso País? Podem ser encontradas no documento e no portal da BNCC.

O “Common Core” é uma espécie de base nacional comum estadunidense voltada para um núcleo central de standards em leitura e matemática que inspirou o governo brasileiro, assim como o modelo australiano também inspirou<sup>33</sup>. É importante salientar, que assim como a BNCC, esse modelo curricular vem abrindo debates onde são discutidos os aspectos positivos e os negativos nos Estados Unidos, onde foi implantado.

Após apontar os debates contrários ao currículo central de Macedo e Freitas que foi realizado nesse sub tópico algumas questões passam a ganhar força: Como esse modelo de currículo foi implementado no Brasil? Quais atores foram responsáveis pela construção do Componente Curriculares História da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular? E por fim, como foi o processo de convite desses especialistas?

### 1.1.3 – Narrativas em torno da BNCC

---

<sup>32</sup> Informações disponíveis no site a seguir: <https://goo.gl/qpFRqE>. Acesso em 29/12/2017 as 21:06

<sup>33</sup> Informações disponíveis no site a seguir: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/29/quem-apoia-o-common-core-brasileiro/>. Acesso em 05/01/2018 as 01:17

O Ministério da Educação (MEC) aponta diversos documentos que justificam a necessidade de uma Base Nacional Comum em seu portal. O primeiro documento apontado é a Constituição Federal de 1988, que prevê em seu artigo nº 210 que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”<sup>34</sup>.

Em seguida, é apresentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996, que também afirma, segundo o MEC, a necessidade de regulamentar a construção de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica, como afirma o artigo 26, com destaque para como ela constrói o ensino de História do Brasil.

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]

§ 4º- O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

O Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997 destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o PCN de 1998 destinado aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o PCN de 2000 destinado ao Ensino Médio (1º ao 3º ano do E.M.) e os destacou como uma medida de implantar fundamentos de cada disciplina em âmbito nacional.

TEIXEIRA (2000) aponta que os PCNs pretendiam construir uma base nacional e “ser uma orientação para que as escolas formassem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, tendo como objetivo do ensino de 1ª a 8ª série a formação para uma cidadania democrática”<sup>35</sup>.

MACEDO (2015) defende que as bases curriculares comuns são diretrizes para a Educação e não uma proposta curricular. Tal indagação foi observada pela autora através da seguinte afirmação do Conselho Nacional de Educação em 1998: “[...] embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo

---

<sup>34</sup> Link para o texto completo da Constituição Federal de 1988: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 01/11/2015 as 01:47

<sup>35</sup> TEIXEIRA, B. B.. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e autonomia da escola.. Anuário GT Estado e Política Educacional, São Paulo, p. 257-280, 2000.

MEC sejam nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional [...]”. (BRASIL, 1998b, p. 7). Tal afirmação do Conselho Nacional da Educação foi em resposta ao Governo Fernando Henrique Cardoso que entendia as Bases Nacionais Comuns previstas na LDB como Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) que ocorreu de 28 de março a 01 de abril de 2010 em Brasília, teve como objetivo debater questões em torno da educação que vão desde a Educação Básica à Pós-Graduação. Dentre diversos assuntos, salientaram a necessidade da BNC como parte do Plano Nacional de Educação, como pode ser observado no documento final do CONAE 2010, *“indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais;”*<sup>36</sup>

Esse tema volta a ganhar força, mais recentemente, com o Plano Nacional da Educação (PNE) regulamentado na Lei nº 13.005, que foi sancionado em 2014, com vigência de dez anos. Para o MEC, através de metas e diretrizes que valem para todo o país, o PNE busca estabelecer compromissos comuns a todas as regiões, apesar das particularidades dos estados, municípios e das escolas visando uma identidade nacional para o sistema educacional brasileiro. O PNE estabelece 20 metas que visam à melhoria da qualidade da Educação Básica. Dentre as 20 metas, 4 delas são direcionadas à construção da BNCC como podemos ver na estratégia 7.1 da meta 7, a seguir:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local<sup>37</sup>

Complementando essa meta, destacamos as Metas 1, 2 e 3 que além de serem responsáveis por construir as diretrizes referentes aos direitos e objetivos de

---

<sup>36</sup> Link do documento Final do CONAE 2010: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf) Acesso em 28/11/2017 as 19:27

<sup>37</sup> Link com as 20 metas do PNE: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 28/11/2017 as 20:29

aprendizagem e desenvolvimento citados anteriormente na Estratégia 7.1 da Meta 7 visam respectivamente universalizar até o ano de 2016, a educação infantil na pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Como podemos ver a seguir:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. 10 Investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município. Para isso, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. É importante uma maior articulação dos municípios e estados.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).<sup>38</sup>

O documento começou a ser elaborado em 2015. No portal criado pelo Ministério da Educação (MEC) foi disponibilizado por um tempo a seguinte cronologia da elaboração da Base Nacional Comum Curricular: i) lançamento do site datada em 30 de julho de 2015; ii) apresentação da primeira versão no dia 16 de setembro de 2015; iii) período final para consulta pública até dia 15 de março de 2016, iv) prazo para abril de 2016 de uma segunda versão da BNCC. Porém esse cronograma apresentado encontra-se incompleto pois a elaboração da base não se restringiu a apenas essas datas, sem contar que houve alteração e retardamentos.

De acordo com o que diz o cronograma, foi lançado o Portal da Base Nacional Comum Curricular em junho de 2015, onde foi disponibilizado em 16 de setembro de 2015 a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, porém esse documento foi apresentado sem o Componente Curricular História que foi divulgado alguns dias depois por conta das “polêmicas” que envolviam tal currículo. De fato, nesse portal foi aberto um sistema de consulta pública que, segundo o MEC, tem como objetivo abrir um espaço para que professores e estudantes, escolas e secretarias de

---

<sup>38</sup> Link com as 20 metas do PNE: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 28/11/2017 as 20:29

educação, associações profissionais e sociedades científicas, pesquisadores e pais possam destacar o que acreditam ser importante ser transformado no currículo nacional. Porém, essa consulta tinha como prazo limite para as contribuições o dia 15 de dezembro de 2015, perante as constantes críticas em torno do curto prazo, o MEC decidiu estender o prazo para o dia 15 de março de 2016, como pode ser visto no cronograma disponível no portal da Base Nacional Comum Curricular<sup>39</sup>.

A segunda versão do documento que conta com a ideia de incorporação das contribuições recebidas no período de consulta pública foi disponibilizada no site em abril de 2016. É o momento do impeachment, o que vai provocar alterações no cronograma e na própria elaboração do documento. Como foi previsto na Portaria 790 de 27 de julho de 2016 que reorganiza o processo, como “estabelecer cronograma de trabalho”. Além de “acompanhar os debates sobre o documento preliminar da BNCC a serem promovidos nas unidades da Federação”.<sup>40</sup>

A Portaria se refere aos debates que ocorreram entre junho e agosto de 2016, nos Seminários Estaduais que tinham como objetivo debater a segunda versão do documento preliminar da BNCC, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que sistematizaram as contribuições e realizaram relatórios que foram entregues ao MEC.

A proposta final da BNCC tinha previsão de ser encaminhada em junho de 2016 ao Conselho Nacional de Educação<sup>41</sup>, com os seminários estaduais a proposta final teve previsão de ser encaminhada em Novembro de 2016<sup>42</sup>, porém só foi entregue ao CNE em Abril de 2017, sendo aprovada pelo CNE em 15 de dezembro de 2017 e homologada em 20 de dezembro de 2017<sup>43</sup>.

Nesse sub tópico pudemos observar a existência de argumentações favoráveis e contrárias a uma Base Nacional Comum. Elisabeth Macedo, por exemplo, problematiza em um de seus artigos a linha do tempo criada pelo MEC, brevemente citada acima. E diz que sente a ausência de fatos que ajudariam no debate omitido pelo Ministério da Educação. Algumas omissões também ocorreram

---

<sup>39</sup> Segundo informação do MEC no portal da BNC, disponível no endereço <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/linha-do-tempo>. Acesso em 14/02/2016 as 22:30.

<sup>40</sup> [https://www.cnte.org.br/images/stories/2016/Comite\\_BNCC\\_Portaria\\_790\\_27\\_07\\_2016.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2016/Comite_BNCC_Portaria_790_27_07_2016.pdf)

<sup>41</sup> Idem

<sup>42</sup> Segundo o site a seguir: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/mec-adia-entrega-da-versao-final-de-base-curricular-das-escolas-para> . Acesso em 02/10/2016 as 21:01

<sup>43</sup> Segundo o site a seguir: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-homologa-nova-base-nacional-comum-curricular-dos-ensinos-infantil-e-fundamental.ghtml>. Acesso em 23/12/2017 as 09:57.

com o processo de elaboração da primeira versão da BNCC, mais precisamente o Componente Curricular História como acompanhamos também nesse sub tópico.

## **1.2 – Componente Curricular História**

Será realizado nesse tópico uma apresentação da narrativa do MEC sobre a elaboração da BNCC e faremos uma outra narrativa, a partir de nossas fontes, sobre como ocorreu sua elaboração. Será feito também um panorama do processo de elaboração do Componente Curricular História e uma apresentação dos especialistas responsáveis pela elaboração do Componente Curricular História.

Serão pautadas indagações acerca de como se deu a atuação dos especialistas. Quem são os especialistas? Qual a formação dos especialistas? Como foi feito o convite a eles para participar da elaboração da BNCC? E quais as justificativas dadas para o convite? Tais indagações, pautadas aqui, buscarão ser respondidas a partir de entrevistas concedidas por elaboradores do Componente Curricular História.

### **1.2.1 – Construção Social do Componente Curricular História**

Como apontamos anteriormente, o plano para a elaboração da BNCC foi apresentado em junho de 2015, mais especificamente no I Seminário Interinstitucional sobre a BNCC que aconteceu em Brasília entre os dias 17 a 19 de junho de 2015, onde o Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro disponibilizou a Portaria nº 592 de 18 de junho de 2015 que, como podemos ver a seguir, estabeleceu uma Comissão de Especialistas para a elaboração da BNCC.

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime.

§ 3º A composição da Comissão de Especialistas será determinada pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo

com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais.<sup>44</sup>

Visando a diversidade geográfica e de pertencimentos institucionais, inicialmente a comissão de especialistas do componente curricular História foi composta pelos especialistas apresentados a seguir: Antônio Daniel Ribeiro (Alagoas), Marinelma Meireles (Maranhão), Reginaldo da Silva (Amapá) e Tatiana Xavier (Minas Gerais) – indicados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); Leila Perrussolo (Rondônia), Maria da Guia Medeiros (Rio Grande do Norte), Rilma Souza Melo (Paraíba) – indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Cabe destacar que tais indicações foram acompanhadas pelo professor Ítalo Dutra da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Ensino Básico/MEC, assim como as indicações dos especialistas universitários. Como representantes das universidades havia Giovani da Silva (UNIFAP), Leandro Rocha (UFG), Marcia de Almeida Gonçalves (UERJ) e Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL).

Segundo Giovani José da Silva e Marinelma Meireles (2017)<sup>45</sup>, a Comissão de especialistas teve algumas alterações. Em sua fase inicial, a comissão era formada por 12 especialistas e como pudemos observar contavam com a participação de Marcia de Almeida Gonçalves (UERJ) e por Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL) que optaram por sair da comissão. Após a saída das referidas professoras houve a necessidade de convidar novos especialistas.

Claudia Sapag Ricci, em entrevista a Artur Nogueira Santos e Costa,<sup>46</sup> informa que foi convidada por volta de junho de 2015, por telefone, pela professora Hilda Micarello da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - que era a coordenadora pedagógica da BNCC - para ser uma das especialistas da área de história. Como justificativa ao convite, Ilda apontou a experiência de Claudia Ricci como pesquisadora e colaboradora de processos de reformulação curricular.

---

<sup>44</sup> Link para Portaria de Nomeação: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>

<sup>45</sup> SILVA, Giovani José; MEIRELLES, Marinelma. Orgulho e preconceito no ensino de História: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, Alagoas, v. 8, n. 15, 2017, p. 7 – 30.

<sup>46</sup> COSTA, Artur Nogueira Santos e . Ensino de História e Currículo: entrevista com Cláudia Sapag Ricci. *HISTÓRIA & PERSPECTIVAS*, v. 54, p. 283-294, 2016.

O primeiro contato de Claudia Ricci com o corpo de especialistas (do componente curricular História e dos demais componentes curriculares) ocorreu em reuniões que ocorreram nos dias 14,15 e 16 de junho de 2015. Nesse momento, o componente curricular História não tinha uma coordenação, pois as coordenações eram direcionadas às áreas.<sup>47</sup> A coordenação responsável pela área de Ciências Humanas era composta por Marisa Teresinha Rosa Valadares (UFF), representante da Geografia e de Marcelo Tadeu Baumann Burgos (PUC-RJ) representante da Sociologia<sup>48</sup>. Foi a partir dessa reunião que Claudia Ricci passou a ser coordenadora do componente curricular História e Edgar Lira (PUC/RJ) passa a coordenar o componente curricular Filosofia.

Enquanto coordenadora, Claudia Ricci convidou alguns professores para completar o corpo de especialistas. Os professores convidados por ela foram: Itamar Freitas de Oliveira (UnB), Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN), Mauro Cezar Coelho (UFPA). O convite foi realizado durante o Simpósio Nacional de História da ANPUH que ocorreu em Florianópolis em julho de 2015, onde apresentou junto com o professor Giovani Silva o processo de constituição da equipe e elaboração da BNCC. Claudia Ricci relata ter feito convite a outros professores universitários, como podemos observar a seguir:

Convidei os professores Marcos Silva, da USP, pesquisador de Ensino de História e assessor da Proposta Curricular da CENP/SP na década de oitenta, e a professora Sandra Oliveira, da Universidade Estadual de Londrina, pesquisadora do campo Ensino de História, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental.

[...] Na portaria que nomeia os 116 especialistas consta os nomes deles. A professora Sandra, depois, decidiu não permanecer. (COSTA, 2016 p. 290)

Observando a lista de especialistas do Ministério de Educação (MEC) percebemos que existe uma aproximação entre profissionais pertencentes a ensino básico<sup>49</sup> e a universidade para elaboração do currículo. Para ficar mais visível a relação entre ensino básico e universidade na equipe, apresentaremos no quadro abaixo os especialistas responsáveis pela elaboração da primeira versão do Componente Curricular História e que instituição representam.

---

<sup>47</sup> Ibidem, P. 14

<sup>48</sup> Ibidem

<sup>49</sup> Nem todos os profissionais indicados pela UNDIME e pelo CONSED atuavam como professores em sala de aula (corpo docente). Podemos apontar que alguns desses professores do ensino básico também exercem atividades nas secretarias de educação.

**Tabela 1: Especialistas responsáveis pela primeira versão do Componente Curricular História da Base Nacional Comum Curricular.**

<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Local</b>	<b>Representando</b>
<b>Antônio Daniel Ribeiro</b>	<b>Mestre</b>	<b>Alagoas</b>	<b>CONSED</b>
<b>Marinelma Meireles</b>	<b>Mestre</b>	<b>Maranhão</b>	<b>CONSED</b>
<b>Reginaldo da Silva</b>	<b>Mestre</b>	<b>Amapá</b>	<b>CONSED</b>
<b>Tatiana Xavier</b>	<b>Mestre</b>	<b>Minas Gerais</b>	<b>CONSED</b>
<b>Leila Perrussolo</b>	<b>Doutora</b>	<b>Rondônia</b>	<b>UNDIME</b>
<b>Maria da Guia Medeiros</b>	<b>Especialista em Pedagogia</b>	<b>Rio Grande do Norte</b>	<b>UNDIME</b>
<b>Rilma Suely de Souza Melo</b>	<b>Mestre em Sociologia</b>	<b>Paraíba</b>	<b>UNDIME</b>
<b>Giovani José da Silva</b>	<b>Doutor</b>	<b>Amapá</b>	<b>UNIFAP</b>
<b>Margarida M. D. de Oliveira</b>	<b>Doutora</b>	<b>Rio Grande do Norte</b>	<b>UFRN</b>
<b>Mauro Cezar Coelho</b>	<b>Doutor</b>	<b>Pará</b>	<b>UFPA</b>
<b>Itamar de Freitas</b>	<b>Doutor</b>	<b>Brasília</b>	<b>UNB</b>
<b>Leandro Rocha</b>	<b>Doutor</b>	<b>Goiás</b>	<b>UFG</b>
<b>Marcos Silva</b>	<b>Doutor</b>	<b>São Paulo</b>	<b>USP</b>
<b>Claudia Ricci</b>	<b>Doutora</b>	<b>Minas Gerais</b>	<b>UFMG</b>

Fonte: SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma. Orgulho e preconceito no ensino de História: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. Revista Crítica Histórica, Alagoas, v. 8, n. 15, 2017, p. 7 – 30. Modificado pela autora.

Na tabela acima podemos observar que o Componente de História foi elaborado por 7 professores vinculados ao Ensino Superior e 7 professores vinculados ao Ensino Básico, sendo 4 deles indicados pelo CONSED e 3 deles pela UNDIME. Entre os especialistas observamos que 3 pertencem a região Sudeste, 2 a região Centro-Oeste, 4 da Região Norte e 5 da Região Nordeste, o que aponta a ausência de participantes da Região Sul na elaboração da 1ª versão do Componente de História. Sobre essa ausência, SILVA e MEIRELES (2017) apontam que:

Nota-se que a composição do grupo foi bastante heterogênea e diversificada, sentindo-se a ausência de especialistas do Sul brasileiro.

Houve certa predominância do Norte/ Nordeste, com a presença de representantes de sete estados daquelas regiões, deslocando-se o olhar da Comissão do grande eixo Rio-São Paulo para áreas até então consideradas academicamente “periféricas”. (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 14)

Outro ponto importante a se destacar é a área de atuação desses especialistas. Entre os indicados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) temos o professor Antônio Daniel Marinho Ribeiro<sup>50</sup> que é professor de Sociologia e História na rede pública estadual de ensino desde o ano de 2002, além de ser Gerente de Desenvolvimento Educacional (GEDE) na Secretária Estadual de Educação. A professora Marinelma Costa Meireles<sup>51</sup> atua como professora de História do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFMA). Suas pesquisas são voltadas para a área da escravidão africana e suas implicações na formação histórica do Maranhão. E no momento, atua nas áreas de História do Brasil e do Maranhão (Colonial).

O Professor Reginaldo Gomes da Silva<sup>52</sup> é Professor de História do Ensino Médio pela Secretaria de Educação do Amapá, lotado na Escola Estadual Tiradentes. Já a professora Tatiana Gariglio Clark Xavier<sup>53</sup> atua como Analista Educacional - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e tem experiência na área de Educação.

A indicada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) foi a professora Leila Soares de Souza Perussolo,<sup>54</sup> da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: prática docente, legislação, educação inclusiva, formação de professores e atendimento educacional especializado.

A professora Rilma Suely de Souza Melo atua como Orientadora Educacional na Prefeitura Municipal de Remígio-PB e a professora Maria da Guia Medeiros<sup>55</sup> é

---

<sup>50</sup> Informações disponível no link a seguir: <https://www.escavador.com/sobre/2761599/antonio-daniel-marinho-ribeiro#profissional>. Acesso em 23/12/2017 as 13:32

<sup>51</sup> Informações disponível no link a seguir: <https://www.escavador.com/sobre/5969951/marinelma-costa-meireles>. Acesso em 23/12/2017 as 13:45

<sup>52</sup> Informações disponível no link a seguir: <https://www.escavador.com/sobre/4067363/reginaldo-gomes-da-silva>. Acesso em 23/12/2017 as 13:54

<sup>53</sup> Informações disponível no link a seguir: <https://www.escavador.com/sobre/224633326/tatiana-gariglio-clark-xavier>. Acesso em 23/12/2017 as 14:30

<sup>54</sup> Informações disponível no link a seguir: <https://www.escavador.com/sobre/4300821/leila-soares-de-souza-perussolo>. Acesso em 23/12/2017 as 14:39

<sup>55</sup> Informações disponível no link a seguir: <http://lattes.cnpq.br/3032115113584061> Acesso em 06/01/2018 as 02:14.

especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011), tem experiência na área de Educação e atuou até 2016 como professora da Prefeitura Municipal de Macaíba de acordo com as informações obtidas em seu Currículo Lattes.

A comissão de especialistas também foi composta por representantes do Ensino Superior como o professor Giovani José da Silva,<sup>56</sup> professor adjunto da Universidade Federal do Amapá (Unifap) desde 2013, atuando nos Cursos de História, Direito e Licenciatura Intercultural Indígena e no ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História). É conselheiro e consultor da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) desde a 4ª. edição - 2012. Principais linhas de atuação em Ensino, Pesquisa e Extensão: Ensino de História; História dos Indígenas no Brasil e nas Américas; Antropologia.

O professor Itamar Freitas<sup>57</sup> é professor do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em História (UFS) e aluno do doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência nas áreas de Ensino de História, Teoria e Metodologia da História. O professor Leandro Mendes Rocha<sup>58</sup> é professor Titular da Universidade Federal de Goiás. Atua nos cursos de graduação em História, no Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado e Doutorado) e no Núcleo Takinahaky de Formação de Professores Indígenas da mesma universidade. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil no século XIX e XX, Brasil República e História Contemporânea do Brasil e América Latina, trabalhando principalmente com os seguintes temas: história do Brasil, indigenismo, política indigenista, etnicidade e processos identitários no Brasil e América Latina, interculturalidade, educação indígena, educação bilíngue intercultural e, fronteiras.

Marcos Antônio da Silva<sup>59</sup> é Professor Titular de Metodologia da História na FFLCH/USP desde 2007 e Livre Docente nas mesmas áreas e instituição desde 2001. Tem experiência de pesquisa e docência na área de História, com ênfase em

---

<sup>56</sup> Informações disponível no link a seguir: <http://lattes.cnpq.br/3769551151558713>. Acesso em 23/12/2017 as 15:05

<sup>57</sup> Informações disponível no link a seguir: <http://lattes.cnpq.br/5606084251637102>. Acesso em 23/12/2017 as 15:07

<sup>58</sup> Informações disponível no link a seguir: <http://lattes.cnpq.br/4966746368315442>. Acesso em 23/12/2017 as 15:19

<sup>59</sup> Informações disponível no link a seguir: <http://lattes.cnpq.br/1316553394800268>. Acesso em 23/12/2017 as 15:21

Teoria e Metodologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Brasil república, Caricaturas, História e linguagem, História e Região, Ditadura civil-militar, Câmara Cascudo, Nelson Werneck Sodré e Ensino de História.

A professora Margarida Maria Dias de Oliveira<sup>60</sup> tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria da História e Metodologia do Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, livros didáticos de História, formação de professores, historiografia, memória e patrimônio cultural (histórico). Atualmente é professora Associada III do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foi representante de História na Comissão Técnica do PNLD nas avaliações de 2007, 2008, 2010, 2011, 2013 e 2014. É coordenadora da Coleção Ensino de História da EDUFRN que conta, atualmente, com sete volumes.

O professor Mauro Cezar Coelho<sup>61</sup> atua como Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, na Faculdade de História e no Programa de História Social da Amazônia. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Colonial e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia Colonial, História Indígena e do Indigenismo, História da Ciência, História da Educação e Ensino de História.

E, como já apontamos anteriormente, contou-se como um dos assessores da área de Ciências Humanas e especialização em História com a professora Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci<sup>62</sup> que atualmente é professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência na área de Ensino de História, com ênfase em Ciências Humanas, atuando principalmente nos seguintes temas: livro didático, formação de professores, currículo e processos de reformulação curricular.

Ao observar o currículo Lattes dos elaboradores para conhecer suas áreas de atuação constata-se que a professora Maria da Guia Medeiros tem formação em pedagogia sem experiência na área de História. Ela pode ter atuado como professora na rede municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E durante a

---

<sup>60</sup> Informações disponível no link a seguir: <http://lattes.cnpq.br/5565266295414497>. Acesso em 23/12/2017 as 15:25

<sup>61</sup> Informações disponível no link a seguir: <http://lattes.cnpq.br/7187368960757936> . Acesso em 23/12/2017 as 15:34

<sup>62</sup> Informações disponível no link a seguir: <http://lattes.cnpq.br/6497567060546663>. Acesso em 23/12/2017 as 15:48

elaboração do documento pode auxiliar os professores da disciplina de História a elaborar o Componente Curricular História referente aos anos iniciais.

Tatiana Gariglio Clark Xavier apesar de ter graduação em História atuava como Analista Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais onde sua função era acompanhar projetos pedagógicos, elaborar e realizar materiais didáticos e formação continuada de professores. Anteriormente atuava como professora das disciplinas História da Arquitetura e História da Arte para as turmas dos cursos técnicos de Desenho de Construção Civil e Produção de Moda do Instituto de Arte e Projeto.

O que evidencia que, além de professores de História, com contato direto com a sala de aula na disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a elaboração da primeira versão da BNCC pode contar com o apoio de professores com experiências variadas no Ensino Básico e superior. Como é o caso dos seguintes professores:

**Tabela 2: Relação de Professores que atuam em diferentes áreas que fizeram parte do corpo de elaboradores.**

<b>PROFESSORES</b>	<b>ATUAÇÃO:</b>
Leila Soares de Souza Perussolo	Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos
Rilma Suely de Souza Melo	Orientadora Educacional
Maria da Guia Medeiros	Pedagoga
Tatiana Gariglio Clark Xavier	Analista Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Fonte: Elaboração da autora a partir de entrevista feita com os elaboradores da 1ª versão do documento preliminar de História da BNCC.

Observando os currículos podemos destacar que entre os especialistas há quem atue com a temática questão étnico racial. Exemplo disso são os especialistas como Antônio Daniel Marinho e Marinelma Meirelles que têm como áreas de pesquisa o debate sobre a cultura e história dos africanos e afro-brasileiros. Já os especialistas Giovani da Silva e Reginaldo Gomes tratam da cultura e história dos povos indígenas. O que pode ter sido importante para a inserção do debate desses temas na proposta de História.

No tópico seguinte apresentaremos outras informações sobre o processo de

elaboração do texto do componente curricular de História da BNCC, a partir das entrevistas de três de seus especialistas: Margarida Maria Dias de Oliveira, Giovani José da Silva e Mauro Cezar Coelho.

As entrevistas ocorreram na oportunidade do XI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH), nas dependências da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>63</sup>. No dia 27 de setembro de 2017, os professores Margarida Maria Dias de Oliveira, Giovani José da Silva e Mauro Cezar Coelho destacam pontos relevantes para se compreender a formulação da 1ª versão do documento de História da BNCC, os problemas enfrentados pelos elaboradores após a divulgação do documento e no período de consulta pública e quais critérios utilizaram para elaborar o componente História.

### **1.2.2 – Especialistas do Componente Curricular História: Do Convite à elaboração do documento**

Antes da confecção da primeira versão da BNCC, já havia sido elaborado em 2014 um documento pelo Conselho Nacional da Educação chamado “Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Para alguns pesquisadores como COELHO (2017) e MACEDO (2014) esse documento pode ser considerado uma tentativa de construir uma Base Nacional Curricular. Partindo desse ponto de vista, procuramos compreender se há elaboradores da versão de 2014 que permaneceram na primeira versão disponibilizada pelo MEC. Comparando ambos os documentos, nenhum especialista que participou da versão de 2014 participou da elaboração da 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC.

Ao mesmo tempo, também vimos, que no que se refere aos professores universitários convidados para escrever a primeira versão do CCH na BNCC, em sua maioria desenvolvem pesquisas relacionados a temas pouco explorados na educação básica, como a História dos afro-brasileiros e indígenas. Contou-se também com professores especialistas na história do Brasil, teoria da história e professores pedagogos e gestores atuantes em Secretarias Estaduais e Municipais.

---

<sup>63</sup> O XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História aconteceu entre os dias 26 a 29 de Setembro de 2017, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Campus da Praia Vermelha. O tema dessa edição foi "Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento".

Com isso em mente, para esse tópico, consideramos importante problematizar alguns pontos como: i) Em que circunstâncias foram convidados os professores e professoras para compor o corpo de especialistas responsável por elaborar o documento da 1ª versão do Componente Curricular da Base Nacional Comum Curricular? ii) Como foi a dinâmica adotada durante a construção do Componente Curricular História presente na primeira versão da BNCC?

Como já vimos no sub tópico anterior, alguns elaboradores foram convidados em circunstâncias e por pessoas diferentes. O professor Giovani Silva, por exemplo, foi convidado para compor o corpo de especialistas pela Coordenadora da Equipe de Assessores e Especialistas Hilda Micarelo (UFJF) em maio de 2015, cerca de dois meses antes de Margarida de Oliveira e Mauro Cezar Coelho, que foram convidados já pela Assessora do Componente Curricular História Claudia Ricci, e antes mesmo de Claudia Ricci fazer parte do corpo de especialistas.

Ao falar sobre a realização do convite e os critérios para o mesmo, podemos perceber as intencionalidades que estavam presentes no planejamento da construção do Componente Curricular História na BNCC. Sobre os convites do professor Itamar Freitas, por exemplo, a professora Margarida Maria Dias de Oliveira (2017) diz que:

Ela (Claudia Ricci) convidou o professor Itamar (Freitas) por que eles haviam trabalhado (a equipe já estava trabalhando se eu não me engano desde março de 2015) e eles haviam lido um texto escrito por mim e por Itamar que nós analisávamos os currículos, as propostas curriculares de boa parte do período republicano de 1931 a 2012. Então nós havíamos feito esse texto, tínhamos publicado, a equipe que fazia parte da equipe havia lido esse texto e esse foi o principal referencial pra Cláudia convidar Itamar e também dela ter dito que já havia recebido sugestão de meu nome.<sup>64</sup>

Já o professor Mauro César Coelho (2017) afirma que:

Então me parece que uma das circunstâncias que contribuíram para que meu nome fosse cogitado foram essas: a minha inserção na área de ensino de história e o fato de eu ter conduzido a revista da associação que se ocupa com a área do ensino de história. Por outro lado, uma outra circunstância que também contribuiu é que a comissão de especialistas de história foi organizada de modo que para cada uma das fases do ensino fundamental e para que no ensino médio ela fosse composta por dois especialistas da educação básica, ou seja, por professores indicados pela Secretaria Estaduais de Educação e pela União Nacional dos Municípios. E dois especialistas indicados pela universidade. E havia carência de um

---

<sup>64</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Entrevista concedida a Acácia Regina Pereira. Rio de Janeiro, 27 set. 2017.

especialista indicado pela universidade que tivesse alguma entrada nos anos iniciais do ensino fundamental, e eu sou autor de um livro didático voltado para os anos iniciais. Além disso, a terceira circunstância pelo que parece foi a minha produção e a minha atuação na área do ensino de história especialmente nesse biênio em que estive a frente da Revista História Hoje. Então desde onde eu percebo foram essas as circunstâncias. Não sei se quem me convidou pensou em outras, mas eu consigo identificar essas.

Giovani José da Silva (2017) justifica o convite:

(...) disse que meu nome havia sido indicado por um membro do GT de Ensino De História da ANPUH o professor Carlos Augusto Ferreira que é da Bahia. E ele havia indicado meu nome para compor a Comissão de Especialistas. Na ocasião, ela disse que eles desejavam ter na comissão de História, um especialista de História Indígena.

As justificativas dadas por alguns dos especialistas ressaltam o que apontamos no fim do sub tópico anterior. Percebe-se um cuidado das assessorias ao convidar professores especialistas em temáticas, de acordo com as necessidades que julgaram ser importantes para a construção de um currículo de História. Ou seja, considerando como seria abordada a História Indígena, Africana e Afro-brasileira. Pensavam na construção dessa proposição com o auxílio de especialistas que tenham experiência com reformar curriculares ou que já analisaram currículos de diferentes períodos da república brasileira. E especialistas que iriam auxiliar os demais a elaborarem um currículo de História para os anos iniciais.

Entre os métodos utilizados para realizar a elaboração da primeira versão do Componente Curricular História, os entrevistados Giovani José da Silva, Margarida Maria Dias de Oliveira e Mauro Cesar Coelho destacam que foram alocados especialistas para cada segmento do Ensino Básico. Para visualizar a alocação elaboramos o quadro abaixo, a partir das informações concedidas pelos elaboradores.

**Tabela 3: Divisão inicial dos especialistas da primeira versão do Componente Curricular História da BNCC por segmentos do Ensino Básico.**

<b>Ensino Fundamental (Anos iniciais)</b>	<b>Ensino Fundamental (Anos finais)</b>	<b>Ensino Médio</b>
<b>Mauro Cesar Coelho (Universidade)</b>	<b>Margarida Dias de Oliveira</b>	<b>Marinelma Meirelles (Consed)</b>

	<b>(Universidade)</b>	
<b>Leila Soares de Souza Perussolo (Undime)</b>	<b>Itamar Freitas (Universidade)</b>	<b>Leandro Rocha (Universidade)</b>
<b>Tatiana Gariglio Clark Xavier (Consed)</b>	<b>Giovani José da Silva (Universidade)</b>	<b>Antônio Daniel Marinho (Consed)</b>
<b>Maria da Guia Medeiros (Undime)</b>	<b>Rilma Suely de Souza Melo (Undime)</b>	<b>Marcos Antônio da Silva (Universidade de São Paulo)</b>

Fonte: Elaboração da autora a partir de entrevista concedida pelos elaboradores da 1ª versão do documento preliminar de História da BNCC.

Destacamos que essa divisão passou por alterações durante a escrita do Componente de História. Como aconteceu com o professor Giovani José da Silva (2017), que afirma que inicialmente compôs a equipe responsável por elaborar o Componente Curricular História referente aos anos finais do Fundamental. Porém, segundo ele, viu a necessidade de ajudar o grupo responsável pelo Ensino Médio, migrando assim para elaborar tal proposta.

O professor aponta que o mesmo aconteceu com Leandro Rocha que transitou entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além de apontar que o professor Marcos Silva, que estava no Ensino Médio, se afastou por um tempo por motivo de doença e Reginaldo da Silva abandonou a equipe logo no início da primeira fase.

**Tabela 4: Divisão final dos especialistas da primeira versão do Componente Curricular História da BNCC por segmentos do Ensino Básico.**

<b>Ensino Fundamental (Anos iniciais)</b>	<b>Ensino Fundamental (Anos finais)</b>	<b>Ensino Médio</b>
<b>Mauro Cesar Coelho (Universidade)</b>	<b>Margarida Maria Dias de Oliveira (Universidade)</b>	<b>Marinelma Meirelles (Consed)</b>

<b>Leila Soares de Souza Perussolo (Undime)</b>	<b>Itamar Freitas (Universidade)</b>	<b>Leandro Rocha (Universidade)</b>
<b>Tatiana Gariglio Clark Xavier (Consed)</b>	<b>Leandro Rocha (Universidade)</b>	<b>Antônio Daniel Marinho (Consed)</b>
<b>Maria da Guia Medeiros (Undime)</b>	<b>Rilma Suely de Souza Melo (Undime)</b>	<b>Giovani José da Silva (Universidade)</b>

Fonte: Elaboração da autora a partir de entrevista concedida pelos elaboradores da 1ª versão do documento preliminar de História da BNCC.

Focando nos Anos Finais do Ensino Fundamental – que é o segmento com o qual estamos trabalhando – podemos observar a presença dos especialistas Margarida Maria de Oliveira e Itamar de Freitas que atua com Teoria da História, Leandro Rocha que atua com História do Brasil no século XIX e XX, Brasil República e História Contemporânea do Brasil e América Latina focando nas políticas indígenas, além da Rilma Suely que atua como orientadora educacional. Evidenciar os lócus de enunciação dos elaboradores destinados aos anos finais do ensino fundamental nos ajuda a inferir os conhecimentos mobilizados por cada um deles na formulação da proposta.

Quanto à dinâmica que escolheram para a elaboração do documento podemos nos apropriar do que nos apontaram Mauro Cezar Coelho, Margarida Maria Dias de Oliveira e Giovani José da Silva em entrevista. Quando perguntados sobre “como foi composta a 1ª versão do Componente Curricular História da Base Nacional Comum Curricular?” as respostas dos três entrevistados se direcionaram para alguns momentos.

Em um primeiro momento ocorreram debates coletivos entre as diferentes áreas do currículo (ou seja, com os 116 especialistas responsáveis pelo documento. As discussões feitas durante esse processo foram: i) análise das propostas curriculares estaduais e municipais; ii) consultoria sobre os currículos de diferentes países como, por exemplo, a Austrália, que foi uma das inspirações para a elaboração da BNCC; iii) discussão sobre direitos educacionais e objetivos de aprendizagem, ideias essas usadas como base para a elaboração da BNCC de acordo com o MEC.

Cabe lembrar que, nesse primeiro momento de debate dentre os entrevistados apenas Giovani José da Silva estava presente. Mauro Cezar Coelho e

Margarida Maria de Oliveira entraram posteriormente, porém tomaram conhecimento de todo processo pelo qual a equipe já havia passado.

Quanto ao debate realizado a posteriori pelos especialistas responsáveis pela elaboração do Componente Curricular História, Mauro Cezar Coelho (2017), destaca o tratamento do tema de estruturação de uma proposta curricular. Para isso, foram levantadas questões como: “Qual escola temos?”. O entrevistado destaca que “*a escola que temos tem uma cultura, tem uma tradição e o saber histórico ocupa um espaço dentro dessa cultura e dentro dessa tradição. Além disso, esse saber histórico também guarda uma tradição*”. Ou seja, para ele, a escola que temos é cercada por uma cultura e tradição que também é presente na História por conta disso o saber histórico escolar não se deve ser ignorado.

Outra questão abordada pelos especialistas do componente História foi em relação a estrutura curricular em vigor sobre o tempo para ensinar todo conteúdo destinado ao Ensino Básico. Geralmente nas escolas públicas e privadas as aulas de História variam entre 2 ou 3 tempos semanais (cada tempo equivale a 50 minutos). Tempo esse relativamente curto para a abordagem de uma história bem vasta, por conta disso OLIVEIRA (2017) aponta que foi necessária uma seleção dos conteúdos:

Então, tínhamos uma questão que era básica para a gente. A gente sabia que tinha que selecionar, a gente sabia que pelas nossas pesquisas, pelos depoimentos, por todos os estudos da área mostravam que não dava para a gente imaginar que os professores não tinham condição de dar todo o passado da história da humanidade. E nos também tínhamos em consciência de que não era necessário. Que precisávamos selecionar e essa seleção precisava parecer para o professor como atendendo alguns critérios que a sociedade brasileira tinha. (OLIVEIRA, 2017)

E por fim, foi levantada a questão acerca das críticas feitas em torno do Ensino de História. Entre as críticas, Mauro Coelho destaca:

O caráter eurocêntrico do currículo, a centralidade do Sudeste na compreensão do que é a história do Brasil. A discussão da História Nacional e da História Regional, o avanço do conhecimento histórico sobre os espaços e processos da trajetória nacional que no momento que esse currículo vem sendo formulado (desde o século XIX até hoje). Ele desconsiderou uma parte de pesquisa histórica que vem sendo produzida pelo mesmo desde a década de 1960 com os avanços dos cursos de pós-graduação. (COELHO, 2017)

Quando perguntado sobre a incorporação da Legislação em torno da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura África e afro-brasileira, Mauro Coelho (2017) ainda destaca que dentre essas questões foram estabelecidos princípios como: a centralidade da História do Brasil e apontar a diversidade cultural. No primeiro caso, pelo fato de criticar o eurocentrismo enraizado no nosso currículo e no segundo o autor estimula o uso da lei 10.639/03 e 11.645/08.

Em relação à ruptura com a tradição presente no currículo de História marcada por um viés eurocêntrico há um consenso entre os entrevistados. Oliveira (2017) chega a chamar a história estudada nas escolas de História branca. E diz que precisamos atender as pluralidades de nossa sociedade. Ou seja, atender as demandas das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Há uma questão delicada na continuação da elaboração da BNCC, que evidencia as tensões que ela provocou e que não conseguiu superar. Durante a entrevista, os professores Mauro Cesar Coelho, Margarida Maria Dias de Oliveira e Giovani José da Silva apontaram que após a elaboração da primeira versão e o período de Consulta Pública eles e seus companheiros responsáveis pela elaboração do documento tiveram que efetuar as mudanças necessárias ao documento para em seguida ser liberada a segunda versão, que não foi o texto produzido pelo grupo de especialistas. SILVA (2017) destaca que o Componente Curricular de História sofreu diversas críticas, que surgiram por conta da forte ruptura que essa proposta de documento apresentou, não atendendo o desejo do MEC.

Essa forte ruptura que o documento passou acarretou na exoneração de Renato Janine Ribeiro do cargo de Ministro da Educação em 30 de setembro de 2015 (cerca duas semanas após a disponibilização da primeira versão do documento preliminar da BNCC). Assumiu o cargo de Ministro da Educação o economista Aloizio Mercadante em 02 de outubro de 2015, permanecendo na função até dia 12 de maio de 2016 (até o afastamento da presidente Dilma).

Após o período de consulta pública, os elaboradores da primeira versão teriam que utilizadas contribuições disponíveis no Portal da BNCC para elaborar o documento que seria a 2ª versão do documento. Porém, como é destacado por Margarida Maria Dias de Oliveira, as críticas em torno do documento fizeram como que o MEC pressionasse os especialistas do Componente Curricular História a

mudar muito o Currículo de História, que não aceitaram modifica-lo. Diante desse impasse, o MEC tomou a seguinte decisão:

Eles encomendaram à três professores de uma universidade específica que eles fizessem a segunda versão, então como a gente não aceitou fazer isso a gente respeitou o processo, saímos eu, Itamar, Mauro Coelho, Claudia (RICCI) nós nos retiramos desse processo. Fizemos o trabalho até o final que nos competia, que era fazer toda essa leitura das críticas, incorporar os pareceres e tal. Nós fizemos isso, entregamos, mas a segunda versão que a gente entregou não foi a versão publicada. (OLIVEIRA, 2017)

Essa decisão do MEC resultou no pedido de desligamento de alguns especialistas. Entre os professores que se retiraram estava Mauro Cezar Coelho que aponta:

Uma serie de questões, se colocaram para essa decisão: a primeira delas foi de natureza ética. Uma vez que a equipe na qual eu me inseri ela se desfez especialmente a partir da saída da coordenadora que fez o convite, eu entendi que era a minha obrigação ética colocar a minha função a disposição do ministério da educação. Por que eu fui convidado pela professora Claudia Ricci, a professora Claudia Ricci saiu eu entendi... Mas isso é uma questão pessoal minha. Eu, Mauro Cezar Coelho dada a educação que recebi, a maneira que eu vejo o mundo entendi que eu deveria também acompanhá-la. Isso não tem nada a ver com o Ministério da Educação. Isso tem a ver com a maneira que eu entendo o mundo e as coisas. (COELHO, 2017)

Além da questão ética, COELHO (2017) afirma:

Mas outras questões contribuíram reforçando essa compreensão e essas outras questões elas dizem respeito a maneira que o Ministério da Educação conduziu o processo. A partir de fevereiro (se minha memória não me falha) de 2016 o trabalho da comissão ele foi sendo acompanhado por uma outra comissão que os supervisionaram. Além disso, em nenhum momento o Ministério da Educação disponibilizou espaço para que nós esclarecêssemos as contribuições que fizemos. E uma vez que o Ministério da Educação formou uma comissão paralela, que o professor Giovanni e a professora Marinélva muito bem descrevem no artigo que publicaram sobre esse período. Eu e outros especialistas tomamos a decisão de nos retirarmos da comissão. Que ela fugia dos princípios que foram estabelecidos para ela no início da construção da BNCC. Especialmente o respeito as críticas e as contribuições recebida via plataforma estabelecida a rede de computadores. A plataforma apresentava uma serie de críticas e questões e sugestões e essas questões e sugestões deveriam ser consideradas, ponderadas, deveriam ser acatadas, mas elas precisavam ser levadas em consideração na discussão. E como o Ministério da Educação apontou que não ia considerar aquilo no que me parece estar expresso na terceira versão divulgada, eu sai. (COELHO, 2017)

Mauro Cezar Coelho lembra que o MEC criou uma outra comissão para supervisionar a equipe que elaborou a primeira versão do documento. O especialista critica também a falta de interesse do MEC em compreender o raciocínio que a equipe criou para construção do documento. Além de criticar o fato do MEC

desconsiderar as contribuições que foram disponibilizadas no Portal da BNCC. Tais críticas também foram apontadas por Giovani José da Silva, porém o mesmo se manteve na equipe até o fim.

## **CAPÍTULO 2 – DISPUTAS NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA DA BNCC.**

O objetivo desse capítulo é investigar e problematizar o tratamento dos conteúdos referente à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira presente na primeira versão do Componente Curricular História da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) divulgada em 2015. Como destacado no decorrer da presente dissertação, diversos movimentos de críticas e defesas oriundas de diversos setores da sociedade e de pesquisadores de diferentes campos da história. Dessa forma, a partir dos debates levantados nos capítulos anteriores, enfatizaremos a reflexão de Amílcar Pereira (2013), que propõe que se deve democratizar a educação no que tange à diversidade étnica. Salientamos que a crítica ao eurocentrismo e defesa por uma maior inserção de História a Cultura dos afrodescendentes (Lei 10.639/03), dos indígenas (Lei 11.645/08) não trata de trocar uma perspectiva eurocêntrica por outro centro, seja ele africano ou brasileiro.

Durante a entrevista realizada para a presente dissertação Giovani José da Silva buscou deixar nítido que na procura por promover um currículo que possibilitasse uma maior igualdade entre os conteúdos curriculares, eles optaram por inserir uma série de temáticas que eram relegadas.

Uma segunda preocupação foi garantir que esse desenho curricular ele tivesse também demarcar pela preocupação com a diversidade. Ou seja, que todos os agentes que participam dessa trajetória, tivesse minimamente representados então nós procuramos na medida das nossas possibilidades dar conta de nossa participação ativa e efetiva dos diversos elementos que constituem a nossa trajetória.

No que se refere especificamente a temática racial: i) Até que ponto essas críticas e defesas foram fruto de análises e problematizações?; ii) Existe um exagero de termos voltados para a temática negra?; e iii) A proposta curricular com um maior destaque para a história do Brasil, consegue romper com a forma que as populações africanas e afro-brasileiras são tratadas historicamente no currículo de História? Essas são algumas das perguntas que orientarão a investigação no decorrer do capítulo.

Contudo, antes de analisarmos como a temática africana e afro-brasileira é tratada, apresentamos a estrutura da 1<sup>o</sup> versão do documento da BNCC a ser analisado e, conseqüentemente, a estrutura do Componente Curricular História.

## 2.1 – O Componente Curricular História na BNCC

Na primeira versão, a estrutura geral da Base Nacional Comum Curricular buscou atender, as três etapas do ensino básico: Ensino Infantil, Ensino Fundamental (dividido em: i. anos iniciais – 1º ao 5º ano; e ii. anos finais – 6º ao 9º ano) e Ensino Médio.<sup>65</sup>

O Ministério da Educação estruturou a BNCC com uma divisão do currículo escolar em quatro áreas de conhecimento, sendo elas: a de Linguagens (composta pelos conhecimentos curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); Matemática (contém apenas o componente curricular de Matemática), Ciências da Natureza (contém o componente curricular de Ciências) e de Ciências Humanas (com os componentes de Ensino Religioso, História e Geografia)<sup>66</sup>. Essa divisão em áreas de conhecimento já era utilizada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde o ano de 2009, quando passou por uma reforma.

Para a organização do documento cada área descreve seus objetivos gerais ao longo dos nove anos escolares. Para isso, são apresentados os objetivos dessa área para o Ensino Básico como um todo:

### OBJETIVOS GERAIS DA AREA DE CIENCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO BASICA

- Conhecer princípios éticos, políticos, culturais, sociais e afetivos, sob a égide da solidariedade atentando para a diversidade, a exclusão, avaliando e assumindo ações possíveis para o cuidado de si mesmo, da vida em sociedade, do meio ambiente e das próximas gerações.
- Analisar processos e fenômenos naturais, sociais, filosóficos, sociológicos, históricos, religiosos e geográficos problematizando-os em diferentes linguagens, adotando condutas de investigação e de autoria em práticas escolares e sociais voltadas para a promoção de conhecimentos, da sustentabilidade ambiental, da interculturalidade e da vida
- Problematizar o papel e a função das instituições sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas, questionando os enfrentamentos entre grupos e sociedade, bem como as práticas de atores sociais em relação ao

<sup>65</sup>Essas etapas do Ensino Básico são previstas pela lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional conhecida também como LDB. Assim na LDB como na BNCC o Ensino Infantil deve conter no mínimo duração de 3 anos para crianças de até 5 anos e 11 meses, o Ensino Fundamental deve conter no mínimo duração de 9 anos, sendo iniciado aos 6 anos e finalizado aos 14 anos e o Ensino Médio deve conter no mínimo duração de 3 anos tendo previsão de início aos 15 anos sendo finalizado aos 17 anos. Ver Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Disponível no site [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

<sup>66</sup> Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Disponível no site: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192) acesso em 14/05/2017 as 16:27

sentido de cidadania, nos desdobramentos de poder e na relação dinâmica entre natureza e sociedade, em diferentes temporalidades e espacialidades.

- Compreender e aplicar pressupostos teóricos – metodológicos que fundamentam saberes, conhecimentos e experiências que integrem e reflitam o percurso da Educação Básica, observando os preceitos legais referentes as políticas educacionais de inclusão, considerando o trabalho e as diversidades como princípios formativos. (BRASIL, 2015, p. 238)

Além dos objetivos da área para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio de uma forma separada. Como podemos ver os objetivos da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental:

- (Re) conhecer identidades e organizações na vida em sociedade em diferentes tempos e espaços, percebendo e acolhendo semelhanças e diferenças.
- Relacionar vivências e experiências às situações cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, valorizando características específicas e cotidianas constitutivas de uma determinada cultura, em diferentes temporalidades e espacialidades.
- Identificar e entender transformações e processos sociais, espaciais, religiosos, culturais e históricos constituídos, a partir da relação do ser humano, em sociedade, com a natureza, na produção, na manutenção e no cuidado com a vida.
- Conhecer e desenvolver procedimentos de estudos e de investigação, usando múltiplas linguagens para expressar saberes, sentimentos, crenças e dúvidas na descoberta de si mesmo e na relação com as outras pessoas em sociedade. (BRASIL, 2015, p.239)

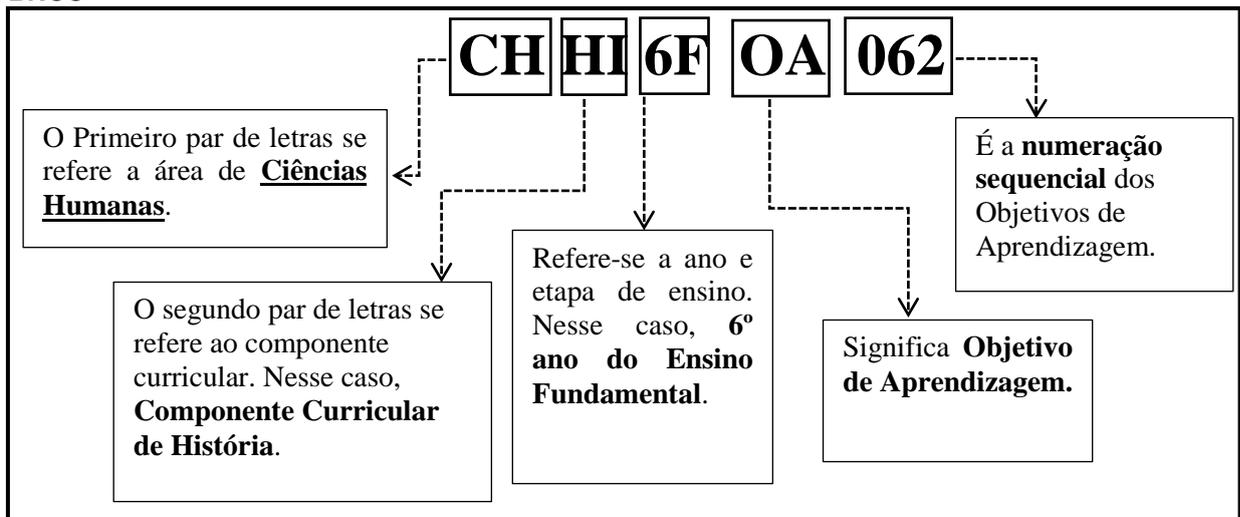
No documento disponibilizado pelo MEC, cada ano escolar (antiga série) vem com uma nomeação, utilizado para uma rápida identificação dos objetivos proposto para cada ano/série. Como pode ser observado a seguir nos anos finais do Ensino Fundamental: 6º ano (Representações, sentidos e significados do tempo histórico); 7º ano (Processos e Sujeitos); 8º e 9º ano (Análise de Processos Históricos). Em todos os anos/séries de todos os segmentos os objetivos de aprendizagem são divididos em 4 eixos, que são:

- i) Procedimentos de pesquisa que possibilitam que os alunos conheçam diferentes tipos e formas de adquirir informações históricas;
- ii) Representação do tempo que, por sua vez, possibilita que o aluno conheça e/ou relacione a temporalidade que se insere tal estudo;
- iii) Categorias, noções e conceitos, é o eixo que busca apresentar diversas categorias, conceitos e noções histórica aos alunos;
- iv) Dimensões político – cidadã, que é o eixo que visa gerar debates que aproxime as categorias, noções e conceitos aprendidos com a realidade do aluno através de um debate político e cidadão. Que segundo o que diz o documento, esses eixos nada mais são do que

“uma tipologia para explicar a operação predominante, mas não a única, em cada objetivo de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 244)

Dentro desses eixos os objetivos de aprendizagem são apresentados seguidos de um código alfanumérico, como o do exemplo a seguir:

**Figura 1 - Explicação do código alfanumérico encontrado nos componentes curriculares da BNCC**



Fonte: Base Nacional Comum, 2015.

É importante salientar que esse código alfanumérico (composto por letras e números) é referente a primeira versão, sendo adotadas outras formas de organização nas versões posteriores.

Para a análise na presente dissertação, focaremos sobre os anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Essa opção se dá pois apesar de apresentar temas afins, no Ensino Infantil não se encontra um componente curricular História, somado a esse fato, nessa fase do ensino básico e nos anos iniciais, em geral, não se conta com o auxílio de profissionais formados em História e, sim, por pedagogos. No que tange o Ensino Médio, a opção de não analisá-lo ocorre devido a estrutura apresentada para cada etapa do Ensino Básico, o que nos leva a compreender que o currículo de História do Ensino Médio merece uma atenção específica, que não cabe no escopo que conseguíssemos recobrir nos limites de uma análise de dissertação de mestrado.

O Componente Curricular História dos anos finais do Ensino Fundamental contém em sua totalidade 82 objetivos de aprendizagens. Esses objetivos estão

distribuídos em diferentes eixos nesses últimos anos do Ensino Fundamental, como podemos observar na tabela abaixo.

**Tabela 5: Quantidade de Objetivos de aprendizagem contidos no Componente Curricular História da BNCC dividido por Ano e Eixo.**

Anos Finais do Ensino Fundamental	Procedimentos de Pesquisa	Representações do Tempo	Categorias, Noções e Conceitos	Dimensão Político-Cidadã
6º ano	4 OA	3 OA	6 OA	3 OA
7º ano	3 OA	1 OA	10 OA	3 OA
8º ano	4 OA	7 OA	12 OA	4 OA
9º ano	4 OA	4 OA	9 OA	5 OA
Total de objetivos por eixos:	15	15	37	15
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>			

A partir dessa tabela, podemos visualizar como foi organizado o Componente Curricular História dos Anos finais do Fundamental de acordo com cada eixo: Procedimentos de Pesquisa; Representações do Tempo; Categorias, noções e Conceitos e Dimensão Político-Cidadã. Podemos também observar que há um equilíbrio no total de objetivos em cada eixo, exceto no eixo de Categorias, Noções e Conceitos que contém mais do que o dobro de objetivos de aprendizagem (37 objetivos de aprendizagem) comparando individualmente com os demais (Procedimentos de Pesquisa, Representações do tempo e Dimensão Político Cidadã), que possuem, por sua vez, 15 objetivos de aprendizagem cada um.

## **2.2 – História e Cultura Africana e dos Afro-Brasileiros no Componente Curricular História da BNCC: Uma análise quantitativa e qualitativa.**

Para atingir o objetivo de analisar e problematizar o processo de elaboração e apresentação da primeira versão do componente curricular História da BNCC com destaque para a incorporação da história da África conforme preconizado pela lei 10.639/03, optamos por analisar esse documento, a partir de algumas vertentes de investigação:

- i) A primeira vertente, busca contabilizar sobre a presença africana e afro-brasileira nos objetivos de aprendizagem;
- ii) A segunda vertente, visa compreender como as temáticas africanas e afro-brasileiras são tratadas pelos objetivos de aprendizagem presentes no componente curricular de história;
- iii) Por fim, a terceira vertente de investigação, tenciona analisar o tipo de narrativa que predomina nesses objetivos.

A primeira vertente de investigação tem como objetivo investigar a quantidade de objetivos de aprendizagens presentes no componente curricular História da BNCC que tratam ou possibilitam trabalhar as temáticas negras tornadas obrigatórias pela lei 10.639/2003 e previstas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Para tal investigação, estabelecemos uma gradação de critérios que possibilitam visibilizar o atendimento à legislação, esses critérios são: i) Objetivo de aprendizagem trata da temática africana e afro-brasileira; ii) Objetivo de aprendizagem não trata diretamente da temática africana e/ou afro-brasileira, mas possibilita trabalhar; e iii) Objetivo de aprendizagem não trata da temática africana e/ou afro-brasileira. Nesse último ponto, optamos por incluir os Objetivos de Aprendizagem em que não se aplicava a análise (alguns procedimentos de pesquisa e opções de recortes temporais) junto com os objetivos de aprendizagem que apesar de tratar de um conteúdo, não possibilitam trabalhar as temáticas africanas e afro-brasileiras.

Após destacar os objetivos que tratam direta e indiretamente da temática étnico-racial, buscaremos identificar como eles apresentam esses assuntos, ou seja, se são apresentados de forma a relevar o protagonismo e relevância para a História ou se são apresentados de forma subserviente, subalternizado ao europeu. Para isso, cabe salientar que compreendemos como protagonismo, o destaque de forma positiva mediante a algum acontecimento, área ou situação.

Por fim, cabe destacar também, que o objetivo não é criar uma ênfase em torno da história e a cultura africana e afro-brasileira e, sim, investigar a forma como a temática é estabelecida nesse currículo e se há efetivamente um destaque exagerado aos conteúdos ligados a esse grupo social – crítica feita por alguns dos articulistas que se apresentaram no momento da publicação da BNCC.

Partindo da ideia destacada acima, a terceira vertente de investigação visa compreender quais narrativas são predominantes nos objetivos de aprendizagens do componente curricular História destinado aos anos finais. Ou seja, serão mapeados os objetivos de aprendizagem que se dedicam exclusivamente à história de uma determinada etnia (branca, negra, indígena e/ ou imigrantes) dentre os objetivos de aprendizagens que tratam (direta e indiretamente) e os que não tratam, da temática etnicorracial.

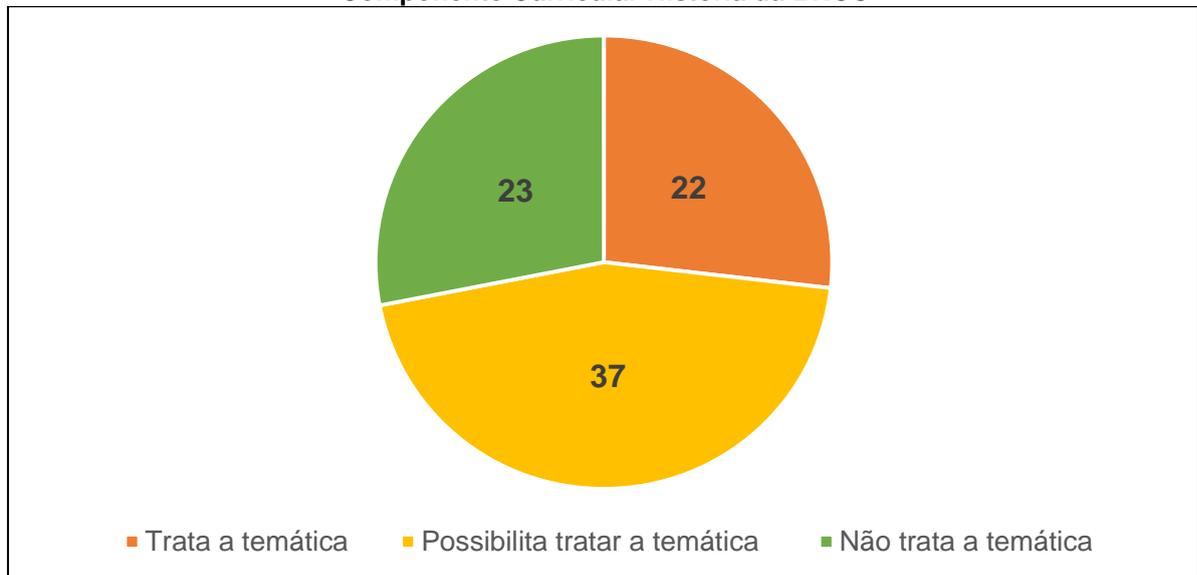
Como já observamos anteriormente, essa primeira versão da Base Nacional Comum Curricular sofreu duras críticas sobre diferentes aspectos. Um deles foi o das críticas em torno da História dos Africanos e dos afro-brasileiros que estaria presente de forma marcante. Essa recepção crítica nos levou a questionar como os afro-brasileiros e africanos são apresentados no Componente Curricular História da BNCC.

Para compreender essas críticas e com o propósito de constatar a quantidade de objetivos de aprendizagens que contemplam diretamente a lei 10.639/2003, em primeiro momento faremos o uso de uma análise quantitativa desses objetivos. O ensino da História e a Cultura dos africanos e afro-brasileiros, como foi dito anteriormente, está presente no Componente Curricular de História cumprindo a obrigatoriedade imposta através da lei 10.639/2003 que posteriormente foi alterada em 2008 pela lei 11.645 que incluiu em seu escopo o ensino da história e da cultura indígena nas escolas. A seguir, vamos observar quantos objetivos de aprendizagens contemplam diretamente a inserção das temáticas envolvendo a legislação de 2003 no documento do Componente Curricular História da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular.

### **2.2.1 – Implementação da lei 10.639/2003 no Componente Curricular História da BNCC.**

De acordo com o que destacamos, a primeira vertente de investigação tem como objetivo identificar a presença da temática racial ou não no Componente Curricular História da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, nos anos finais do ensino fundamental. Bem como a quantidade de objetivos de aprendizagem que não está relacionada a uma temática específica. A seguir, podemos observar um gráfico que demonstra essa inserção da lei 10.639/2003 na proposta de currículo.

**Gráfico 1: Presença da temática africana e afro-brasileira nos objetivos de aprendizagem do Componente Curricular História da BNCC**



Fonte: Informações apresentada pela autora após análise do Componente Curricular História da Primeira versão da BNCC.

No gráfico 1 podemos observar que existe uma proximidade entre a quantidade de objetivos de aprendizagem que tratam diretamente da temática e aqueles que não contemplam a temática africana e afro-brasileira. Sobre o primeiro grupo, cabe salientar que apesar de tratar da temática, não significa que o objetivo trata exclusivamente da temática africana e/ou afro-brasileira, mas sim que em seu escopo, deixa nítido a necessidade de trabalhar algum tema relacionado. É o caso do objetivo de aprendizagem (CHHI7FOA093):

Reconhecer diferentes concepções e condições de vida de povos indígenas, colonizadores e migrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, relacionando-as 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)

Além disso, podemos observar que um número relevante possibilitam tratar a temática apesar de não tratar especificamente de a temática negra. A princípio, isso não é um problema, pois apesar de não deixar nítido a necessidade de apresentar as temáticas relacionadas a lei 10.639/2003, não impede que sejam trabalhados assuntos relacionados a presença da história de diferentes sujeitos (africanos, indígenas, europeus e imigrantes). Sendo assim, o sujeito destacado nesses objetivos de aprendizagem fica a critério do professor, dependendo de sua compreensão acerca dos sujeitos da história. É o caso do objetivo de aprendizagem

“CHHI6FOA067 Compreender as diferentes medidas de tempo comumente utilizadas – década, século, milênio, era – e as formas de realizar as medições em outras culturas.” (BRASIL, 2015, p. 250). Apesar de não tratar diretamente da temática racial, ao abrir a possibilidade de compreender as medidas de tempo em outras culturas, possibilita ao professor apresentar aos alunos a forma que diversos povos do continente africano mediam o tempo.

Sobre esse ponto, é importante destacar que assim como apresentado no capítulo anterior, devido a estrutura racista da sociedade brasileira, e o eurocentramento do currículo de história (nas escolas e nas universidades), o fato de não contemplar especificamente a temática, não garante a introdução dos assuntos apresentados na lei 10.639/03. Devido a essa observação optamos por trabalhar com a perspectiva que, de fato, contamos nesse Componente Curricular com a presença de apenas 22 OA que garantem diretamente a implementação lei 10.639/2003.

Apesar de não ser conformar em maioria absoluta, ou mesmo relativa, a presença de 22 objetivos que abordam a temática criou um desconforto para diversos profissionais da História e membros da sociedade em geral, que passaram a criticar a primeira versão do Componente Curricular, afirmando que há uma presença maior da História dos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas. Porém como podemos observar no gráfico 1, essa crítica é infundada, uma vez que há 37 OA que apesar de possibilitar o tratamento da temática não enfatizam nenhum tema específico e 23 que não apresentam temática relacionada somente aos africanos ou afro-brasileiros.

Sendo assim, apesar das críticas, podemos averiguar que, em números gerais, esses objetivos podem ser considerados democráticos<sup>67</sup>, ou seja, quebram com um viés eurocêntrico ao dar ênfase a diferentes agentes sociais. Uma vez que há um relativo equilíbrio entre os que tratam e os que não tratam da temática africana e/ou afro-brasileira. Ao mesmo tempo, esse desconforto de uma parte dos críticos com a primeira versão do documento de História, reforça a necessidade de intensificação e permanência da mobilização do Movimento Negro Brasileiro em diversos campos da educação com a finalidade de buscar um ensino democrático e antirracista.

---

,<sup>67</sup> Ver Amílcar Pereira (2013).

Quanto a luta do movimento negro, Renato Emerson dos Santos (2017) aponta que diversas são as influências da luta social negra na produção intelectual e acadêmica. Um exemplo, é sensibilização sobre o “Grupo Modernidade/Colonialidade”, que por sua vez propõe uma série de debates para os meios acadêmicos e políticos. Sobre esse ponto em específico:

Destacamos aqui três agendas propostas que consideramos brotar deste grupo e que nos sensibilizam no olhar da temática racial: (i) produzir uma releitura do processo histórico de formação do mundo contemporâneo, que rompa com os cânones eurocêtricos marcadamente hegemônicos; (ii) repensar os processos de produção de saber científico, em sua dimensão epistêmica (marcados pela chamada epistemologia de “ponto zero”), valorizando a multiposicionalidade desta produção a partir de distintos “lôcus epistêmicos”; e (iii) compreender as realidades sociais a partir de uma multiplicidade de eixos de relações de poder (que envolvem dominação, exploração e hierarquização) combinados”. (SANTOS, 2017, p. 57-58)

Esse ponto de vista apresentado por Santos (2017) e compartilhado na presente dissertação é importante para que possamos repensar o currículo escolar, principalmente os responsáveis por apresentar aos estudantes o que a humanidade produziu e criou, como o caso do currículo de História. Para tal, se faz necessário a construção de um ensino que visibilize a importância da população negra na construção da sociedade brasileira e eduque para as relações étnico-raciais como propõe a lei 10.639/03 e ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Apesar de não indicar que a proposta presente na primeira versão da BNCC, tinha uma perspectiva antirracista, em entrevista, Mauro Cezar Coelho, relatou que as preocupações sobre os efeitos do eurocentramento do currículo, permearam as discussões dos elaboradores do Componente Curricular História, o que apesar de não garantir um Ensino de História antirracista, possibilita que se trabalhe e eduque para as relações étnico-raciais. Dessa forma, os elaboradores optaram por,

Propor um documento que permitesse a construção de uma base nacional que tivesse na História do Brasil o seu epicentro. Essa nossa decisão se deveu a uma série de fatores: o primeiro deles foi concretizar a crítica a perspectiva eurocentrica que demarca o currículo de História na educação básica desde que a escola vem se constituindo no Brasil no século XIX. (COELHO, 2017)

Essa preocupação em deslocar o epicentro no currículo escolar, evidencia uma preocupação com a ruptura de um currículo canônico que Santos (2017)

apresenta como um dos pontos para se pensar com mais sensibilidade na temática racial presente no currículo.

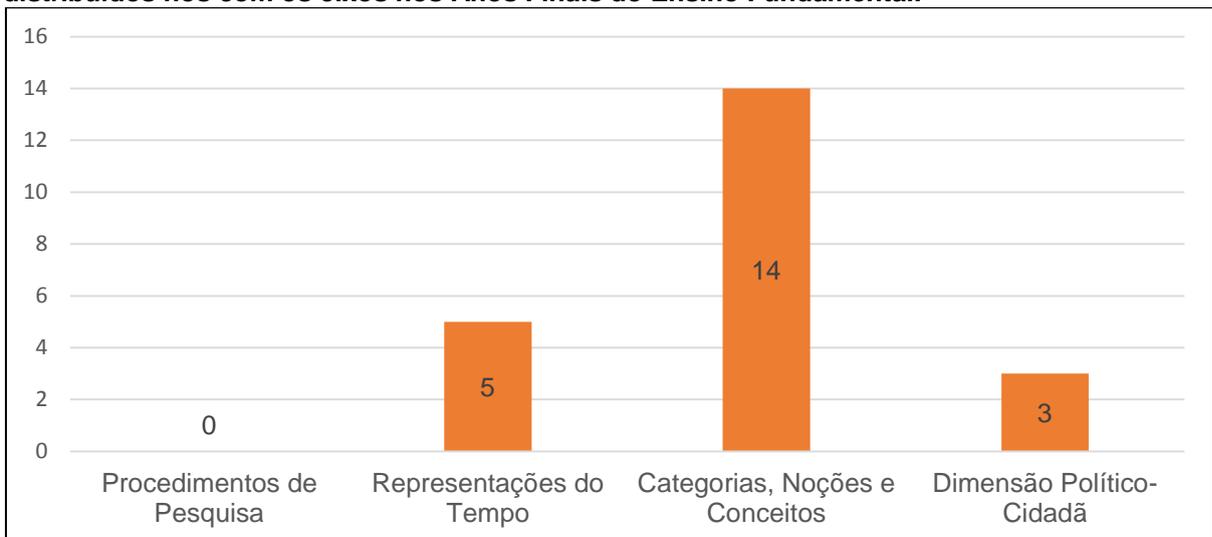
Essa mudança no epicentro do currículo escolar de história, também pode ser relacionado à importância de repensar o processo de produção do saber científico a partir de novos marcos, em outras palavras, se o ensino de História é marcado por um currículo quadripartite (de base francesa) para romper com o eurocentrismo e se obter um ensino que eduque para as relações étnico-raciais é necessário criar um novo marco dentro da História. Quando Coelho (2017) e os demais especialistas responsáveis pela primeira versão do Componente Curricular História que foram entrevistados apresentam que, nesse currículo, a História do Brasil passa a ser um novo centro de estudo, compreendemos que tentam buscar uma ruptura com o ensino eurocentrado. As discussões sobre a questão do eurocentrismo serão retomadas nos tópicos seguintes, de forma a compreender se essa opção em colocar a História do Brasil no epicentro do currículo, possibilitou ou não uma mudança na forma como as temáticas negras são trabalhadas e nas narrativas presentes no currículo de História.

Retornando a análise quantitativa dos objetivos de aprendizagem que tratam da temática africana e afro-brasileira, identificamos que no eixo destinado ao “Procedimento de Pesquisa” não há nenhum OA que trate diretamente de formas de pesquisar a temática africana e afro-brasileira (vide tabela 6 e gráfico 2), apesar disso, esses procedimentos são garantidos nos Objetivos de Aprendizagem que garantem a possibilidade de aplicar a história dos africanos e afro-brasileiros (vide gráfico 4).

**Tabela 6: Objetivos de Aprendizagem distribuídos nos com os eixos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.**

Objetivos de Aprendizagem	Tratam da temática africana e afro-brasileira	Não tratam da temática africana e/ou afro-brasileira	Não tratam diretamente da temática africana e/ou afro-brasileira, mas possibilitam trabalhar
Procedimentos de Pesquisa	0	2	12
Representações do Tempo	5	4	6
Categorias, Noções e Conceitos	14	15	9
Dimensão Político-Cidadã	3	2	10

**Gráfico 2: Objetivos de Aprendizagem que tratam da temática africana e afro-brasileira distribuídos nos com os eixos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.**



Fonte: Informações apresentada pela autora após análise do Componente Curricular História da Primeira versão da BNCC.

No gráfico 2 podemos observar de forma nítida que a maioria dos objetivos de aprendizagem do Componente Curricular História referentes aos anos finais do ensino fundamental que tratam a temática africana e afro-brasileira estão ligadas ao eixo de “Categoria, Noções e Conceitos”. Em contrapartida, as categorias responsáveis por ajudar o aluno a pesquisar a temática em específico (Procedimentos de Pesquisa) e por aproximar as temáticas trabalhadas com a realidade do aluno (Dimensão Político-Cidadã), representam os menores índices, com 0 e 3, respectivamente.

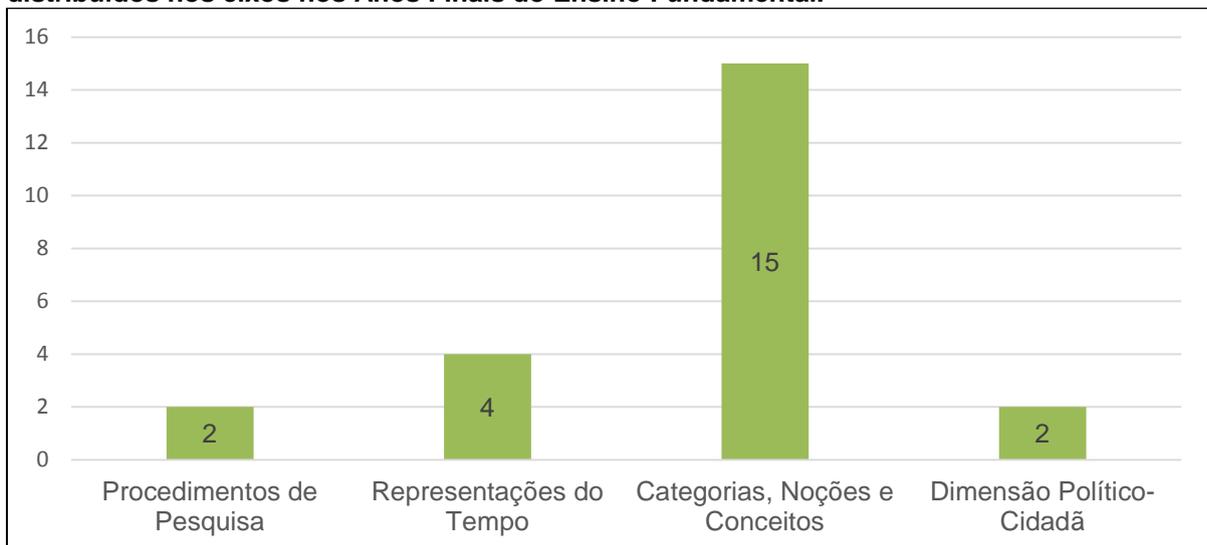
No que tange a categoria de representação do tempo, apesar de não tratar exclusivamente de uma temática relacionada a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros em nenhum dos anos analisados, podemos observar a tentativa dos elaboradores em evidenciar a existência de diversas formas de se observar o tempo para compreender a História. Esse esforço pode ser observado no objetivo de aprendizagem (CHHI6FOA66), que visa:

Conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem e de registro do tempo - calendários e outras formas consagradas -, dos astecas, dos maias, **dos egípcios**, dos diferentes povos indígenas brasileiros entre outros, discutindo usos e adequações”. (BRASIL, 2015, p. 251 GRIFO NOSSO)

Ao apresentar diferentes formas de contagem do tempo, esse objetivo ajuda a cumprir o que propõe a lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, rompendo com a visão de que somente a contagem do tempo desenvolvida na cronologia europeia é válida, sugerindo que seja apresentado aos alunos a contagem e registro do tempo a partir da contagem feita por povos originários das Américas, Ásia e África.

Já no gráfico 3, que observaremos a seguir, identificamos que há a falta da temática africana e afro-brasileira, ou seja, observamos que nenhum momento há referência a cultura africana ou afro-brasileira. Em contrapartida, também podemos observar que existe uma indicação para que se debata, uma história voltada a temática europeia ou de seus descendentes, enfoque esse que também é dado (em raras exceções) às populações indígenas.

**Gráfico 3: Objetivos de Aprendizagem que não tratam da temática africana e afro-brasileira distribuídos nos eixos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.**



Fonte: Informações apresentada pela autora após análise do Componente Curricular História da Primeira versão da BNCC.

Assim como observamos no gráfico que trata da temática racial, existe uma maior concentração de temáticas no eixo de “Categoria, Noções e Conceitos”. Apesar desse eixo apresentar um número maior de objetivos de aprendizagem,

quando comparados com os outros eixos, que contêm cerca de 15 OA cada um, enquanto o eixo de “Categorias, Noções e Conceitos” contém 37 OA, a desproporção ainda é digna de atenção e questionamento.

Entre os objetivos que não tratam da temática africana e afro-brasileira, podemos citar o objetivo (CHHI6FOA068) que visa orientar o professor da seguinte forma:

CHHI6FOA068 Dimensionar a duração de períodos históricos, tendo como referência materiais que possibilitem concretizar as relações de grandeza entre anos, décadas, séculos, milênios e eras.

Esse objetivo, que está presente no eixo “Representações do Tempo”, assim como outros, parte de uma lógica de medição formada na Europa, e não abre possibilidade para evidenciar outras formas de dimensionar a duração de períodos históricos. É algo parecido, com o que acontece com os Objetivos de Aprendizagem (CHH8FOA106), (CHHI8FOA107) e (CHHI8FOA108) que visam respectivamente:

CHH8FOA106 Reconhecer a Conquista da América como parte do processo de expansão ultramarina europeia, por meio do estudo das relações econômicas nas quais os portugueses estavam inseridos entre os séculos XIV e XV.

CHHI8FOA107 Reconhecer a expansão ultramarina como parte da reformulação das ideias proporcionada pelo Renascimento europeu, por meio do estudo das inflexões ocorridas no campo das Artes e da Ciência.

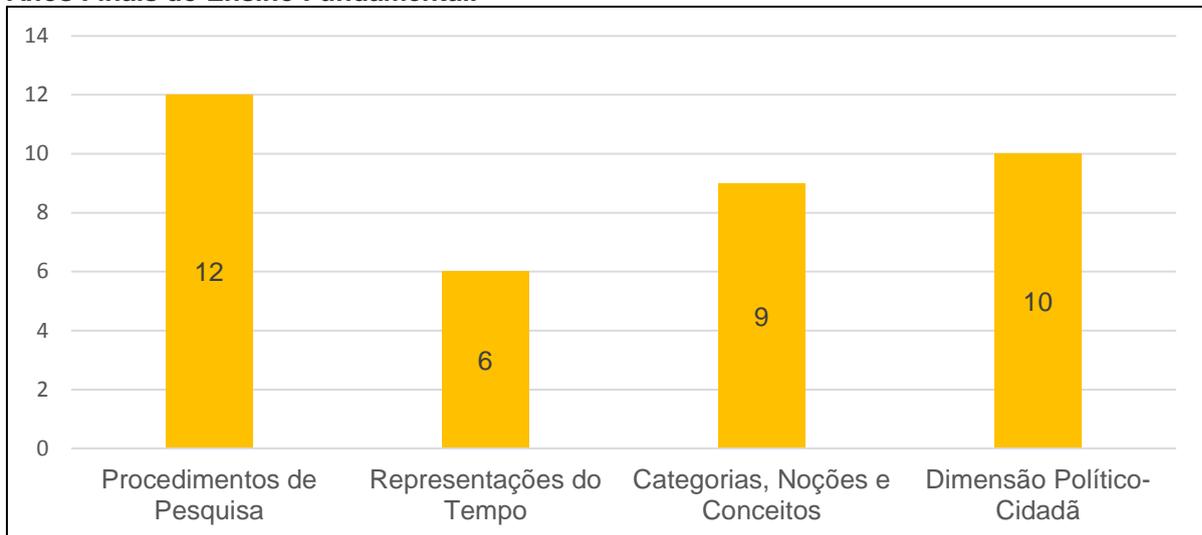
CHHI8FOA108 Compreender as relações entre europeus e povos indígenas no Brasil como construção do tempo, permeadas por conflitos, disputas e negociações, por meio de estudos da Pacificação do Rio de Janeiro.

Em todos os objetivos apresentados na citação acima, também podemos perceber a ausência de menção e de possibilidade do uso da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros em sala de aula. É importante destacar que, apesar de definir um número de objetivos na mesma proporção, em diversos momentos, os objetivos que não abordam a temática africana colocam os europeus em posição de dominância e protagonismo, dificultando a apresentação dos diversos povos em condições de igualdade, ou mesmo que os seus pontos de vista sejam apresentados. Ao mesmo tempo, os Objetivos de Aprendizagem que tratam da temática racial, em sua grande maioria, tratam também de temáticas relacionadas com outros povos, como os europeus e indígenas. Dessa forma, apesar do marco temporal indicar a relação entre dois povos, os objetivos partem de uma construção onde as relações se dão de maneira hierárquica, sendo enfatizado a conquista da América e o processo de expansão ultramarina partindo da perspectiva europeia da

Expansão Marítima e a relação dos europeus com outros povos, em diversos momentos invisibilizando os processos de resistência.

No gráfico 4 é retratada uma série de objetivos de aprendizagem que não contemplam diretamente a temática proposta pela lei 10.639/03, apesar de não criar empecilhos para que a mesma seja aplicada. Esse processo fica evidente quando observado a quantidade de objetivos de aprendizagem presentes no eixo de “Procedimento de Pesquisa”. Outro eixo que também podemos encontrar uma presença maior de objetivos de aprendizagens que tratam de diversos sujeitos sociais no eixo de Dimensão político-cidadã.

**Gráfico 4: Objetivos de Aprendizagem que não tratam diretamente da temática africana e/ou afro-brasileira, mas possibilitam que a temática seja trabalhada, distribuídos nos eixos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.**



Fonte: Informações apresentadas pela autora após análise do Componente Curricular História da Primeira versão da BNCC.

Dentre os objetivos que não contemplam diretamente a temática africana e afro-brasileira, mas possibilitam trabalhar a temática, estão os Objetivos de Aprendizagem (CHHI7FOA079) e (CHHI7FOA080):

(CHHI7FOA079) - Identificar sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro em diferentes fontes, tais como documentos oficiais (listas de imigrantes, documentos censitários, registros paroquiais entre outros), documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais.

(CHHI7FOA080) - Comunicar, por meio de múltiplas linguagens (musical, dramatúrgica e telemática entre outras) resultados de pesquisas acerca de sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro situados entre os séculos XVI e XXI.

Ao partir da ideia de que diferentes sujeitos contribuíram para a construção de nosso povo, podemos identificar nesses objetivos de aprendizagem presentes no eixo de procedimentos de pesquisa do sétimo ano do ensino fundamental, uma grande possibilidade de trabalhar a história dos africanos e afro-brasileiros, europeus (colonos e imigrantes) e indígenas em relação de igualdade. Tendo em vista que se sugere um protagonismo de diferentes sujeitos e de grupos históricos em diferentes temporalidades. Devido a isso, os objetivos de aprendizagem que se encaixam nesse grupo podem ser vistos como OAs que abrem possibilidade de uso da lei 10.639/03.

No currículo do 6º ano, pode ser observada outra possibilidade de uso da lei 10.639/03 no objetivo de aprendizagem (CHHI6FOA064), em que se propõe:

CHHI6FOA064 **Organizar e selecionar informações coletadas em diferentes suportes, tais como listas, diários, biografias, que expressem o protagonismo de diferentes sujeitos e possibilitem a construção de narrativas históricas.** utilizando-as para ampliar o vocabulário historiográfico e a percepção sobre mudanças e permanências nas histórias locais, da região em que vive do Brasil e do mundo (BRASIL, 2015, p. 250 Grifo nosso)

Nesse caso o objetivo traz algumas sugestões de como apresentar aos alunos do 6º ano diferentes tipos de fontes históricas e a partir dessas informações coletadas pela pesquisa ao construir narrativas. Prática essa que não é nada inovadora para o currículo de História. A possibilidade de aplicar a legislação pode ser percebida quando, são coletadas informações sobre sujeitos históricos diversos com o objetivo de evidenciar o seu protagonismo, como preconiza a Lei 10.639/03 no que tange os africanos e afro-brasileiros.

Não é feita menção a tais sujeitos históricos destacados acima, porém dependendo da escolha dos sujeitos que o professor ou o aluno vá escolher, possibilita que a lei 10.639/2003 seja aplicada. Além disso, possibilita, caso haja a incorporação da lei, que personalidades negras - que são desconhecidas e apagadas da História - sejam resgatadas.

Vemos assim, que, especialmente no âmbito dos procedimentos que não evidenciam diretamente a temática africana ou afrodescendente, abre-se um campo de possibilidades para essa abordagem.

No eixo destinado as Categorias, Noções e Conceitos podemos perceber o uso de conceitos, noções e categorias históricas que possibilitam auxiliar os alunos a

compreender alguns processos históricos, nos objetivos de aprendizagem (CHHI6FOA069) e (CHHI6FOA070) que buscam:

CHHI6FOA069 Reconhecer a existência de uma história da humanidade que antecede o advento da escrita e as experiências de sociedades ágrafas a partir de múltiplos registros;  
 CHHI6FOA070 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. 250).

Fica evidente a sugestão de que seja reconhecida uma história anterior a escrita, com isso é feita uma crítica à ideia de Pré-História e da escrita como marco de evolução, ou seja, só produzia história e tinha uma relação de compreensão do passado as civilizações que tinha a prática da escrita. Tal objetivo possibilita a inserção da História e Cultura Africana pois a partir desse objetivo. Podemos trabalhar com os alunos a importância da História Oral a partir da relação do homem africano com a palavra que é muito próxima da relação do homem europeu com a escrita, como aponta A. Hampaté Bâ (2010). Tal autor critica o conceito de Pré-História e apresenta a tradição da história oral presente no continente africano que segundo ele “durante muito tempo, nações modernas, julgaram que povos sem escrita eram povos sem cultura.” (HAMPATÉ BÂ, 2010 p. 167). Ideia essa que se perdeu ao passar do tempo possibilita tal desconstrução e apresentação de uma história africana que antes era considerada infundada. Trazendo uma imagem de povos africanos construtores de sua própria história sem a necessidade de que outros povos registrassem suas histórias. É importante destacar também que o termo “África” é uma invenção dos colonizadores como afirma Mônica Lima e Souza (2007). Até o século XIX os diversos povos escravizados que se encontravam na América não se denominavam africanos.

No objetivo de aprendizagem seguinte (CHHI6FOA070) podemos destacar diferentes conceitos e/ou teoria sobre a migração do homem para a América. Esse objetivo possibilita trabalhar a temática sobre a história e cultura africana por conta de essas e outras teorias apontarem a África como berço da humanidade. A partir disso, os humanos migraram para a Europa e para a Ásia e possivelmente conseguiram chegar à América de diferentes formas: i) Estreito de Bering, que entende que o homem teria passado facilmente por esse estreito durante a Era Glacial; ii) via Atlântico (rota África) e iii) via Pacífico (rota Oceania-polinésia) através

de pequenas embarcações. Porém, cabe enfatizar que essa ideia só possibilita o uso da lei 10.639/03 se partirmos de uma perspectiva onde a África esteja como berço da humanidade.

### **2.2.2 – Presença da temática africana e afro-brasileira na BNCC**

Como foi apresentado anteriormente, o Componente Curricular História dos anos finais do Ensino Fundamental contém 22 objetivos de aprendizagens que tratam diretamente da temática africana e afro-brasileira, 37 objetivos que não tratam, mas possibilitam a discussão da temática, além de 23 objetivos que não tratam e nem possibilitam trabalhar a temática. Em uma análise quantitativa simples, pode-se observar a possibilidade de trabalhar a temática proposta pela legislação em 59 dos 82 objetivos de aprendizagem, contudo como apresentado no tópico anterior, a simples possibilidade não garante a discussão, dessa forma, para a análise qualitativa, investigaremos os 22 OA que tratam diretamente da temática.

Cabe salientar, que a opção por analisar os 22 OA que trabalham diretamente a temática, se dá, pois são esses os objetivos que serão trabalhados, ou seja, aqueles que independente da intencionalidade do profissional, apareceram no material a ser trabalhado. Dessa forma, no decorrer desse tópico buscaremos identificar como a temática negra é apresentada nesses objetivos de aprendizagem.

Para tal análise, classificamos a presença da temática africana e afro-brasileira nos objetivos de aprendizagens por: i) em posição de poder ou de forma não subalterna; ii) em posição de subalternidade ou de forma negativa; e iii) quando existe uma igualdade de tratamento com outros grupos ou de forma que pode ser tratado de ambas as formas (negativamente e positivamente).

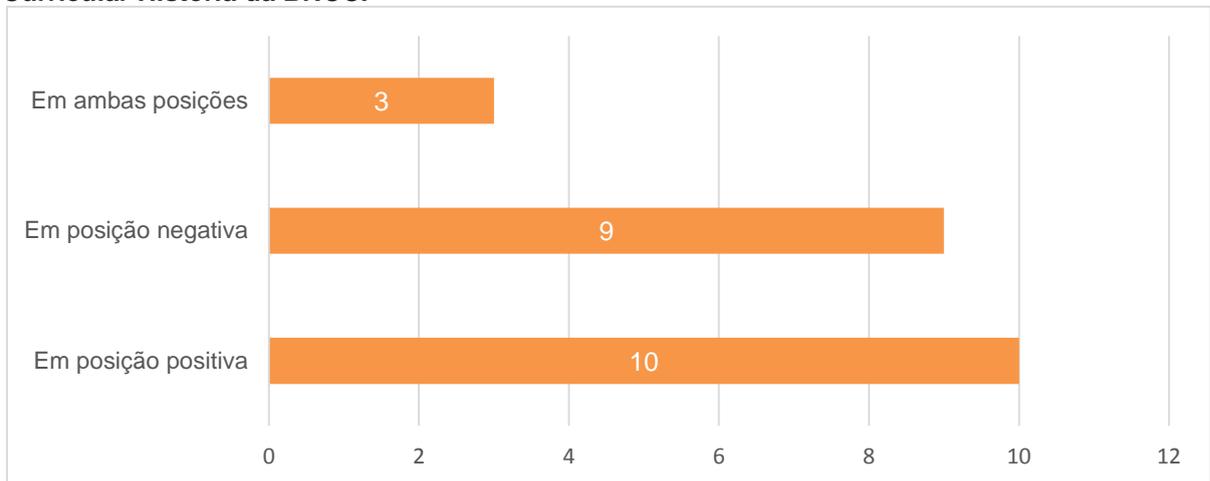
Sobre o primeiro ponto, se trata de apresentar a história dos africanos a partir de suas próprias construções e não a partir da intervenção dos europeus (ou períodos que antecedem a intervenção desses). Ou seja, tratar a partir de uma lógica que foge do negro enquanto submisso às políticas e ações implementadas por outros povos. No caso da história dos afro-brasileiros, podemos considerar que esse tratamento “positivo” se revela quando a história passa a ser apresentada de forma a destacar contribuição do povo negro e sua cultura nas diversas áreas da formação da sociedade nacional, ou seja, quando os afro-brasileiros passam a ser vistos como

agente ativos na construção da História do Brasil assim como os outros grupos que constituem a população brasileira.

No que tange o tratamento negativo, podemos citar como exemplo, os momentos em que a história dos africanos e afro-brasileiros são reduzidas a pequenos períodos históricos, ou somente a partir do contato de outros povos. Essa problematização se faz importante pois mesmo sendo o continente africano sendo considerado o “berço da humanidade”, a história africana geralmente é apresentada a partir do contato com outros povos, parecendo que os diversos povos africanos não tinham uma história antes da chegada dos europeus. O tratamento negativo em relação a história dos afro-brasileiros pode ser visto quando a contribuição desse povo se restringe ao papel de escravizado subalterno, ignorando os processos de luta, resistência e contribuição efetiva para a construção da sociedade nacional, seja nos campos da política, da economia, da linguagem ou da própria relação social.

Ao analisar primeiramente os objetivos de aprendizagem onde a temática é diretamente tratada, podemos observar uma relativa igualdade no que tange o seu tratamento. Observe o gráfico 5 a seguir:

**Gráfico 5: Como os assuntos relacionados a temática africana e afro-brasileira são posicionados nos Objetivos de Aprendizagem que tratam da temática no Componente Curricular História da BNCC.**



Fonte: Informações apresentada pela autora após análise do Componente Curricular História da Primeira versão da BNCC.

Dentre os 22 objetivos de aprendizagens que tratam da temática exigida pela lei 10.639/2003 percebemos que a visibilidade do negro enquanto ser protagonista de sua história passa a ganhar evidência, porém de uma forma bem mais equilibrada. Observamos isso, quando 9 desses objetivos de aprendizagem

apresentam as temáticas africanas e afro-brasileiras em posição de subalternidade e 10 objetivos de aprendizagens apresentam essas temáticas em posição de poder e em 3 casos, existe uma abertura para trabalhar tanto dimensões positivas, quanto positivas.

#### **- Negro como detentor de poder.**

No currículo de História proposto pela BNCC podemos encontrar o negro em posição de poder em diversos eixos em séries distintas. Nesse caso, podemos destacar que no sexto ano do ensino fundamental o negro é apresentado em posição de poder somente em 1 OA presente no eixo de “Representação do Tempo. Apesar de ser passível de crítica, pois no percorrer do documento, evidencia-se que apesar da multiplicidade de formas de organização social presentes no continente africano, foram citadas apenas sociedades que se relacionam com uma forma similar a organização das sociedades europeias. O fato de apresentar a necessidade compreender as medidas de tempo praticadas pelos egípcios não deixa de ser uma temática onde o negro está em posição de destaque.

Contudo, esse é o único objetivo de aprendizagem, onde a temática africana e/ou afro-brasileira aparece de forma positiva nas “Representações do Tempo”, vide tabela 7 a seguir:

**Tabela 7: Distribuição dos Objetivo de Aprendizagem que tratam a temática negra de maneira positiva de acordo com os eixos**

<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>6º ano</b>	<b>7º ano</b>	<b>8º ano</b>	<b>9º ano</b>
Procedimentos de Pesquisa	0	0	0	0
Representações do Tempo	1	0	0	0
Categorias, Noções e Conceitos	0	4	2	2
Dimensão Político-Cidadã	0	1	0	0

Fonte: Informações apresentada pela autora após análise do Componente Curricular História da Primeira versão da BNCC.

No sétimo ano do ensino fundamental, encontramos por sua vez, o negro em relação de poder apenas em 4 OA no eixo de “Categorias, Noções e Conceitos”. E em 1 OA no eixo de Dimensões Político-Cidadã, num total de 14 OA.

Dentre os objetivos de aprendizagem que trabalham a temática racial podemos destacar o objetivo (CHHI7FOA082) que pretende “interferir a partir de fontes diversas, as motivações e as consequências de conflitos entre poderes locais

e poder central no Brasil expressos em movimentos tais como a Revolta de Beckman (1684), a Inconfidência Mineira (1789), a Inconfidência Baiana ou Revolta dos Alfaiates (1798)” (BRASIL, 2015, p. 252).

Esse objetivo evoca trabalhar a temática racial pois o eixo apresenta revoltas que ocorreram no Brasil Colonial, que lutavam em prol de interesses locais com um caráter popular como é o caso da Inconfidência Baiana, marcada pela participação de indígenas e negros, o que estabelece o negro enquanto agente histórico.

Em seguida, encontramos o objetivo (CHHI7FOA083) que sugere que se apresente o protagonismo de sujeitos em processos históricos em diferentes temporalidades como, por exemplo, a participação indígena na Confederação dos Tamoios (entre os anos de 1556 e 1567) no Período Colonial e a participação de negros e indígenas na Balaiada (entre os anos de 1838 e 1841) no Período Imperial. Destaca uma participação desses sujeitos, em específico os negros, na construção de sua história.

Nos objetivos (CHHI7FOA088) e (CHHI7FOA089) a seguir:

CHHI7FOA088 - Conhecer os processos de resistência à Escravidão protagonizados por indígenas, africanos e negros escravizados, tais como o Quilombo dos Palmares (séculos XVI e XVII) e a Revolta dos Manao (século XVIII);

CHHI7FOA089 - Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações do movimento abolicionista no Brasil (século XIX), verificando-se motivações e consequências do 13 de maio para a população negra e a formação do movimento negro; (BRASIL, 2015, p. 253)

Existe a tentativa de desmistificar algumas ideias que sugerem certa passividade do negro durante o período da escravidão, na abolição da escravidão e após o fim da escravidão, conferindo protagonismo aos negros. Tais objetivos possibilitam apresentar aos alunos que a escravidão negra não foi marcada por uma relação de submissão, apenas. Houve luta e resistência também. Por conta disso, se sugere que sejam apresentados os quilombos, como o quilombo de Palmares e/ou as milhares experiências de aquilombamento que ocorreram no Brasil.

No oitavo ano do ensino fundamental o negro aparece em posição de poder em 2 OA no eixo de Dimensões Político-Cidadã. O objetivo de aprendizagem (CHHI8FOA100) “Conhecer e compreender o contexto político da África subsaariana, às vésperas da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos, da formação de estados, como o Reino de Mali, e do lugar da Escravidão entre as sociedades africanas” (BRASIL, 2015, p. 255) que pretende levar aos

alunos o conhecimento acerca dos interesses de Portugal em expandir seu território e sua dominação no território africano além de apresentar aos alunos a existência de diferentes povos e civilizações na África antes da dominação portuguesa, atribui ao negro uma posição de poder.

Já no nono ano aparece em 2 OA no eixo de “Categorias, Noções e Conceitos”. Em que podemos observar os objetivos de aprendizagem (CHHI9FOA136) e (CHHI9FOA139) a seguir:

CHHI9FOA136 – Conhecer e compreender a conformação de uma noção de Brasil e de brasileiros, emergidas da atuação política de setores médios urbanos e das políticas culturais do Estado Novo, por meio do estudo do Modernismo (Semana de Arte Moderna), Teatro Experimental do Negro e da política de estado para a cultura.

CHHI9FOA139 – Conhecer e compreender a Constituição 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.

Nos objetivos apontados podemos ver a preocupação em inserir os negros também enquanto atuantes políticos e cultural durante o Estado Novo como o exemplo do Teatro Experimental do Negro, teve uma atuação muito forte na luta do Movimento Negro Unificado por direitos aos negros. Podemos observar também uma valorização dos movimentos sociais que ganharam destaques através da Constituição de 1988. Devemos destacar que durante a constituinte foram pautados os direitos sociais e educacionais da população em sua diversidade, inclusive negros, indígenas e mulheres. Também nesta Constituição, o racismo passou a ser crime inafiançável e são criados mecanismos como o Art. 68<sup>68</sup> que possibilita aos remanescentes das comunidades dos quilombos, lutar pela propriedade definitiva da terra. Esse objetivo possibilita a reflexão sobre uma ideia dos afro-brasileiros lutando por direitos assim como os seus antepassados lutaram contra a escravidão.

### **- Negro como subalterno**

No currículo de História proposto pela BNCC podemos encontrar os negros em posição subalterna restrito a alguns eixos e séries. Além disso devemos lembrar que comparando os OA onde o negro é apresentado em posição de poder e de subalternidade podemos apontar que há um certo equilíbrio.

---

<sup>68</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 02/11/2015 as 05:11

É importante destacar que no sexto e no nono ano do ensino fundamental o negro como subalterno não aparece em nenhum objetivo de aprendizagem. No sétimo ano do ensino fundamental (vide tabela 8), encontramos por sua vez, o negro em posição de subalternidade em 3 OA no eixo de “Categorias, Noções e Conceitos” e 1 OA no eixo de “Representação do Tempo” e 1 na Dimensão Político-Cidadã.

**Tabela 8: Distribuição dos Objetivo de Aprendizagem que tratam a temática negra de maneira negativa de acordo com os eixos**

<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>6º ano</b>	<b>7º ano</b>	<b>8º ano</b>	<b>9º ano</b>
Procedimentos de Pesquisa	0	0	0	0
Representações do Tempo	0	1	2	0
Categorias, Noções e Conceitos	0	3	2	0
Dimensão Político-Cidadã	0	1	0	0

Fonte: Informações apresentada pela autora após análise do Componente Curricular História da Primeira versão da BNCC.

A respeito da temática destinada à escravidão no eixo de “Categorias, Noções e Conceitos”, destacamos os objetivos de aprendizagens (CHHI7FOA084), (CHHI7FOA086) e (CHHI7FOA087):

CHHI7FOA084 Reconhecer os diferentes processos de escravidão ocorridos no Brasil – Escravidão de africanos e Escravidão de indígenas – relacionando-os à formação política, econômica, cultural e social das diferentes regiões do Brasil;

CHHI7FOA086 Conhecer o papel da Escravidão de africanos e indígenas no Estado do Grão-Pará e Maranhão, relacionando-o às formas de exploração econômica e às relações políticas construídas, por meio do estudo da economia extrativa, entre os séculos XVII e XVIII;

CHHI7FOA087 Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações da escravidão no Brasil (séculos XVI-XIX), no espaço urbano, relacionando-a às diferentes atividades econômicas e às diversas relações de poder, por meio do estudo das formas de trabalho e de sociabilidades presentes nas cidades brasileiras; (BRASIL, 2015: P. 253)

É importante salientar, que a escravidão no Brasil é um fato, e sempre será necessário evidenciar os males causados por esse sistema de opressão que perdurou durante grande parte da história do Brasil. Contudo, também se faz necessário em conjunto a esses conteúdos, evidenciar os processos de resistência negra à escravidão, fato que não se apresentam nos objetivos acima.

Apesar de apresentar alguns avanços, principalmente ao propor que os alunos estudem diferentes tipos de escravidão ocorridos no Brasil, apresentando-lhes a escravidão indígena e africana, o objetivo elenca a escravidão como objeto de relação com a formação política, econômica, cultural e social do Brasil, dando uma identidade de escravos e em certa medida, não deixando nítido os processos de

resistências presentes no período, o que por sua vez acaba reforçando o papel do negro (e do indígena) enquanto subalternos ao regime imposto.

Apesar do objetivo de aprendizagem (CHHI7FOA086) possibilitar que os alunos conheçam a escravidão da Região do Grão-Pará e Maranhão (modelo diferente das outras regiões do Brasil) a presença da temática ainda se restringe a uma dimensão econômica, o que na prática apresenta os escravizados como mercadoria. Ainda seguindo a lógica do objetivo de aprendizagem anterior, apesar de possibilitar que os alunos conheçam a escravidão no espaço urbano e a diferença da escravidão nas regiões rurais, também não apresenta em seu escopo, o negro em outra posição que não o “escravo”.

No oitavo ano do ensino fundamental o negro aparece em posição de subalternidade em 2 OA presente no eixo de “Representação do Tempo e 2 OA no eixo de “Categorias, Noções e Conceitos”.

No objetivo (CHHI8FOA099) é proposto “Conhecer e compreender o contexto econômico de Portugal, às vésperas da Conquista, por meio do estudo das investidas portuguesas pelo Atlântico e sua incursão pela costa da África.” Embora possibilite trabalhar com a História e Cultura dos africanos ao tentar apresentar como eram as relações entre portugueses e os povos africanos, apresenta a África a partir do contato com os europeus, reforçando uma crítica importante ao eurocentrismo, que é a apresentação de diferentes regiões do mundo somente a partir do contato com representantes da Europa. Ao estudar a África a partir da incursão portuguesa em sua costa, acaba reforçando de uma perspectiva onde os portugueses são conquistadores, e a costa da África é o ambiente conquistado, sob o domínio português.

Essa perspectiva que acaba subalternizando determinados grupos também pode ser vista no objetivo de aprendizagem (CHHI7OA081)<sup>69</sup>. Esse objetivo que tem como finalidade tratar do “[...] protagonismo de sujeitos e de grupos históricos no processo de formação do povo brasileiro [...]” (BRASIL, 2015, p. 252), contudo, apresenta que essa discussão deve ser feita a partir da Conquista (XVI), diretamente relacionada com os europeus, elevando-os a dimensão de conquistador, por outro lado, os africanos e afro-brasileiros são trabalhados de forma subalternizada a partir

---

<sup>69</sup> Reconhecer o protagonismo de sujeitos e de grupos históricos no processo de formação do povo brasileiro, em eventos como a Conquista (XVI), os deslocamentos forçados de africanos (XVII-XIX), a migração de europeus e asiáticos (XIX - XX) e migrações internas (XIX - XXI). (BRASIL, 2015, p. 252)

descolamento forçado de africanos (XVII-XIX). Apesar de evidenciar uma dimensão das relações de poder, em nenhum momento é apresentado as formas de resistência, o que em tese ajuda a construir uma visão de mundo que reforça a desigualdade entre o papel desses sujeitos na formação do povo brasileiro.

Já no objetivo (CHHI8FOA115):

Reconhecer a especificidade do pensamento liberal no Brasil, por meio do estudo das contradições que demarcaram sua trajetória no Brasil Independente, tais como a manutenção da escravidão e a restrição dos direitos civis a uma parte da população (BRASIL, 2015, p. 255)

Esse objetivo tenciona realizar uma problematização da manutenção da escravidão após a Independência e a restrição dos direitos civis a uma pequena parte da população, o que excluía os negros, os pobres, os indígenas. Ou seja, existia uma pequena elite rica e branca no Brasil imperial. Essa situação destacada, evidencia um reconhecimento de um amplo segmento social, no qual o negro estava incluído, como subalterno, o que destacava o branco detentor de posses enquanto superior ao negro.

Ao apresentar a mão de obra escrava no período proposto, as mudanças que ocorreram em relação ao tráfico de escravos e entender perceber maiores direitos aos imigrantes, alguns objetivos de aprendizagem, como o acima exposto, permite inferir os negros numa posição de subalternidade, pois, mesmo com a mudança das estruturas do poder, existe uma manutenção dentre das relações sociais e raciais. Esse debate também pode ser visto no já citado objetivo de aprendizagem (CHHI7FOA081) onde podemos identificar que, ao falar de migração de europeus e asiáticos (séculos XIX-XX), é apresentado uma dimensão voluntária, diferente dos “deslocamentos forçados dos africanos”.

A migração de europeus ainda pode ser abordada pelo viés da questão da política de branqueamento.<sup>70</sup> Essa política destaca que a imigração não era considerada somente um meio de suprir a mão-de-obra necessária na lavoura, mas também de embranquecer a população brasileira pelo aumento do número de europeus e seus descendentes. Esse debate volta a ser destacado de uma forma mais direta no oitavo ano, com o objetivo de aprendizagem (CHHI8FOA117) que visa “reconhecer os nexos entre o processo de reordenamento da mão de obra, a

---

<sup>70</sup> Política essa onde a classe dominante brasileira, majoritariamente branca, acreditava que o país não se desenvolvia, porque sua população era composta por negros e mestiços, ou seja, “o país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição”.

vinda de imigrante europeus e os interesses políticos das elites brasileiras, por meio do estudo das teorias pseudocientíficas, de cunho racista” (BRASIL, 2015, p. 256).

É importante apontar aqui que, durante o período de debate acerca da primeira versão do componente curricular História da BNCC o GT de História da África da ANPUH Brasil e a Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África) emitiram uma nota, em que fizeram uma análise detalhando os pontos considerados problemáticos da proposta no que se refere à área de Ensino da História da África.

O primeiro ponto a ser levantado pelos membros do GT foi o fato da proposta desconsiderar uma historiografia contemporânea africana e brasileira sobre a África. Apesar da proposta objetivar um rompimento com o eurocentrismo, a África que é apresentada na BNCC é abordada a partir do domínio Português no século XV.

Outro ponto destacado se refere ao fato da proposta da BNCC sugerir que seja ensinado apenas “estados centralizados” como o Reino de Mali e não falando de Jenne-Jeno<sup>71</sup> por exemplo. É importante ponderar que os conceitos de Estados, reinos e impérios são europeus, por conta disso, na nota, afirma que no ensino de África não se deve restringir aos tipos de governo eurocentrados tendo em vista que há uma miríade de formas de governo na África.

Critica-se também a visão reducionista presente na proposta, ou seja, a África que é apresentada está relacionada à História do Brasil a partir da relação com os portugueses e com os indígenas – geralmente ligado a tráfico de escravizados. E para finalizar, levanta a falta de conteúdos relacionados a Idade Antiga e Medieval da África pois, dessa forma, a África tornou-se apêndice da Europa, ou seja, a História da África só vai aparecer no momento que os europeus começarão a manter contatos com os africanos.

### **2.2.3 – Qual é a narrativa predominante no Componente Curricular História da BNCC?**

Como pudemos observar no gráfico 1, o número de objetivos de aprendizagem que não contemplam a temática mas possibilitam abordar o escopo apresentado pela lei 10.639/03, predomina em relação aos objetivos que tratam diretamente de determinada temática e também aqueles que não tratam da temática africana e afro-brasileira, com um total de 37 OA. Pode-se também perceber um

---

<sup>71</sup> Jenne-Jeno como diversos reinos africanos não tinham uma forma de governo estratificado.

certo equilíbrio entre os objetivos que tratam (22 OA) e os que não tratam da temática exigida pela legislação (23 OA). Também podemos observar no gráfico 5, um equilíbrio também em relação a forma que os negros são inseridos no currículo, observando assim que, em números gerais as temáticas relacionadas a esse grupo aparecem de forma equilibrada, apesar de terem uma menor incidência no 6º e no 9º ano do Ensino Fundamental.

Como já foi abordado no subtópico anterior, dentre os Objetivos de Aprendizagem que tratam da temática africana e afro-brasileira podemos destacar que, num total de 22 OA, cerca de 10 abordam a temática dos africanos e afro-brasileiros de forma positiva, 9 abordam tais temáticas de forma negativa e 3 possibilitam que sejam tratados temas positivos e negativos, dependendo da opção do perspectiva adotada.

Neste momento, voltando ao corpus de todos os objetivos, serão mapeados os objetivos de aprendizagem que se dedicam exclusivamente a história de uma determinada etnia (branca, negra, indígena, ou asiática) dentre os objetivos de aprendizagens que tratam ou não a temática que obriga a lei 10.639/2003 e também os que diversas temáticas podem ser abordadas, ou seja, apresentaremos todos os Objetivos de aprendizagem do Componente Curricular História dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Cabe informar que não se procura uma narrativa negra, procura-se observar se há a predominância de narrativas acerca de sujeitos pertencentes a diferentes grupos étnicos. Ao apresentar a ideia de “educação democrática” Amílcar Pereira (2013) destaca que se deve democratizar a educação no que tange a diversidade étnica, equiparando no currículo a história dos afrodescendentes, dos indígenas e do europeu. Com base nessa afirmação, mais uma vez destacamos que, ao se criticar o eurocentrismo não se trata de querer trocar uma perspectiva eurocêntrica por outro centro, mas conferir um tratamento igualitário a todos os grupos étnicos.

A partir dessa ideia, apontamos no Componente História dos Anos Finais do Ensino Fundamental da BNCC, qual temática predomina. De acordo com as tabelas a seguir podemos observar que:

**Tabela 9: Temáticas que aparecem de forma isoladas nos objetivos de aprendizagem do Componente Curricular História<sup>72</sup>.**

---

<sup>72</sup> Utilizamos os termos “Branca”, “Preta” e “Indígenas” para apontar as diferentes temáticas a partir das diferentes raças. Kabengele Munanga (2003) aponta que o conceito de raça com que trabalhamos hoje em dia

<b>Temáticas</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Branca</b>	13
<b>Negra</b>	5
<b>Indígena</b>	2
<b>Todas as temáticas</b>	48

Entre esses critérios apontados acima, encontramos 13 OA que destacam a temática branca, 5 OA que destaca a temática negra e 2 OA que destaca a temática indígena. Esses objetivos aparecem de forma isoladas sem relação com a temática de outros grupos étnicos e identificamos a presença de 48 OA com relação com outras temáticas.

Como exemplo de narrativas com foco em grupos étnicos brancos presente no componente curricular História da BNCC trazemos diversos objetivos de aprendizagem presentes em diversos eixos. Há uma predominância desse tipo de narrativa no currículo do oitavo e nono ano. Os objetivos de aprendizagens (CHHI8FOA106) e (CHHI8FOA107):

CHHI8FOA106 Reconhecer a conquista da América como parte do processo de expansão ultramarina europeia, por meio do estudo das relações econômicas nas quais os portugueses estavam inseridos entre os séculos XIV e XV.

CHHI8FOA107 Reconhecer a expansão ultramarina como parte da reformulação das ideias proporcionada pelo Renascimento europeu por meio do estudo das inflexões ocorridas no campo das Artes e da Ciência. (BRASIL, 2015, p. 255)

Como exemplo de objetivos de temática negra podemos apresentar como o objetivo CHHI8FOA100, onde sugere estudar a África Subsaariana. E como exemplo de temática indígena podemos apresentar o objetivo (CHHI8FOA101).

Conhecer e compreender o contexto político da África subsaariana, às vésperas da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos, da formação de estados, como o Reino de Mali e do lugar da Escravidão entre as sociedades africanas. Conhecer e compreender o contexto político dos povos indígenas habitantes do território brasileiro, ao tempo de Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos e da importância da guerra nas relações interétnicas.

---

é ideológica. Ou seja, “pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que as governam.”

Na tabela 10, podemos encontrar temáticas diferentes que se relacionam, porém não abrangem todas as temáticas juntas (branca, preta e indígena em um mesmo objetivo).

**Tabela 10: Temáticas que aparecem juntas nos objetivos de aprendizagem do Componente Curricular História.**

<b>Temáticas que se relacionam</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Negros e Brancos</b>	<b>6</b>
<b>Negros e Indígenas</b>	<b>7</b>
<b>Brancos e Indígenas</b>	<b>1</b>

Como exemplo de objetivo de aprendizagem onde a temática negra e branca se relaciona temos o CHHI8FOA099 que como apresentado no tópico anterior visa estudar a economia portuguesa às vésperas do processo de Grandes Navegações, e para tal elenca os estudos sobre as investidas pelo Atlântico e a incursão na costa da África como meio para tal objetivo. Como se pode notar, existe uma relação hierárquica entre os portugueses e a África, vista como um meio para entender melhor a economia portuguesa.

Já o objetivo que aborda a temática branca junto com a temática indígena, temos como exemplo o objetivo (CHHI8FOA108) que visa apresentar como era a relação entre os indígenas e os portugueses. E para finalizar apresentamos o objetivo (CHHI8FOA121) que aborda a temática negra junto com a indígena propõe os alunos a refletir sobre o que mudou, ou não, na condição social do indígena e do negro desde o período colonial até atualmente.

CHHI8FOA108 Compreender as relações entre europeus e povos indígenas no Brasil como construções do tempo, permeadas por conflitos como construções do tempo, permeadas por conflitos, disputas e negociações, por meio do estudo da Pacificação do Rio de Janeiro.

CHHI8FOA121 Reconhecer as mudanças e permanências no lugar ocupado por populações negras e indígenas na sociedade brasileira, considerando sua condição nos passados colonial e imperial brasileiro e na sociedade brasileira contemporânea. ”

Dentre os 48 objetivos de aprendizagem que não fazem referência a uma temática específica podemos encontrar 39 objetivos onde há a possibilidade de trabalhar a temática africana e afro-brasileira, desde que aja interesse para tal. É importante destacar aqui que apesar de ter uma quantidade considerável de OA que

possibilitam tratar a temática, cerca de 31 AO não sugere diretamente tal temática. Veja o exemplo a seguir:

CHHI9FOA127 Reconhecer o século XX como um momento de aceleração de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais.

CHHI9FOA128 Reconhecer o século XX como um momento de intensificação de relações em nível planetário e de maior interdependência entre as economias dos diversos países e continentes.

CHHI9FOA129 Reconhecer o século XX como um momento de reorganização dos direitos civis em países de todos os continentes.

A partir da análise nesse subtópico pudemos observar que o Componente Curricular História dos anos finais do ensino fundamental se apresenta de uma forma bem diversificada, não havendo a predominância de uma temática negra, branca e indígena. Assim como os elaboradores do Componente História anunciaram e comentaram posteriormente. Na análise feita ao documento pudemos observar que num total de 82 OA entre eles 22 OA que tratam da temática africana e afro-brasileira e 60 OA não tratam a temática africana e afro brasileira de forma direta. Onde podemos observar que a maioria dos OA não tratam diretamente dessa temática, porém entre esses 60 OA, encontramos subdivisões: i) Objetivos que possibilitam tratar a temática; ii) Não trata a temática e iii) Não se aplica. Como cerca de 37 OA de aprendizagem abrem a possibilidade de uso da temática de forma indireta compreendemos haver uma democratização de temáticas. Consideramos que o documento passou por tais forte crítica por conta do Racismo Estrutural presente em nossa sociedade.

E é exatamente sobre esse debate que iremos nos debruçar no próximo capítulo. Procuraremos entender as disputas que ocorreram dentro do campo de História durante a discussão da BNCC. Para isso levantaremos questões como: Quais críticas ocorreram sobre a primeira versão do Componente Curricular História da BNCC? Quais pontos foram mais criticados?

### **CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO, RACISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA: BNCC**

Como vimos no capítulo anterior, a Base Nacional Comum Curricular é um documento que recebeu diversas críticas, que questionam desde a sua necessidade até a sua intencionalidade. Contudo, no que tange a primeira versão do Componente Curricular de História, grande parte das críticas giraram em torno dos conteúdos apresentados naquela versão. Dentre as críticas aos conteúdos, podemos observar a presença de conteúdos que versam sobre a temática racial, cuja necessidade da ênfase ao conteúdo dessa temática é questionada pelos críticos. E é sugerida a inserção de conteúdos voltados à cultura europeia que não eram predominantes nessa versão preliminar, como vimos na análise do capítulo anterior.

Para compreendermos essa demanda pelos conteúdos relativos à história europeia, vale passarmos uma breve pincelada pela história do ensino de História no Brasil. A História enquanto disciplina escolar passou por inúmeras transformações desde seu surgimento no Brasil até os dias atuais. O Ensino de História surge no Brasil na primeira metade do século XIX, durante o Período Monárquico, no currículo da escola elementar (escola primária). A História ensinada nesse período tinha como característica contar a História Sagrada. Esse modelo de História Sagrada trazia narrativas morais sobre a vida dos santos. Podemos observar o Decreto das Escolas de Primeiras Letras de 1827 que estabelecia que “os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética (...), a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil”<sup>73</sup>. Ou seja, era ensinada a História Civil junto com a História Sagrada legitimando a aliança entre o Estado e a Igreja.

Apesar da legislação, a História era uma disciplina não obrigatória do currículo nas escolas elementares. Em alguns casos ensinava-se “noções de geografia e história, principalmente a nacional”. Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II (CPII) que foi o primeiro colégio secundário do Brasil e era destinado a grande elite. No currículo desse colégio a História do Brasil só vai aparecer depois de 1855 ainda em

---

<sup>73</sup> BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Secretaria da Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 19

conjunto com a História Sagrada. Ou seja, a história universal, com centralidade para a Europa, dava sentido para a História desde o princípio de seu estudo.

Em 1870 com a incorporação das disciplinas de ciências físicas de História Natural (essa disciplina foi transformada em duas disciplinas, Biologia e Geografia). Além da inclusão de tópicos sobre História e Geografia Universal, História do Brasil e História Regional. O que aponta um distanciamento da História Sagrada e uma aproximação com as ideias científicas. Ocorre uma substituição de uma “Instrução Religiosa” por uma “Instrução Cívica” a fim de fortalecer o “senso moral”. Essa substituição se caracteriza por conta da “separação entre o Estado e a Igreja Católica” fortalecendo a ideia de um ensino laico.

Durante a reta final do Período Monárquico cresceram os debates sobre o fim da escravidão e do aumento populacional causado pelo processo de imigração, além dos debates políticos sobre a transição de Império para a República através dos movimentos abolicionista e republicano. Esses debates possibilitaram que as políticas educacionais fossem repensadas e a história ensinada era a história dos heróis considerados construtores da nação especialmente governantes e clérigos, afim de fortalecer a ideia de uma identidade nacional. Devemos destacar que dentre os heróis nacionais, ainda presentes na história narrada, não são apresentados heróis de ascendência africana.

Com a transição da Monarquia para a República, a educação passou a ser apontada como uma forma de transformar o país. Ganha como característica um caráter mais civilizatório e patriótico, a História junto com as disciplinas de *“Geografia e Português formaram um tripé da nacionalidade, moldando um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico”*<sup>74</sup>. É importante apontar que antes a História era periodizada através da predominância do tempo bíblico sobre o tempo histórico e passou a ser o estudo da Antiguidade do Egito, da Mesopotâmia. Nas primeiras décadas do século XX, surgem modelos alternativos de ensino que foram reprimidos pelo governo republicano como foi o caso das escolas anarquistas, onde a História era identificada com os principais momentos das lutas sociais, como a Revolução Francesa, a Comuna de Paris, a Abolição.

Durante o Governo de Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, em que o Estado organizou o Ensino Secundário. O ensino da

---

<sup>74</sup> Idem.

História fazia parte de um currículo obrigatório nacional, dando ênfase ao Estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Nesse mesmo contexto, surgem debates sobre a tentativa de incorporação dos Estudos Sociais no currículo escolar. É importante evidenciar que a substituição do Ensino de História pelo Estudos Sociais pode ser observada em dois períodos: i) Após a ditadura Vargasista (1955) e ii) Durante a Ditadura Militar.

Entre as décadas de 50 e 60, o ensino de História é voltado para o continente americano, com predominância da História dos Estados Unidos por conta da influência do nacional desenvolvimentismo e a interferência dos Estados Unidos na economia brasileira. Além disso, a temática econômica ganha espaço no ensino da História nas escolas secundárias. Já nas escolas primárias apesar da proposta dos Estudos Sociais, prevalecia a tradição escolar das comemorações cívicas. Nas séries finais preparavam os alunos com resumos sobre História Colonial, Imperial e Republicana para a preparação aos exames de admissão. No auge da ditadura militar foi consolidada a implementação dos Estudos Sociais a partir da lei nº 5.692/71. Para atender a formação de profissionais da área de Estudos Sociais os governos militares fomentaram a criação de cursos de Licenciatura Curta e plena em Estudos Sociais.

Esse contexto de implementação dos Estudos Sociais é marcado por lutas dos profissionais das áreas de História e Geografia através de suas associações (ANPUH e AGB) que pediam a volta do ensino de História e de Geografia nos currículos escolares do ensino fundamental. Além da volta da História e da Geografia ao currículo escolar na década de 80, reformas curriculares aconteceram no período de redemocratização, incorporando abordagens acerca da História Social, Cultural e do Cotidiano no currículo de História. Naquele momento começaram a surgir críticas ao eurocentrismo e à seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal. Como podemos ver no processo de elaboração do currículo de História na BNCC, esse debate permanece até hoje no currículo de História.

Nos anos 2000 ocorre uma aproximação da História com as demais ciências sociais como a Antropologia, o que oferece cabedal teórico para aprofundar o tratamento acerca dos povos não europeus no ensino de história. Como resultado da luta do Movimento Negro e de Indígenas vêm a público as leis 10.639/03 e

11.645/08, que definem a obrigatoriedade do estudo da história africana afro-brasileira e indígena.

Para o presente capítulo, optamos por aprofundar a discussão sobre as críticas referentes ao componente de história, em especial, aquelas ligadas aos conteúdos ligados ao ensino da história e da cultura África e afro-brasileira. Para tal, dividiremos o capítulo em dois tópicos: i) o primeiro debatendo a recepção e repercussão da primeira versão do documento preliminar de História, e o ii) segundo aprofundando o debate sobre a necessidade de um currículo antirracista.

### **3.1 - Repercussão a primeira versão do documento preliminar de História**

Antes de apresentar a repercussão que houve em torno da Primeira Versão do Componente Curricular História da BNCC, devemos enfatizar que as críticas feitas ao currículo de História da Base Nacional Comum Curricular foram elaboradas por diferentes atores e publicadas nos mais diversos meios de comunicação, o que acabou impactando diferentes públicos.

Sobre os críticos à primeira versão do documento preliminar, podemos dividi-los em dois grandes grupos: i) pessoas do público geral – eram pessoas do público em geral ou formadores de opinião, jornalistas, profissionais da imprensa - uma vez que nem todos têm uma formação em História, ou mesmo em alguma área da educação; e ii) profissionais da área de história, que em sua maioria desenvolveram críticas ancoradas em referenciais acadêmicos e em legislações voltadas para o campo da educação.

Ao fazer uso de mídias (principalmente os jornais) e redes sociais, as críticas do primeiro grupo obtiveram uma grande repercussão na sociedade, quando comparadas aos críticos do segundo grupo, que se manifestaram prioritariamente por meio de notas e moções que circularam entre os profissionais da área e em diferentes grupos de trabalhos da ANPUH (seção local ou nacional).

#### **3.1.1 – Críticas feitas por diferentes públicos.**

A repercussão por parte dos diferentes grupos, ou seja, de atores que não são ligados ao campo da História, se inicia logo após a divulgação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular em 14 de setembro de 2015. Após a

divulgação do documento, ele deveria debatido e analisado por pais, professores, alunos e gestores escolar – de acordo com o que apontou o Ministério da Educação no período da elaboração e divulgação da primeira versão da BNCC – porém muitas coisas não ocorreram conforme foi proposto.

O Componente Curricular História não veio a público junto com os demais componentes curriculares. Houve questionamentos sobre essa ausência. Diante de tal questão o ministro da educação Renato Janine Ribeiro<sup>75</sup> publicou uma nota na sua conta no Facebook em 8 de outubro de 2015<sup>76</sup>. Nessa postagem, o ex-ministro justificou a demora da divulgação do Componente Curricular História na BNCC dizendo que o documento de História tinha falhas. E disse “Tanto assim que retardei sua publicação e solicitei ao grupo que o elaborou que o refizesse.” (RIBEIRO, 2015).

Quem contrapõe essa crítica feita por Renato Janine Ribeiro foi a assessora responsável pelo Componente Curricular História, a professora Claudia Ricci.<sup>77</sup> Ela afirma que o texto criticado por Janine Ribeiro era apenas uma versão preliminar, sendo assim seria normal que ele tivesse falhas. Ele ainda teria que passar por muitas discussões até ser aprovada pelo CNE.

Para ela, o ministro também se exime da responsabilidade do texto preliminar de História de si e do MEC jogando a responsabilidade do documento somente para os elaboradores. Quanto a isso, assessora Claudia Ricci destacou que a primeira versão da BNCC foi elaborada pelos especialistas – que foram convidados pelo MEC – logo, esse documento também era do MEC. De acordo com a citação a seguir:

É importante destacar que o texto analisado por Renato foi elaborado por uma equipe convidada pelo MEC. Acreditamos que o convite foi feito com base em reconhecidos méritos da equipe – o então ministro por motivo éticos, jamais patrocinaria uma ação entre amigos. O texto foi divulgado pelo mesmo MEC. Daí, não poder ser encarado como opinião pessoal de cada membro do grupo nem mesmo como postura exclusiva do grupo, ele é do MEC, sim. Certamente, ele é uma versão preliminar e pouco didática,

---

<sup>75</sup> Renato Janine Ribeiro foi ministro da educação no período entre abril e setembro de 2015, deixando o cargo poucos dias após a divulgação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular.

<sup>76</sup> Ver em <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795>. Acesso em 09/07/2017 as 09:46

<sup>77</sup> Postagem feita no Facebook de Claudia Ricci em 12 de outubro de 2015, ver link: <https://www.facebook.com/claudia.ricci.1293/posts/895322463880026>. Cláudia Ricci acrescenta a postagem uma espécie de texto/comentário intitulado “O Brasil no mundo, o mundo no Brasil” que elaborou junto com o especialista Marcos Silva.

dando lugar a incompreensões de leitores, inclusive de pessoas altamente qualificadas, como Renato.

Renato Janine Ribeiro faz inúmeras críticas ao currículo posteriormente divulgado na primeira versão, como podemos ver a seguir:

O que eu pensava para a base comum em História era que ela tratasse da história do Brasil e do mundo, sendo que esta não se deveria limitar ao Ocidente e seus precursores, mas incluir - desde a Antiguidade - a Ásia, bem como a África e a América pré-colombiana. Primeiro de tudo, uma história não eurocêntrica.

Segundo, uma história que não se concentrasse, como era costume muito, muito tempo atrás, nos reis e grandes homens, mas tratasse de tudo o que a disciplina foi estudando nas últimas décadas - mentalidades, economia, rebeliões, cultura.

(...)

Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, p ex, propunham a certa altura estudar revoluções com participação de escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira! Certamente, porque o espírito dela era bem pouco abolicionista. Solicitei expressamente que ela fosse incluída. Você pode até discordar dos inconfidentes, criticá-los, mas tem que conhecê-los.

Não havia, na proposta, uma história do mundo. Quando muito, no ensino médio, uma visão brasilcêntrica das relações com outros continentes.

Mesmo assim, disse, acabei aceitando que fosse publicada. Mas determinei que alguns dos melhores historiadores brasileiros fossem chamados para discuti-la. Um dos convidados, só para se ter ideia da grandeza dos seus nomes, é Boris Fausto. E as discussões que estão surgindo, algumas delas com críticas duras, deverão ser levadas em devida conta. Aliás, ontem mesmo se reuniu uma equipe de matemáticos para discutir essa área - incluindo, claro, um representante do IMPA. O Secretário Palácios procurou os melhores pesquisadores para essa discussão, que virá junto com todas as outras discussões. (RIBEIRO, 2015)

Segundo Renato Janine Ribeiro, sua ideia de currículo de História seria marcada pelo ensino de História do Brasil e do mundo, porém sem uma perspectiva eurocêntrica. Em seguida, critica a falta de uma linearidade em relação a uma sequência histórica, ou seja, a BNCC busca apresentar uma história do presente para o passado, diferente do que tradicionalmente é encontrado no currículo de História.

Essa crítica foi respondida por Cláudia Ricci (2015) em sua postagem, em que reconhece que o texto preliminar não explica o motivo de não partir de uma cronologia ortodoxa, ou seja, porque não partiu de uma História Quadripartite iniciando por uma História Antiga, seguindo por uma História Medieval, Moderna e Contemporânea. Aponta que o rompimento com essa cronologia ortodoxa ocorreu por conta das críticas existentes de que ela carrega uma matriz mundial pautada na Europa e afirma que:

Escapar criticamente da cronologia ortodoxa não significa ignorar cronologias (no plural, sim) nem seus respectivos conteúdos. Jamais prescindiremos de Grécia Antiga. Mas essa necessidade não tem cunho burocrático, ela se insere em problemas de conhecimento – aquela Grécia está em nós, metamorfoseada por tantas outras experiências.”

Logo, a autora compreende que não precisamos iniciar o currículo de História pela Grécia Antiga, mas devemos inseri-la em tantos outros conteúdos de nosso currículo que carregam vários conceitos ou ideias criadas na Grécia.

Outra crítica feita pelo Ministro Renato Janine Ribeiro foi referente a uma certa ausência da História do Mundo, alegando que há uma ênfase a História do Brasil. E critica o fato de alguns conteúdos, de uma considerável importância para o ministro, perder espaço no currículo de História para conteúdos destinados a história e cultura de africanos e afro-brasileiros. Essa última crítica em especial, é compartilhada por diversos críticos e é uma das “motivações” da presente dissertação.

Em resposta a essa crítica, Ricci justifica a ênfase a História do Brasil e da África afirmando que, ao que se refere à História da África, levou em consideração a Legislação, ou seja, a obrigatoriedade do Ensino da História dos Africanos e Afro-brasileiros presente na lei 10.639/2003, que foi alterada em 2008 pela lei 11.645/2008 que inclui a obrigatoriedade do ensino da História Indígena em todas as escolas públicas e particulares. Além disso, acrescenta o fato de mais da metade da população brasileira ser composta por afrodescendentes de acordo com o que indica o censo de 2010<sup>78</sup>. Quanto a ênfase a História do Brasil a assessora aponta que entendeu que o texto “explicitou lugar e tempo a partir de *onde historiadores e professores (mais alunos) falam*”. Além de dizer que o foco a História do Brasil, “*não significa que a História do Mundo será ignorada*”.

Quanto à afirmação do ex-ministro sobre seu desejo por um ensino crítico e sem ideologia, Claudia Ricci nos lembra que o ensino de História vem carregado de ideologias há muito tempo, citando exemplo do Renascimento que “*é habitualmente ensinado como ideologia*”. E deveria ser ensinado como um período de grandes obras de pensamentos e arte que amplie nosso conhecimento “*ao invés de nos fazerem adormecer num passado de glória*”.

---

<sup>78</sup> Ver as informações do Censo 2010 no link:  
[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/tabelas\\_pdf/tab3.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/tabelas_pdf/tab3.pdf)

Finalizando as críticas realizadas pelo ex-ministro e a resposta dada pela assessora do Componente Curricular História - em postagens feitas em suas respectivas contas de Facebook - Janine afirma que defende uma educação democrática e de qualidade, valores esses que também foram defendidos pelos especialistas. Ao encerrar seu texto, a assessora diz que “*O texto que ele comenta faz parte desse universo. Pode ser melhorado, tudo pode ser melhorado. Descartá-lo, em nome do que ele não faz, é um desserviço para aquele universo*”.

Essa crítica do ex-Ministro da Educação serviu para embasar diversas outras críticas sobre o currículo de História da BNCC. Dentre elas a crítica do historiador Ronaldo Vainfas denominado “*Nova fase do Autoritarismo*” publicada em 05 de dezembro de 2015 no Jornal *O Globo*. Inicialmente acrescenta que o caráter nacionalista do currículo, em que aponta que essa ênfase na História do Brasil não seria feita nem pelos ministros de Getúlio Vargas, no passado. Questiona como foram escolhidos os especialistas e quais instruções tiveram do MEC para a realização do currículo de História. Além disso, afirma que é impossível ser ensinado às crianças o ensino de sujeitos, grupos sociais, comunidades, lugares de vivências e mundos brasileiros, salvo como doutrina. Além disso aponta que:

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

Nesse relato, fica evidente que, para além da crítica ao “Brasilcentrismo”, Vainfas (2015) busca apresentar sua indignação com o rompimento que o novo currículo faz com o Eurocentrismo e com a cronologia ortodoxa quando se refere a diacronia no currículo, ou seja, defende que o ensino de História rompe com uma ideia pautada a partir de um processo evolutivo. Referente ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, o autor entende que as questões etnicorraciais já foram superadas e que o ensino dessa história incentiva o ódio racial já que a Europa é colocada enquanto vilã.

Além das críticas destacadas anteriormente nesse tópico, retomamos a crítica feita pelo advogado e coordenador do Projeto de Lei da Escola Sem Partido – Miguel Nagib. Como foi brevemente destacado no capítulo anterior, Nagib em seu artigo

intitulado “Quem deve aprovar a BNCC?” que foi publicado no *Jornal Gazeta do Povo* em 15 de Janeiro de 2016, ou seja, no período de consulta pública.

Nesse artigo, o advogado que aparentemente não fez a leitura do documento e utiliza os argumentos do historiador Marco Antônio Villa em um artigo publicado no *Jornal O Globo*, menciona a falta de alguns conteúdos que comumente eram frequentes no currículo de História (principalmente os destinados a História Antiga e Medieval e de caráter eurocêntrico). Alegam que esses conteúdos perdem espaço para uma história que enfatiza as histórias afro-brasileiras, africanas e Indígenas. Além do que chama de “Ideologia de gênero”.

Essa crítica faz um ataque mais direto à temática racial e, assim como diversos discursos desse período, atribui tal temática presente a esse currículo ao governo vigente naquele período, de Dilma Rousseff (PT). Como pudemos observar, Nagib se apropriou das ideias de um historiador para embasar tais argumentos apresentados em sua crítica. Logo, podemos apontar que diversas foram as críticas sobre a primeira versão do Componente Curricular de História da BNCC, assim como também foram diversos os posicionamentos dos profissionais da área de História.

### **3.1.2 – Críticas feitas pelos profissionais da área de História**

A repercussão por parte dos profissionais da área de História se inicia a partir de grandes debates dentro dos grupos de trabalhos e associações da área. No Rio de Janeiro, por exemplo, o debate ganhou força a partir da iniciativa da então diretoria da ANPUH-RIO, ao realizar uma Jornada de História para discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que aconteceu no Auditório do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro em 18 de novembro de 2015 que reuniu os GT's cadastrados na seção regional para o debate da 1<sup>o</sup> versão do Componente História da BNCC.

Ocorreram duas mesas, uma pela manhã composta por Mônica de Souza Martins (UFRRJ e presidente da seção fluminense da ANPUH) e pelo Professor Alexandre Carneiro Cerqueira Lima (UFF/ GT de História Antiga), o debatedor convidado foi Mauro Cezar Coelho (UFPA). Durante a tarde, a mesa foi composta por Henrique Estrada (PUC-Rio) e Carmen Tereza Gabriel (UFRJ/GT de Ensino de

História e Educação), a debatedora convidada foi a assessora Claudia Ricci (UFMG).

Tal evento resultou na elaboração do documento intitulado “Carta crítica da Anpuh-Rio à composição do Componente Curricular História na BNCC”, onde fizeram algumas críticas a temas como o caráter nacionalista do componente curricular História, a questão da temporalidade que segundo é apontado na crítica perde importância já que a História passa a ser contada a partir da História do Brasil adquirindo um recorte espacial e não temporal. E no final da carta encaminharam algumas solicitações ao MEC, considerações essas que foram feitas durante os debates no evento acima citado. Veja abaixo:

1. Ampliação do prazo de discussão da Base Nacional Comum Curricular e construção de um novo calendário nacional;
2. Solicitação de alteração ou pelo menos de ampliação da equipe de História da BNCC, que deverá contemplar diferentes subáreas de conhecimento da História, garantindo a interface entre a produção acadêmica e o ensino escolar;
3. Consideração da incorporação da ampla experiência acumulada do PIBID, por meio de seus coordenadores e dos professores envolvidos, na elaboração e na agenda de discussão da BNCC;
4. Criação de condições para uma rediscussão ampliada dos fundamentos do componente curricular de História;
5. Estabelecimento de diálogo com outras instituições científicas, em especial das Ciências Humanas, e formulação de um documento comum para encaminhamento ao MEC, acerca da BNCC.

Alguns dias depois, essa carta “crítica” foi repudiada pela historiadora Martha Abreu que mostrou descontentamento por não se sentir representada assim como alguns outros pesquisadores da área de História. A autora aponta que:

A postura da carta, rejeitando completamente o documento produzido pelo MEC, não é compartilhada por diversos outros historiadores, pesquisadores e profissionais do ensino de história. Sem dúvida, há muitas críticas e sugestões a serem feitas, mas em diálogo com o documento e com os responsáveis pela proposta do componente curricular de História da BNCC. Também divulgaremos um documento público nas redes sociais, discordando de sua forma, conteúdo e encaminhamento.

Essa nota recebeu uma resposta da ANPUH – Rio em 05 de dezembro de 2015, através do texto denominado “Alguns esclarecimentos sobre a Jornada de História da Anpuh-Rio: Discussão sobre a BNCC”, onde é feito alguns esclarecimentos sobre a Jornada de História da Anpuh-Rio: Discussão da Base Nacional Comum Curricular que ocorreu em novembro de 2015 (desde sua idealização até sua realização). Segundo a direção da ANPUH-Rio a Jornada tinha como objetivo dar voz as diversas críticas ao documento feitas por diversas

subáreas dentro da História. Além de apontar a esclarecer o intuito de elaborar os seguintes documentos “Relato sobre a Jornada de História da ANPUH Rio” e sobre a “Carta crítica da Anpuh-Rio sobre a BNCC”.

Outro documento que surgiu, foi a “Carta de Repúdio à BNCC” produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval elaborada pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval que assim como outros críticos, questionava e repudiava a ausência de uma História Antiga e Medieval. Além disso, criticam o curto tempo para a elaboração da 1ª versão da BNCC que durou cerca de 3 meses para ficar pronto, afirmam que o documento não é democrático e que sua perspectiva nacionalista sem diversidade cultural torna esse currículo atrasado e prejudicial ao Ensino de História.

Depois foi a vez da ANPUH-BRASIL se posicionar através de uma nota sobre o documento provisório, intitulada “BNCC - Próximas medidas a serem tomadas: Nota da Anpuh-Brasil” essa nota apresenta as medidas tomada durante a reunião da Diretoria Nacional em 1/12/2015 em relação ao posicionamento da seção nacional referente a BNCC. A partir dessa reunião a seção nacional da ANPUH fizeram algumas deliberações. Veja a seguir:

Em reunião da Diretoria Nacional com a presença de representantes das s, realizada no dia 1/12/2015, após ampla discussão sobre os procedimentos a serem adotados em relação a um posicionamento da ANPUH face a proposta da BNCC, ficou estabelecido, com a aprovação de todos, que:

- a) A ANPUH-Brasil, através de sua Vice-Presidente Profa. Lucília Neves Delgado, irá ao MEC para protocolar um pedido de audiência com o Secretário Nacional de Ensino Básico Manoel Palacios, responsável pela elaboração do Programa da BNCC com o objetivo de solicitar a ampliação da Comissão responsável pela elaboração da Proposta e também ampliação do prazo para a finalização do documento, de forma a garantir uma ampla participação de representantes da área.
- b) A ANPUH-Brasil promoverá ampla discussão da Proposta, com a colaboração das Seções Estaduais e, posteriormente, realizará um Seminário Geral na sede da Associação entre os dias 29/2 e 1/3 de 2016 com o objetivo de elaborar um documento crítico a ser encaminhado à SEB/MEC em nome da ANPUH-Brasil.

Além disso, outra nota foi feita pela então Presidente da ANPUH-Brasil, Maria Helena Rolim Capelato nomeada de “Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC”. Na nota, a Presidente aponta o ponto de vista da instituição referente a BNCC, entre eles a presidente aponta o fato da instituição não ter sido convidada formalmente pelo MEC para integrar o debate em

andamento. Além de solicitar uma audiência com o secretário de Educação Básica, Sr. Manoel Palácios da Cunha e Melo.

Dentre as críticas à BNCC apontamos que algumas notas pautam deliberações parecidas, como: i) curto tempo para a elaboração do documento; ii) Falta de diálogo entre elaboradores e ANPUH; iii) O caráter nacionalista do documento preliminar que causaria prejuízo a determinadas áreas como História Antiga e Medieval. Ou seja, em parte das notas emitidas, a preocupação principal tinha um caráter mais particular, como a falta de diálogo do corpo de elaboradores com a ANPUH para a elaboração do documento. Por conta disso nos chamou a atenção a presença de uma nota que fazia uma análise mais consistente ao documento preliminar de História.

Tal nota é intitulada “Nota do GT de História da África da Anpuh-Brasil e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História”, em que é feita uma leitura crítica a respeito da proposta da Base Nacional Comum Curricular que foi submetida a consulta pública.

Pontuam abordagens como, a falta de conhecimento dos elaboradores de uma Historiografia Africana, a presença de uma vertente eurocêntrica ao tratar da História Africana, problematiza a falta de conteúdos sobre a “antiguidade” e período “medieval” africana. Pontos esses que iremos aprofundar mais adiante. Além disso, faz proposições de modificação do documento. Algo intrigante é o fato do GT de Emancipação e Pós abolição ter posicionamento distinto do GT de História da África dada a aproximação das temáticas. O posicionamento do GT de Pós Abolição na “Jornada de História da ANPUH Rio para discussão da BNCC” foi favorável a primeira versão do documento preliminar de História, segundo o que afirma o “Relato sobre a Jornada de História da ANPUH Rio para discussão da BNCC”.

Através das críticas apontadas nesse tópico, podemos identificar que, segundo os críticos, no documento existe uma tentativa de diversos rompimentos com pontos apresentados “tradicionalmente” no currículo de História e isso é visto como um problema para determinados críticos. Um dos “rompimentos” que gerou diversas críticas por parte de professores pesquisadores está ligado ao modelo quadripartite amplamente adotado no ensino de História. Esse modelo parte de uma base eurocêntrica, ao propor o ensino de história a partir da divisão da História da Humanidade em basicamente 4 eixos: História Antiga, Medieval, Moderna e

Contemporânea. Através dessa divisão, séculos de história de populações originárias do continente africano e americano são postos enquanto pré-história, desvalorizando as fontes orais e valorizando-se apenas a História após o surgimento da escrita.

O rompimento com esse modelo quadripartite levou a crítica e diversos debates entre historiadores que apoiavam e os que eram contrários a esse rompimento. Esse descontentamento foi expressivamente visto entre os pesquisadores da História Antiga e Medieval que escreveram uma Carta de Repúdio à BNCC como vimos anteriormente.

A Base, portanto, limita a pluralidade dos passados ao partir da centralidade da ideia de nação. O sintoma mais claro disto é a omissão de temas relativos a passados distantes, cuja análise permitiria aos estudantes refletirem acerca de experiências diversas daquelas em que estão diretamente envolvidos, tanto cronológica quanto geograficamente. Dessa forma, é igualmente empobrecedora, por exemplo, a exclusão de História Antiga e Medieval, baseada na falsa assunção de que só é possível pensar a Antiguidade e o Medieval sob o ponto de vista eurocêntrico. É necessário colocar essas histórias em uma perspectiva mais ampla, que inclua experiências anteriores ao século XVI, tais como a dos povos nativos das Américas, da África e de outras sociedades, para desta maneira permitir a construção de narrativas que justamente questionem o eurocentrismo. O mesmo princípio se aplica à subordinação, à história nacional do Brasil, de temas ligados a temporalidades posteriores ao século XVI. (Fórum dos profissionais de História Antiga e Medieval, 2015)

Os profissionais da História Antiga e Medieval nesse trecho da carta de repúdio propõem que seja inserida ao currículo a história dos povos nativos das Américas, da África e de outras sociedades. Tal proposta é válida, porém é importante enfatizar que a simples incorporação desses conteúdos não garante que o eurocentrismo será quebrado. Uma vez que pode ocorrer uma valorização da história europeia muito maior em relação com as outras culturas apresentadas, assim como é atualmente. Ou seja, por conta desse modelo quadripartite a história dos povos originários está aberta a ser apresentada a partir do contato e da interferência do europeu, o que fomenta uma ideia de superioridade através da valorização europeia/branca.

Essa ideia é destacada na nota emitida pelo GT de História da África e pela Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-Africa) que destaca que o documento preliminar, quando aborda a África, parte de um domínio português a partir do século XV. Essa crítica nos leva a entender que, de acordo com o que pontua Ivor Goodson (2008), o currículo necessita ser entendido como uma

construção social. E a criação desse currículo de forma prescrita está marcada por uma relação de poder que é evidenciada através da história do currículo. Nesse sentido o autor considera que os governos centrais, as burocracias educacionais e as comunidades universitárias é que controlam esse currículo. Podemos perceber um pouco disso no processo de construção da BNCC, onde esses três atores apontados protagonizam a sua elaboração e disputa.

Além das notas emitidas por GT's por profissionais da área de História podemos destacar que esses profissionais também expunham suas críticas em artigos disponibilizados em jornais como é o caso de Marcos Antônio Villa<sup>79</sup> e Ronaldo Vainfas<sup>80</sup>. O historiador Marcos Antônio Villa aponta que a primeira versão do Componente Curricular História tem um caráter panfletário e esquerdista, usado pelo PT para espalhar sua ideologia em sala de aula. Como podemos ver a seguir:

O Ministério da Educação está preparando uma Revolução Cultural que transformará Mao Tsé-Tung em um moderado pedagogo, quase um “reacionário burguês.” Sob o disfarce de “consulta pública”, pretende até junho “aprovar” uma radical mudança nos currículos dos ensinos fundamental e médio — antigos primeiro e segundo graus. Nem a União Soviética teve coragem de fazer uma mudança tão drástica como a “Base Nacional Comum Curricular.”

As críticas ao Componente Curricular História estão mais direcionadas ao currículo do ensino médio e não aos anos finais do ensino fundamental que é o foco dessa pesquisa. Após observar algumas das inúmeras críticas que ocorreram percebe-se que o desejo pelo rompimento com o eurocentrismo acaba criando outro eixo ao quais muitos chamam de “Brasilcentrismo” termo criado por Vainfas em sua crítica. Cabe evidenciar que essa ênfase na História do Brasil se sustenta em 4 fundamentos na BNCC: i) oferecer um saber significativo para os alunos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória; ii) reconhecer que o saber histórico é capaz de alimentar uma curiosidade sobre o assunto e gera novas formas de raciocínio; iii) Facilidade de acesso à fontes, aos documentos, aos monumentos e ao reconhecimento historiográfico; iv) considerar que a História do Brasil deve ser compreendida a partir da perspectiva local, regional, nacional e global. (BRASIL, 2015)

---

<sup>79</sup> Ver: <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>

<sup>80</sup> <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/quem-deve-aprovar-a-bncc-462lhgu7ev4ytnvq6r2vc0lio>

Amílcar Pereira (2013) propõe que se deve democratizar a educação no que tange a diversidade étnica, equiparando no currículo de História a história dos afrodescendentes, dos indígenas e dos europeus. Com base nessa afirmação destacamos que, ao se criticar o eurocentrismo não se trata de querer trocar uma perspectiva eurocêntrica por outro centro.

### **3.1.3 – Primeira versão do Componente Curricular História: Crítico ou respeitando a lei?**

Após toda a repercussão que ocorreu em torno do currículo de História da BNCC, ficou patente o descontentamento de críticos à ênfase conferida à História e Cultura dos Africanos e Afro-brasileiros, em especial. A partir dessa repercussão nos surgiu uma questão: o que deu amparo para os elaboradores formularem um documento que trouxesse a proposição de um currículo com características que podem ser definidas como antirracistas? Ou seja, se os elaboradores produziram um documento que desagradou tanto e a tantos, em que se ampararam?

Podemos apontar diferentes documentos que dão amparo legal para a elaboração de um currículo antirracista: i) Lei 10.639/2003; ii) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura dos Africanos e Afro-Brasileiros; iii) Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN).

Como afirmamos acima, compreendemos que a lei federal nº. 10.639/2003 deu sustentação legal aos elaboradores para formular uma proposta de currículo antirracista do Componente Curricular História da BNCC. Durante a entrevista concedida por alguns dos especialistas que elaboraram a primeira versão da BNCC os questionamos “O que amparou a Lei 10.639/03 no Componente Curricular História?” Como resposta, Margarida Maria Dias de Oliveira, por exemplo, ao apontar a implementação da legislação diz ela não foi considerada apenas por ser lei mas também por reconhecer que ela era marcada por uma luta do Movimento Negro por uma Escola Democrática. Como veremos a seguir:

Era uma questão legal, mesmo. E essa questão legal, a gente reconhecia não só como uma lei, mas como resultado de uma toda disputa que houve na sociedade e nós tínhamos que respeitar esse ganho. Esse ganho dizia a respeito a reconhecer a diversidade, as pluralidades sociais brasileiras, então a gente precisava mexer nessa escola, que se a gente lutou para democratizar em termos de acesso e a gente precisava democratizar

também em termos de que os alunos estudam, como eles estudam, como eles são recebidos, como os saberes deles são explorados. A gente precisava reconhecer, respeitar e continuar lutando pra isso. Essas eram as questões mais importantes reconhecer a lei não como algo que pairava em cima da gente mas como um resultado da democracia brasileira que se construía e reconhecer essa diversidade como parte da disputa por uma escola democrática. (OLIVEIRA, 2017)

Tal intenção foi reiterada pelos demais entrevistados, e pudemos observar durante a elaboração do Componente Curricular um debate muito forte em torno de um ensino de História democrático, ou seja, a necessidade de quebrar com um currículo de História marcado por um viés eurocêntrico e focar em um ensino da História onde diferentes sujeitos fossem tratados – um ensino plural. Amílcar Pereira (2013) destaca que o que impossibilita a presença de um ensino democrático é o sentimento de superioridade de determinados grupos sobre outros, que acaba por construir também um sentimento de inferioridade por tais grupos que são sub-representações no currículo escolar. Como o currículo de História poderia ganhar uma perspectiva mais pluriculturalista?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura dos Africanos e Afro-Brasileiros como um instrumento que oferece um suporte para a lei 10.639/2003, pois essas diretrizes apontam “um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro”, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), ao apresentar as diretrizes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura dos Africanos e Afro-Brasileiros foram elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e teve o parecer 03/2004 do CNE, de 10 de março de 2004 homologado em 18 de maio de 2004. As Diretrizes propõem a inserção da História e Cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares das escolas e universidades brasileiras, considerando a ausência das temáticas do debate escolar ou tratadas de forma racista. Via-se a necessidade de uma reformulação curricular (tanto nas escolas quanto nas universidades). Tendo em vista que para modificar o ensino escolar deve-se inserir na formação de professores também disciplinas obrigatórias que tratem da temática etnicorracial, para que os professores tenham conhecimento da temática para que possam ministrar aulas

mais democráticas. Além disso, o investimento na elaboração de materiais didáticos que tratem de tal temática.

A Base Nacional Comum Curricular realizaria a possibilidade de reformulação curricular preconizada pelas Diretrizes, como já destacamos anteriormente, no que a equipe de especialistas investiu. Porém, como já pudemos observar, a BNCC que foi homologada em dezembro de 2017 (terceira versão) apresenta lacunas em torno do que indicam as diretrizes.

Giovani José da Silva, ao falar a respeito da preocupação da equipe em implementar a lei 10.639, destaca:

Então pensar na trajetória, no humano, nos processos que envolveram a chegada, a permanência, os conflitos entre esses grupos. Nada de democracia racial, de mito das três raças por que tudo isso já existia no currículo que estava posto até então e existe até hoje com a terceira versão e também era uma visão consagrada com os livros didáticos então nós incorporamos esses fatos, os erros e os acertos, mas nós incorporamos de fato aquilo que nos diz tanto a 10.639 como a 11.645 que era a transversalização de todos os conteúdos.

Compreendemos que alguns avanços já aconteceram em relação às propostas das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino das Relações étnicorraciais e sua implementação no ambiente escolar. Porém, ainda encontramos nas escolas ações de discriminação e racismo a descendentes de africanos e até mesmo nos currículos escolares onde podemos encontrar a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, porém muitas das vezes são desvalorizadas, sendo restritas a escravidão. Sem contar a dificuldade que muitos professores sentem ao inserir tal temática em suas aulas por conta do racismo dos alunos, pais e até mesmo dos gestores escolares. Essa dificuldade pode ser percebida também na elaboração do Componente Curricular História da BNCC, quando nesse tópico pudemos observar que dentre inúmeras críticas há a presença de críticas ligadas a Objetivos de Aprendizagem (OA) que abordem a temática étnicorracial. E como o MEC, prontamente procurou censurar tal documento preliminar.

### **3.2 – Currículo de História e a necessidade de um currículo antirracista**

Circe Bittencourt (2007) aponta que a construção do Ensino de História comprova que, “a partir do processo de constituição de disciplina escolar no século XIX, sua finalidade fundamental é a construção de uma identidade nacional,

justificando-se sua permanência e obrigatoriedade nos diversos currículos no Brasil.” (BITTENCOURT: 2007, P. 34) essa afirmação também é defendida por Mario Carretero (2010). A partir do panorama brevemente traçado acima, compreendemos assim como Tomaz Tadeu Silva<sup>81</sup> que o currículo pode ser compreendido enquanto um documento envolto a questões históricas e de relações saber-poder que acaba por criar identidades.

A partir dessa ideia acreditamos que a ausência de determinados conteúdos no currículo de História irá interferir na identidade dos alunos e reconhecimento de alguns sujeitos históricos como personagens ativos na formação do Brasil.

Circe aponta que ao decorrer dessas mudanças o ensino de história passa de um caráter totalmente moldado no modelo de escolarização francês com um intuito do brasileiro se identificar enquanto “*ser branco e pertencer à cultura europeia. Não se indagava efetivamente quem era o povo brasileiro*”<sup>82</sup>; essa ideia ganha força com a história universal (ou história da civilização), que é uma história branca, que outros povos são apresentados de forma exótica, como coadjuvantes. Partindo de uma perspectiva evolucionista onde os povos não europeus são considerados inferiores. Ideia essa de cunho racista embasada teoricamente pelas teorias racistas do século XIX; Quanto a História do Brasil, Circe Bittencourt (2011), aponta que:

A História do Brasil precisa necessariamente ser e estar integrada a história mundial para que seja entendida em suas articulações com a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a História da Europa.

Cabe da necessidade de democratizar o Ensino de História a ponto de não ocorrer uma supervalorização da história e cultura europeia ou africana, e sim, da não omissão de outras história e culturas como as americanas e europeia. Essa ideia recai a identidade nacional de múltiplas identidades caracterizando uma democratização desse Ensino. Carretero, por sua vez, faz uma crítica ao ensino de história enquanto formador da identidade nacional onde compreende que a história nacional “só quer se ver e não quer ver o outro”. A partir de tal afirmação, surgem

---

<sup>81</sup> SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

<sup>82</sup> BITTENCOURT, Circe. Identidade e ensino de história no Brasil. In.: CARRETERO, M; ROSA, A; GONZÁLEZ, M. F. (org.) Ensino de história e memória coletiva. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007. 296 p.

algumas questões: i) Essa recusa em ver o outro pode ser entendida como uma questão racista? ii) Como foi a inserção dos negros na educação?

Sobre essas disputas é importante ressaltar também, que assim como HOBBSAWM (1984) aponta, além da tradição seletiva, também existe uma tradição inventada, ou seja, ao passo que os conteúdos presentes nos currículos são selecionados de acordo com aspectos culturais do período, determinadas temáticas são enfatizadas e outras são omitidas, fazendo com que se invente uma ideia de neutralidade e acima de tudo, homogeneidade.

Esse pensamento coaduna com Josefina Carmen Diaz de Mello (2002) entende que a cultura e o conhecimento dominante não nos são simplesmente impostos de forma autoritária, mas são resultado de muitas lutas ao longo do tempo, fato que dificulta o processo de desconstrução. Isso fica explícito nesse período de formulação do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde se pode ver diversas vezes a primeira proposta, a tentativa de diversos rompimentos com pontos apresentados “tradicionalmente” no currículo de História, processo esse que gerou diversas críticas por parte de professores pesquisadores, defensores do modelo eurocêntrico amplamente adotado no ensino de História.

### **3.2.1 – As múltiplas faces do Racismo.**

É devido a isso, que ao retomarmos as críticas feitas ao currículo de História na primeira versão da BNCC, recordamos as críticas levantadas por Giovani José da Silva em entrevista, quando o mesmo indica que compreende que todas as críticas feitas a presença da temática Etnicorracial no currículo tiveram uma concepção racista:

Não é à toa que o meu artigo com a Marinelma se chama “Orgulho e Preconceito”, eu entendo que naquela primeira versão da BNCC, nas críticas veladas ou não que se fizeram ao documento existe sim muito racismo, muito preconceito racial das pessoas que nos criticaram. Elas não estavam criticando o documento em si, elas estavam criticando pessoas, (...) estavam criticando as temáticas que nós elegíamos como temáticas muito importante para a compreensão da História do Brasil e do Mundo. Que são as temáticas indígenas, africanas, afro brasileiras e dos outros que não são os europeus.

Para entender como o racismo se faz presente na sociedade atual, é necessário voltar ao período moderno-colonial, uma vez que assim como aponta Pierre-André Taguieff (2002), Aníbal Quijano (2009) e Kabengele Munanga (2003) o racismo foi fundamental para a afirmação da Europa enquanto potência mundial e a “raça” branca enquanto grupo hierarquicamente superior aos não brancos. Segundo diversos autores, foi através de ideologias de premissas racistas (como o Darwinismo Social) que os europeus – usando a cor da pele e/ou suas crenças religiosas e culturais – justificaram a subjugação de povos, territórios e roubo de suas riquezas.

Apesar do fim do período colonial, algumas das ideologias construídas nesse período ainda se fazem presentes no campo das relações sociais estabelecidas atualmente. Em parte, é devido a esse processo que Amílcar Pereira (2013) é preciso ao afirmar que o racismo define quem vai ter oportunidades.

Devido as diversidades de formas com que o racismo aparece na sociedade e a dificuldade de compreender como o racismo ainda se faz presente, concordamos com os autores Kwame Ture e Charles Hamilton (apud. Souza, 2011) quando os mesmos afirmam que o racismo pode ser: “descoberto” ou “coberto”. Ou seja, o racismo pode ser explícito ou velado.

Para melhor compreender esse racismo “descoberto”/explícito, podemos utilizar as contribuições de Taguieff (2002) uma vez que o mesmo apresenta uma análise aprofundada sobre a multiplicidade de formas com que o racismo pode aparecer na sociedade. Cabe salientar, que o autor, não faz a diferenciação entre um racismo explícito e um racismo velado, contudo, as suas contribuições sobre o racismo universalista<sup>83</sup> e diferencialista<sup>84</sup> contribui para compreender como o mesmo pode ser mobilizado de diferentes formas, em diferentes contextos, a partir de diferentes premissas.

Dentre essas diferentes premissas, o referido autor, indica que o racismo pode ser mobilizado a partir do campo biológico, ou seja, através da utilização de fatores biológicos como a cor da pele, cabelo, formato do rosto e demais fenótipos

---

<sup>83</sup> Segundo Taguieff (2002) o racismo universalista era “baseado numa denegação de identidade; ele exprime-se por um desprezo mais ou menos pronunciado, traduzido por uma escala de valores, relativamente às formas culturais particulares; abaixa ou rejeita a diferença, suspeita-a, condena-a. É heteróforo”.

<sup>84</sup> Segundo Taguieff (2002) o racismo diferencialista era “baseado numa denegação de uma humanidade comum; ele exprime-se pela absolutização das identidades ou das diferenças de grupos (raciais, étnicas, culturais, e mesmo nacionais), nas quais percebe a incarnaçao de valores positivos. É heterófilo, e suspeita, em princípio de toda a forma de universalismo”.

como base para discriminar indivíduos. Outra premissa é o racismo que tem como base a diferenciação a partir do campo cultural, ou seja, utilizando ideias como nação e etnia como fator diferenciador. Para melhor exemplificar as formas explícitas de racismo, utilizaremos sua vertente diferencialista a partir das premissas biológicas e culturais.

Como exemplo do racismo diferencialista de base biológica, podemos citar as diferenciações existentes durante o período colonial, uma vez que o mesmo definia através de diferenciações com base na cor da pele, quem poderia/deveria ser escravizado ou não. Ainda hoje essa premissa biológica pode ser visualizada nas ações de grupos como a Ku Klux Klan (KKK)<sup>85</sup>.

Já como exemplo do racismo diferencialista de base cultural, podemos citar o Terceiro Reich. É importante salientar, que na educação essa postura pode ser vista de duas formas: i) na tentativa de relacionar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira com questões relacionadas ao “diabo”; e ii) na busca por negar a importância dessas discussões no ambiente escolar, ao estabelecer hierarquizações que tomam a Europa como centralidade para conhecer não só a história da humanidade, ou do próprio Brasil.

Em contrapartida as formas explícitas do racismo, existem as formas veladas. Cabe destacar que as discussões sobre as formas de visibilizar o racismo velado não são recentes. Nos Estados Unidos, por exemplo, Stokely Carmichael em sua obra *Black Power* desenvolveu o conceito de racismo institucional, conceito esse aprofundado posteriormente por dois ativistas negros chamados Kwame Ture e Charles Hamilton. Tal conceito influenciou países como Austrália e Inglaterra:

Os reformadores do setor privado na Austrália definiram o termo: “O racismo institucionalizado é um processo indireto e em grande medida invisível que pode ser comparado ao nepotismo ou uma barreira de ascensão social. É um termo que abrange as barreiras e procedimentos de seleção/promoção, muitas vezes não-intencionais, que servem para colocar em desvantagem os membros de grupos étnicos minoritários.” No Reino Unido, uma pesquisa governamental sobre o assassinato, pela polícia, de Stephen Lawrence, jovem negro britânico, destacou o termo: “O racismo institucional consiste no fracasso coletivo de uma organização na prestação de um serviço adequado e profissional a determinadas pessoas em virtude de sua cor, cultura ou origem étnica. Pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que constituem discriminação através de preconceito, ignorância, desconsideração e uso de estereótipo racistas

---

<sup>85</sup> É importante destacar que esse grupo de Supremacia Branca ainda atua nos EUA, como podemos observar no artigo a seguir: <https://oglobo.globo.com/mundo/ku-klux-klan-volta-assombrar-os-eua-19637177>

inadvertidos que colocam em desvantagem pessoas pertencentes a uma minoria étnica”. (AMAR, 2005: 233)

A circunstância em que esse conceito chega a Inglaterra é um tanto curioso por ocorrer em razão de um assassinato de um jovem negro chamado Stephen Lawrence, porém o caso nunca foi solucionado, por conta disso o investigador Sir William Macpherson aponta que tal ação foi motivada por padrões inconscientes de racismo contra negros e declara que a polícia havia praticado racismo institucional.

Já no Brasil, autores como Telles (2003) e López (2013) apontam que essa prática implícita do racismo<sup>86</sup> aparece a partir do Período Pós-Abolição no final do século XIX, onde evolui os debates acerca das Teorias Raciais, perpassa pelo desenvolvimento de políticas raciais como a do Branqueamento da População Brasileira a partir da miscigenação, segue pelo mito da Democracia Racial. Essa tentativa de apontar que o Brasil era um país de diferentes raças que viviam em harmonia, longe de qualquer tipo de racismo, pode ser entendido por López (2013) como “*uma forma de manter as hierarquias raciais vigentes no país, na qual o segmento branco sempre foi tido como principal e dominante*”. Porém, pode ser identificado em nossa sociedade até hoje<sup>87</sup>.

Visto isso, para melhor entendermos o racismo “coberto” / velado utilizaremos as contribuições de Amar (2005), uma vez que o referido autor apresenta 3 diferentes estruturas que possibilitam o racismo ser, de certa forma, invisibilizado, elas são, *racismo institucional, filtragem racial e cegueira racial*<sup>88</sup>. Que é explicado por ele da seguinte forma:

O primeiro termo, *racismo institucional*, refere-se a práticas discriminatórias que não estão explicitamente definidas na lei ou codificadas na política, mas são reproduzidas (intencionalmente ou não) nas rotinas, administrações, normas, hábitos e práticas profissionais de instituições de educação, controle social, tecnociência ou cultura. O segundo termo, *filtragem racial* (*racial profiling*, em inglês), descreve o uso pela polícia de meios racialmente tendenciosos para identificar suspeitos e/ou buscar e capturar cidadãos. O terceiro termo, *cegueira racial*, refere-se à maneira como as instituições negam a existência de práticas raciais ao reenquadrar as realidades raciais dentro dos discursos ‘neutros’ tecnicoprofissionais,

<sup>86</sup> Edward Telles não utiliza em seu livro o termo Racismo Institucional porém o seu livro inteiro fala de um racismo velado que permeia o Brasil e diversas instituições brasileiras.

<sup>87</sup> LÓPEZ, Laura C. Reflexões sobre o conceito de racismo institucional. In.: Políticas da diversidade: (In)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica / organizadoras Denise Fagundes Jardim e Laura Cecília López. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. P. 75

<sup>88</sup> AMAR, Paul. Táticas e termos da luta contra o racismo institucional nos setores de polícia e de segurança. In: RAMOS, Sílvia & MUSUMECI, Leonarda. Elemento Suspeito: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

projetando percepções raciais em fatores de risco étnicos ou comportamentais ou identificando erroneamente as próprias análises conscientes da questão racial como racistas (AMAR, 2005, p.231-232).

Tais termos referem-se a formas veladas de práticas de racismo, que acabam internalizadas e/ou naturalizadas, mas que afetam as populações racialmente inferiorizadas em diversos aspectos como na Saúde, Educação, Segurança, Moradia, Mercado de Trabalho e etc. Os termos que mais nos chamam atenção e que podemos relacionar ao campo educacional é o Racismo Institucional e Cegueira Racial. As formas de racismo aqui têm reflexo sobre a Educação e também sobre o Componente Curricular História da Base Nacional Comum Curricular. Isso pode ser observado na citação a respeito da afirmação de um dos elaboradores da BNCC como apontamos no início desse subtópico.

Mas como o racismo institucional pode ser observado na educação de diferentes formas? Como podemos observa-lo no currículo e nas práticas educacionais?

No que se refere às Práticas Educacionais, Telles (2003) aponta que a Educação está no centro das discriminações raciais, pois nas escolas pode ser observado diversas formas de discriminações que vai desde o Ensino Infantil ao Ensino Médio. Logo compreendemos que racismo pode resultar em determinados fatores, como: a) diminuição do rendimento escolar do aluno; b) evasão escolar.

Devemos compreender que esse racismo institucional no campo da educação acontece de cima para baixo, ou seja, vai muito além da gestão escolar. Em um âmbito macro, podemos apontar o crescimento significativo de alguns grupos de direita que começaram a questionar as vitórias constitucionais do Movimento Negro como a Lei 10.639/2003 e o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) como já foi melhor destacado no capítulo anterior.

Para além das políticas educacionais, o racismo institucional nas escolas pode ser visualizado na dificuldade encontrada por alguns professores que, de certa forma, lutam por um ensino antirracista e tentam cumprir a legislação de nº 10.639/03. Santos (2017) aponta que essa dificuldade na aplicação da referida lei, está relacionada a fatores ligados a prática docente dentro e fora da sala de aula. Como fatores ligados diretamente a prática do professor na sala de aula, pode-se citar os livros didáticos, os alunos e os professores de mesma disciplina (principalmente no que tange o planejamento das aulas). Já no que tange a

interferência de fatores externos a sala de aula, que interferem na prática do professor, pode-se citar os enfrentamentos com gestores escolares e professores de diferentes áreas<sup>89</sup>.

Entre os diversos formatos de racismo institucional podemos apontar a maneira negativa com que o negro é apresentado no currículo e nos livros didáticos. Ela interfere na forma como esses alunos negros irão ser tratados nas escolas por professores, alunos e gestores. Além disso, o autor relata a valorização dos alunos negros pela branquitude maior que a negritude, ou seja, os alunos negros vão identificar mais como brancos, mas do que vão se identificar como negro. Essa postura pode estar associada a ausência de representação negra no conteúdo escolar dessas crianças e adolescentes. Tal falta de representação pode contribuir para práticas racistas mesmo que os professores, alunos, gestores e afins não tenham a intenção de praticar tal ato.

Telles (2003) aponta que a relação entre professores e alunos pode denunciar as discriminações feitas involuntariamente a alunos negros por parte de professores. O autor destaca algumas dessas práticas que vão desde o afeto ou demonstração de carinhos de professores a alunos brancos mais recorrentes do que a alunos negros. Onde é mais recorrente também o fato de ser ignorado atos racistas entre alunos por parte dos professores e/ou gestores<sup>90</sup>.

As políticas educacionais, segundo Dermeval Saviani (2008), dizem respeito às decisões que o Estado toma em relação à educação.<sup>91</sup> Devido à pressão de diversos movimentos sociais, nos últimos anos, diversas foram as políticas educacionais que tiveram como objetivo pensar uma educação igualitária no país.

### **3.2.2 – Racismo Institucional, Movimento Negro e Educação**

Nesse subtópico, faremos um breve debate sobre o racismo que influencia no acesso restrito de negros na sala de aula e um panorama de como essa restrição

---

<sup>89</sup> SANTOS, Ronald. Relações de Poder na construção do currículo praticado: uma análise de conflitos na prática cotidiana de professores na implementação da Lei 10.639 no Ensino de Geografia. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de formação de Professores. Departamento de Geografia - São Gonçalo, 2017.

<sup>90</sup> CAVALLEIRO (2000) Apud. TELLES (2003).

<sup>91</sup> SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. P. 14

pode ter influenciado a falta de cuidado com a forma que os negros eram/são apresentados no currículo de História.

Durante o período monárquico, foram editados Decretos como o nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 - que estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores - e o Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878 - Estabelecia que os negros libertos maiores de 14 anos só podiam estudar no período noturno. Em 1879, uma reforma de ensino vai estabelecer a “obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e caiu o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas”<sup>92</sup> de acordo com o que apontam Almeida e Sanchez (2016).

Já em relação ao período republicano, Almeida e Sanchez (2016) apontam que mais uma vez o acesso de negros a educação é restrito por reformas, como podemos ver a seguir:

A reforma Rivadávia Correia – assim chamada em menção ao então Ministro da Justiça e Interior –, em 1911, implantou a realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas, impossibilitando o ingresso de grandes parcelas da população nas instituições oficiais de ensino (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016)

A cobrança de taxas impossibilitava o ingresso de pessoas pobres nas escolas por conta da baixa condição econômica, como a maioria dessas pessoas pobres eram negras, isso acabou acarretando no afastamento de negros nas escolas.

Almeida e Sanchez (2016) destacam que no Governo de Getúlio Vargas através da Constituição de 1934, a educação escolar passou a ser obrigatória, porém não explicitava nada em relação a escolarização dos negros.

Foi nesse período da década de 1930 que o movimento negro brasileiro começou a ganhar força e surgiram organizações como a Frente Negra Brasileira (FNB), que em 1931 foi considerada uma das maiores entidades negras do século passado, tendo como seu principal objetivo inserir os afro-brasileiros de forma igualitária nas relações sociais no Brasil<sup>93</sup>. Outra entidade importante na primeira metade do século passado foi o Teatro Experimental do Negro (TEN). Criado em

---

<sup>92</sup>

<sup>93</sup> DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo: 23, 2007, pp.100-122. P.106. Ver: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf> Acesso em 01/11/2015 as 20:02

1944, tinha como objetivo resgatar a cultura negro-africano através da educação, da cultura e da arte, sem que com isso deixasse de denunciar o inculcamento de ideologias racistas de base eurocêntricas, carregadas de conceituações “pseudocientíficas” que fomentam as ideias de inferioridade e superioridade racial<sup>94</sup>. Podemos assim dizer que as reivindicações por um ensino democrático começaram a ganhar força nesse período de forma gradual e lenta.

Na década de 1950 podemos perceber que, com a pressão internacional e a efervescência das lutas dos negros no país, o Estado brasileiro se viu obrigado a realizar uma série de ações com o intuito de diminuir a disparidade de tratamento conferido a diferentes grupos étnicos. Um exemplo foi a Lei Afonso Arinos (Lei 1390/51), considerada a primeira lei contra a discriminação do país, que “só foi aprovada pelo Congresso Nacional após o escândalo de racismo que envolveu a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, impedida de se hospedar num hotel em São Paulo”<sup>95</sup>.

Com a ditadura militar de 1964, ocorreu um arrefecimento na luta de diversos movimentos sociais no país, inclusive o movimento negro. Como aponta Petrônio Domingues, os militares acusavam os militantes do Movimento Negro de lutar por algo que não existia, o racismo. Contudo, em meados da década de 1970, diversas entidades negras organizadas começam a se organizar com o objetivo de formar uma entidade em nível nacional que conseguisse articular as lutas pela construção de mecanismos legais que certificassem uma valorização da cultura negra. Com isso, é formado em 1978 o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial.

Com a reorganização da luta do Movimento Negro e processo de redemocratização no Governo Brasileiro, observa-se principalmente na década de 1980 e início da década de 1990, uma intensificação no debate em torno da memória que se tentou apagar da população negra. Com isso, para além de estratégias de combate direto à discriminação, como a criação de delegacias especializadas em algumas cidades, e do SOS Racismo, ocorre o tombamento de

---

<sup>94</sup> NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. P.220 Disponível no endereço: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>. Acesso em 02/11/2015 as 03:02.

<sup>95</sup> DOMINGUES, Petrônio. Op. Cit. P.111.

diversos patrimônios históricos culturais imateriais<sup>96</sup> e materiais<sup>97</sup>, que remontam à participação da população negra na formação do território brasileiro.

Na Assembleia Constituinte, onde se debatia a Constituição de 1988, foram pautados os direitos sociais e educacionais da população, inclusive dos negros, dos indígenas e das mulheres. Nesta Constituição, o racismo passa a ser crime inafiançável e são criados mecanismos como o Art. 68<sup>98</sup> que possibilita aos remanescentes das comunidades dos quilombos, lutar pela propriedade definitiva da terra. É após a constituição de 1988, mais precisamente após a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que se intensificaram as políticas de reparações. No Parecer CNE 03/2004 apresentado pela relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ao CNE, é destacado o objetivo das Políticas de Reparções:

(...) Que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos brasileiros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004)

Um dos objetivos da atual constituição, promulgada em 1988, e das políticas de reparação é o de democratizar a educação. <sup>99</sup>. Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina Vianna Dantas ressaltam ainda que a Constituição de 1888 também garantiu “proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, além de estender a noção de direito às práticas culturais” de acordo com os artigos 215 e 216<sup>100</sup>. Flávia Eloisa Caimi<sup>101</sup> evidencia que nesse mesmo período

<sup>96</sup> Como exemplo de patrimônios históricos culturais imateriais temos o Quilombo de Sobara em Araruama/RJ, Associação Afro-Jongo Caxambu Renascer em Vassouras/RJ. Ver no link: <http://mapadecultura.rj.gov.br/categoria/patrimonio-imaterial> Acesso em 07 de março de 2017 as 15:34.

<sup>97</sup> Como exemplo de patrimônios históricos culturais materiais temos o Complexo Cultural Fazenda Machadinho em Quissamã/RJ, Casarão do Arrozal em Pirai/RJ onde fica o Museu do Negro. Ver no link: <http://mapadecultura.rj.gov.br/categoria/patrimonio-material> acesso em 07 de Março de 2017 as 15:48

<sup>98</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 02/11/2015 as 05:11

<sup>99</sup> Ibidem, p. 65 - 66

<sup>100</sup> ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; & DANTAS, Carolina Vianna. “Em torno do passado escravista ações afirmativas e historiadores”. In: ROCHA, Helenice; GONTIJO, R.; MAGALHAES, M. S. (Orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2009. v. 01.

<sup>101</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. História Escolar e memória Coletiva: como se ensina? Como se aprende? In:

ganha-se destaque no que tange às discussões acerca da história escolar, as preocupações efetivas com os resultados dos trabalhos pedagógicos, ou seja, como a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Ainda no que diz respeito às políticas educacionais, pode-se referir o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que estabelece três compromissos do professor com a problemática da aprendizagem, “orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso de aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade”<sup>102</sup>. Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina Vianna Dantas ressaltam ainda que a Constituição de 1888 também garantiu “proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, além de estender a noção de direito às práticas culturais” de acordo com os artigos 215 e 216<sup>103</sup>.

As autoras indicam que para além de leis como a Lei Caó (Lei nº 7.437), que tornou o preconceito racial, de sexo, de estado civil em contravenção penal, o governo brasileiro, a fim de reparar disparidades iniciadas na escravidão e perpetuadas no pós-abolição, também age através da criação de políticas educacionais de cunho afirmativo. As autoras também evidenciam que nas últimas três décadas as discussões sobre ações afirmativas e direitos de reparações para a população afrodescendente se intensificaram. As ações de reparação do Governo para com a população afro-brasileira são entendidas pelas autoras como um “dever do Estado”. Porém, é importante destacar que atualmente esse “dever do Estado” de obrigar o Ensino da História da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas estão ameaçados pelo PL da Escola sem Partido que evidencia uma concepção colonialista.

Verena Alberti<sup>104</sup> afirma que a partir de 1930 com a narrativa da identidade nacional ganha força o caráter multiétnico da nossa sociedade e que os problemas sociais e injustiças derivam da herança da escravidão e não do racismo propriamente dito, ou seja, essa narrativa torna evidente que somos uma sociedade

---

ROCHA, Helenice; GONTIJO, R.; MAGALHAES, M. S. (Orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2009. v. 01. P. 65

<sup>102</sup> Ibidem, p. 65 - 66

<sup>103</sup> ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; & DANTAS, Carolina Vianna. “Em torno do passado escravista ações afirmativas e historiadores”. In: ROCHA, Helenice; GONTIJO, R.; MAGALHAES, M. S. (Orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2009. v. 01.

<sup>104</sup> ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira In: Pereira, Amílcar Araújo; Monteiro, Ana Maria (org). Ensino de história e culturas Afro Brasileira e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013 p.27/55

miscigenada formada por brancos, negros e indígenas que se misturaram para dar origem ao “brasileiro” e que nossos problemas sociais não devem ser confundidos com o Racismo. Esse ponto de vista em relação ao Racismo se mantém reforçado por diversos autores como Ali Kamel (2006) e Demétrio Magnoli (2008) que acreditam numa raça universalista – humana – pautada na ideia de que “somos todos iguais”. Essa omissão atinge o ensino, podemos ver isso na dificuldade encontrada quando o educador tenta colocar em prática o ensino de história e cultura afro brasileira. Como apontam alguns historiadores e pedagogos, como Alberti (2013), Gabriel Jorge Quadros de Paula (2009).

Segundo Fonseca (2003), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), responde a várias de nossas indagações e debates sobre: o que é significativo, válido e importante de ser ensinado da história do Brasil e do Mundo? O que e como ensinar nas aulas de história? Para quê? Por quê?

### **3.2.3 – Ensino de História e Questão Racial**

A fim de valorização da diversidade alguns movimentos sociais intensificaram os debates e propostas políticas com a intenção de combater a desigualdade propagada há séculos, como é o caso da Lei 10.639/03. Dentro desse enquadre, Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina Vianna Dantas (2009) compreendem que “A inclusão da história da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares está ancorada, sem dúvida, num projeto de afirmação do Brasil como uma sociedade multicultural, reconhecendo-se o importante papel dos negros na sua formação, em todos os aspectos”.<sup>105</sup>

A inclusão da história Africana e Afro-brasileira, também é dada pelo currículo apresentar-se enquanto um regulador do que vai ser ensinado no ambiente escolar, com o objetivo subjacente de criar identidades, ou manter um conjunto de relações de dominação, como apontam Tomaz Tadeu da Silva e Ivor Goodson. Além de apresentar-se como produção de uma sociedade envolta a relações de poder, o currículo também pode atuar como produtor de identidades, ideologias e memórias

---

<sup>105</sup> ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; & DANTAS, Carolina Vianna. “Em torno do passado escravista ações afirmativas e historiadores”. In: ROCHA, Helenice; GONTIJO, R.; MAGALHAES, M. S. (Orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2009. v. 01. p. 196

coletivas (sejam essas memórias oficiais ou não) que nem sempre vão respeitar a diversidade e as particularidades presentes em diversos setores da nossa sociedade.

Essa percepção se apresenta no currículo de História com uma centralidade maior, uma vez que ele cria leituras sobre nosso passado que interferem diretamente na construção de visões sobre o nosso presente (e futuro), além de possibilitar a construção de memórias coletivas e conseqüentemente visões sobre o outro.

Segundo Lorene dos Santos, “a compreensão do que se passa, hoje, dentro de algumas escolas públicas brasileiras, ao introduzir esse novo componente curricular, nos exige levar em conta toda a complexidade da questão racial brasileira”<sup>106</sup>, ou seja, só entenderemos o racismo na atualidade se conhecermos toda a trajetória da questão racial no Brasil. Porém, a discussão em torno da temática africana e afro-brasileira é negada por parte da sociedade brasileira por carregar um forte caráter político e social.

José Ricardo Oriá Fernandes<sup>107</sup> destaca que os livros didáticos de história são permeados pela concepção positivista que evidencia o aparecimento dos “Heróis Nacionais”. Que são na sua maioria brancos e tiram o foco da participação de outros segmentos sociais no processo histórico nacional. O negro aparece, na maioria das vezes, numa posição subalternizada em relação ao branco europeu. Um exemplo disso é quando se iniciam os estudos sobre a História do Brasil com a escravização dos africanos que são apresentados como objetos/mercadorias pelos seus proprietários.

Quando podemos observar possíveis avanços em torno da Lei 10.639/2003 nos fica evidentes com toda essa reação pública que ocorreu em torno do Componente Curricular História que as questões levantadas pela legislação foram um dos problemas que acarretou tamanha tensão até mesmo dentro da Academia. Primeiramente devemos evidenciar que o documento da 1ª versão do Componente de História apresentou características de um currículo democrático, ou seja, que apresentavam diferentes temáticas étnico-raciais de forma bem distribuídas, acordo

---

<sup>106</sup>SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas: dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/03. In. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. P.58

<sup>107</sup>FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 14/10/2014 as 10:30

com o que os elaboradores do documento preliminar de História desejavam apresentar. Silva (2017) afirma que:

Nesse percurso tivemos críticas muito duras de dois ministros da educação de Renato Janine Ribeiro e de Mercadante dizendo “tem muito negro, tem muito indígena no currículo de vocês, cadê Europa, a Grécia antiga” quer dizer, pra nossa surpresa fala de ministros da educação de um país, de um país que é negro, indígena nas suas origens que continua indígena mas que é também muito negro entendeu?!

Como podemos evidenciar acima, entendemos que os críticos acreditavam que a proposta de currículo era antirracista e isso provocou uma reação com características racistas por parte de alguns que se manifestaram.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa dissertação foi apresentar o processo de elaboração e divulgação da primeira versão da BNCC, relativa ao Componente Curricular História à sociedade brasileira, com destaque para a incorporação da História da África e afro-brasileira conforme preconizado pela lei 10.639/03. Para essa pesquisa, foi necessário analisar as características do documento referente ao Currículo de História dos anos finais do Ensino Fundamental da BNCC, entendendo esse documento: i) como expressão institucional do que o Estado entende (em determinado momento de sua elaboração) como sendo o objetivo do ensino de história nos bancos escolares e ii) como ponto de partida para construção do documento final, fruto da disputa entre diferentes atores sociais. Com isso, procuramos averiguar no documento preliminar da BNCC a incorporação da lei 10.639/03 e como ela influenciou os elaboradores do documento em alterações nos conteúdos históricos que envolvem a História da África e dos afro-brasileiros.

No estabelecimento dessa narrativa, também buscamos analisar as críticas (positivas e negativas) realizadas por diversos atores sociais ao componente curricular em questão e alguns dos documentos produzidos durante o período de Consulta Pública após a primeira versão do documento ser divulgada: entrevistas de ministros, falas em grupos de discussão, artigos publicados em periódicos e eventuais respostas dos participantes da elaboração do documento preliminar. Uma parte desses documentos apresentou duras críticas ao documento do Componente História do MEC. Compreendemos que esse debate expressou disputas de diferentes atores sociais que têm como pano de fundo a questão do racismo e a necessidade de uma educação antirracista.

Essa pesquisa foi realizada a partir de três perspectivas, no capítulo I foi feita uma contextualização do período de proposição da BNCC e elaboração do Componente Curricular História, onde concluímos havia interesses antagonicos na formulação da BNCC.

No capítulo II foi realizado uma análise quantitativa e qualitativa dos objetivos de aprendizagem do Componente História dos Anos Finais onde concluímos que, diferente do que muitos críticos apontaram, o currículo de História está marcado por um ensino diversificado sem dar ênfase a uma temática branca, negra ou indígena. E pra finaliza, no capítulo III, buscamos apontar as críticas que foram recebidas e

através dessas críticas debatemos o motivo dos elaboradores terem criado um currículo que fugia de todo um currículo tradicional chegando à conclusão de que esses elaboradores estavam visando avançar o que foi proposto na legislação de nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A hipótese que apresentamos inicialmente foi a de que ocorreu por parte dos professores especialistas selecionados para elaborar o Componente Curricular História da BNCC uma tentativa de romper com o padrão eurocêntrico presente no Ensino de História, centrando o currículo na História do Brasil e na diversidade dos grupos formadores da população brasileira. Intenção que foi reiterada através das entrevistas realizadas.

Porém, concluímos que apesar de haver uma preocupação com o rompimento de uma ideia eurocêntrica, podemos perceber que ainda emprega a Europa como centro. Isso pode ser visto quando observamos que o marco para o Ensino da História e Cultura da África e do Brasil é a “conquista” desses territórios pelos portugueses. Podemos observar também quando se é proposto o estudo de civilizações africanas antes da “conquista” europeia quando se propõe um reino para ser estudado é proposto um que tem organização política e social baseado na organização europeia.

Entendemos que os críticos acreditavam que a proposta de currículo era antirracista e isso provocou uma reação com características racistas por parte de alguns que se manifestaram.

Em entrevista, Margarida Maria Dias de Oliveira destaca que após a elaboração da primeira versão e o período de Consulta Pública em conjunto com seus companheiros responsáveis pela elaboração do documento teve que efetuar as mudanças necessárias ao documento para em seguida ser liberada a segunda versão. Porém, o MEC tomou outra decisão, veja:

Essas críticas deram força ao Ministério da Educação para eles pressionarem que a gente mudasse a base, a gente não aceitou e a gente continuou sem aceitar. Eles encomendaram à três professores de uma universidade específica que eles fizessem a segunda versão, então como a gente não aceitou fazer isso a gente respeitou o processo, saímos eu, Itamar, Mauro Coelho, Claudia (RICCI) nós nos retiramos desse processo. Fizemos o trabalho até o final que nos competia, que era fazer toda essa leitura das críticas, incorporar os pareceres e tal. Nós fizemos isso,

entregamos, mas a segunda versão que a gente entregou não foi a versão publicada. (OLIVEIRA (2017))

De acordo com o que me foi apontado por alguns dos entrevistados, esse documento que não foi redigido por eles realocou todas as questões que a primeira versão que aqui foi trabalhada tratou em romper. É importante afirmar que a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada e homologada em dezembro de 2017 e o currículo não obteve mudanças consideráveis. E por fim, reitero que, apesar de breves avanços em torno do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana dentro desses 15 anos de lei 10.639/03, a luta por um ensino antirracista no ensino básico e no ensino superior não deve perder força.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; & DANTAS, Carolina Vianna. “Em torno do passado escravista ações afirmativas e historiadores”. In: ROCHA, Helenice; GONTIJO, R.; MAGALHAES, M. S. (Orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2009. v. 01.
- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; & DANTAS, Carolina Vianna. “Em torno do passado escravista ações afirmativas e historiadores”. In: ROCHA, Helenice; GONTIJO, R.; MAGALHAES, M. S. (Orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2009. v. 01. p. 196
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira In: Pereira, Amílcar Araújo; Monteiro, Ana Maria (org). Ensino de história e culturas Afro-Brasileira e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013 p.27/55
- ALMEIDA M.A.B.; SANCHEZ L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1459/500>  
Acesso em: 03 abr. 2017
- AMAR, Paul. Táticas e termos da luta contra o racismo institucional nos setores de polícia e de segurança. In: RAMOS, Silvia & MUSUMECI, Leonarda. Elemento Suspeito: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- ANPEd – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Revista Brasileira de Educação. nº 2, mai/jun/jul/ago, 1996. p. 85-92.
- ANPEd – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Entrevista com Fernando de Araújo Penna, "Escola sem partido", Série "Conquistas em Risco". 20 abri. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>. Acesso em 04/01/2018 as 16:51

ANPUH. Jornada de História da Anpuh-Rio: Discussão da BNCC, Parte 1. Produção: ANPUH – Rio. Rio de Janeiro – RJ, 18 de nov. 2015. (1:27:57 min) Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=tblvV-TK\\_-0](https://www.youtube.com/watch?v=tblvV-TK_-0). Acesso em: 15 de fevereiro de 2016 as 00:53

BANQUIERI, Rogério e ROSA, Fábio. DILMA - O MANDATO EM JOGO. Globo.com, Rio de Janeiro – RJ. 23 mai. 2016. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/dilma-o-mandato-em-jogo/>. Acesso em 17/01/2018 as 18:20.

BITTENCOURT, Circe. Identidade e ensino de história no Brasil. In.: CARRETIRO, M; ROSA, A; GONZÁLEZ, M. F. (org.) Ensino de história e memória coletiva. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007. 296 p.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 003/04. Brasília: MEC/CNE, 2003. Disponível em:

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE 10/03/2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

\_\_\_\_\_. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Sessão: 093.3.54.O, Brasília – DF. 30 abr. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/qpFRqE>. Acesso em 29/12/2017 as 21:06

\_\_\_\_\_. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Introdução, Portal da BNCC*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em 01/12/2017 as 02:19

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Linha do tempo, Portal da BNCC*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/linha-do-tempo>. Acesso em 14/02/2016 as 22:30.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portal da BNCC*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em 03/11/2015 as 03:19
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14/05/2017 as 16:27.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 01/11/2015 as 11:52
- \_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília – DF, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 18/01/2018 as 13:02
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 01/11/2015 as 01:47
- \_\_\_\_\_. Governo do Brasil. *Ciência Sem Fronteiras*. Brasília – DF, Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>. Acesso em 17/01/2018 as 23:29
- BRASIL. Governo do Brasil. Dilma toma posse e anuncia lema do novo governo: “Brasil, Pátria Educadora”. Brasília – DF, 01 jan. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/01/dilma-toma-posse-e-anuncia-lema-do-novo-governo-201cbrasil-patria-educadora201d>. Acesso em 17/01/2018 as 17:54
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *FIES*. Brasília – DF, 2018. Disponível em: <http://fiessелеcao.mec.gov.br/>. Acesso em 17/01/2018 as 23:22

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portal Prouni*. Brasília – DF, 2018. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em 17/01/2018 as 23:17
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Secretaria da Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 19
- \_\_\_\_\_. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília - DF, 18 de jun. de 2015. Seção 1, p.16. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>
- CAIMI, Flávia Eloisa. História Escolar e memória Coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice; GONTIJO, R.; MAGALHAES, M. S. (Orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2009. v. 01. P. 65
- CARRETERO, M. Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COELHO, Mauro Cezar. Currículo do sistema currículo Lattes. Brasília - DF. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7187368960757936>. Acesso em 23/12/2017 as 15:34
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Ministério da Educação. Documento Final CONAE 2010 - Construindo o Sistema Nacional Articulado em Educação: O plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília – DF, 2010. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf) Acesso em 28/11/2017 as 19:27
- COSTA, Emília Viotti. Abolição. 8ª ed. rev. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.
- COSTA, Artur Nogueira Santos e. Ensino de História e Currículo: entrevista com Cláudia Sapag Ricci. *HISTÓRIA & PERSPECTIVAS*, v. 54, p. 283-294, 2016.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*: 23, 2007, pp.100-122. P.106. Ver: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf> Acesso em 01/11/2015 as 20:02

- FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 14/10/2014 as 10:30
- FONSECA, Selva Guimarães. A Nova LDB, os PCN's e o Ensino de História. In: Didática e prática de ensino de história: Experiência, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papirus, 2003 p. 29-38
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). Documento Final CONAE 2014 - O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Documento Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em 01/11/2015 as 13:47
- FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC e Common Core. *AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas*, São Paulo – SP. 31 jan. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/01/31/bncc-e-common-core/> Acesso em 05/01/2018 as 02:21
- FREITAS, Luiz Carlos de. Quem apoia o “Common Core” brasileiro? *AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas*, São Paulo – SP. 29 dez 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/29/quem-apoia-o-common-core-brasileiro/>. Acesso em 05/01/2018 as 01:17
- FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala, 50ª edição. Global Editora. 2005.
- GOODSON, I. F. Currículo: Teoria e História. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.
- BÂ HAMPATÉ. A. Tradição Viva. In: KI-ZERBO, J. História Geral da África, I; metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, pp.167-212.
- HIRSCHMAN, A. 1992. *A retórica da intransigência: perversidade, futilidade e ameaça*. São Paulo: Companhia das Letras.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terencer (orgs.). A invenção das tradições. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Págs. 9-23
- IBGE. *Censo 2010, Características da população* Ver as informações do Censo 2010 no link:  
[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/tabelas\\_pdf/tab3.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/tabelas_pdf/tab3.pdf)

- IWASSO, Simone. Nota mais alta não é educação melhor. O Estado de S.Paulo, São Paulo – SP. 02 ago. 2010. Disponível em: <http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>. Acesso em 05/01/2018 as 01:32
- KAMEL, Ali. Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. 143p.
- Ku Klux Klan volta a assombrar os EUA. *O Globo*, Rio de Janeiro - RJ. 04 jul. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/ku-klux-klan-volta-assombrar-os-eua-19637177>
- SOUZA, Mônica Lima e. Entre margens: o retorno à África de libertos no Brasil, 1830-1870. Niterói. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, 2007.
- LÓPEZ, Laura C. Reflexões sobre o conceito de racismo institucional. In.: Políticas da diversidade: (In)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica / organizadoras Denise Fagundes Jardim e Laura Cecília López. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez., 2014 p.1530 – 1555. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- MAGALHAES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.49-64. ISSN 1413-7704. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf>
- MAGNOLI, Demétrio. Uma Gota de Sangue: História do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.
- MAZUI, Guilherme. Governo homologa nova Base Nacional Comum Curricular dos ensinos infantil e fundamental. *g1.globo.com*, Brasília – DF, 20 dez. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-homologa-nova-base-nacional-comum-curricular-dos-ensinos-infantil-e-fundamental.ghtml>. Acesso em 23/12/2017 as 09:57.

- MEDEIROS, Maria da Guia de. Currículo do sistema currículo Lattes. Brasília – DF. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3032115113584061> Acesso em 06/01/2018 as 02:14.
- MEIRELES, Marinelma Costa. *Escavador*. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5969951/marinelma-costa-meireles>. Acesso em 23/12/2017 as 13:45
- MELLO, Josefina Carmem Diaz de. História da Disciplina Didática Geral em uma Escola de Formação de Professores: (Re) Apropriação de Discursos Acadêmicos nos anos de 1980 e 1990. Dissertação de Mestrado – UFRJ. Rio de Janeiro, setembro/2002. 189 p.
- MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Quem Somos. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 29/12/2017 as 19:09
- NAGIB, Miguel. Quem deve aprovar a BNCC?. *Jornal Gazeta do Povo, Seção Opinião*, Curitiba – PR, 15 jan. 2016. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/quem-deve-aprovar-a-bncc-462lhgu7ev4ytnvq6r2vc0lio>
- NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. Disponível no endereço: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>. Acesso em 02/11/2015 as 03:02.
- OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Algumas palavras sobre as manifestações e conflitos sociais no Rio de Janeiro a partir de junho de 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/36855317/Algumas\\_palavras\\_sobre\\_as\\_manifestacoes\\_e\\_conflitos\\_sociais\\_no\\_Rio\\_de\\_Janeiro\\_em\\_junho\\_de\\_2013](https://www.academia.edu/36855317/Algumas_palavras_sobre_as_manifestacoes_e_conflitos_sociais_no_Rio_de_Janeiro_em_junho_de_2013). Acesso em 12/01/2018 as 15:07
- OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Currículo do sistema currículo Lattes. Brasília - DF. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5606084251637102>. Acesso em 23/12/2017 as 15:07
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Currículo do sistema currículo Lattes. Brasília - DF. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5565266295414497>. Acesso em 23/12/2017 as 15:25
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Entrevista concedida a Acácia Regina Pereira. Rio de Janeiro, 27 set. 2017.

- PAULA, G. J. Q. de. O Ensino de História e a Diversidade Cultural Brasileira: Maneiras e Possibilidades. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 1, p. 137 a 147, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/articula/view/1790/1338>. Acessado em 14/10/2014
- PEREIRA, Amílcar Araujo. Memória, Democracia e Educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. *História Oral* (Rio de Janeiro), v. 16, p. 69-84, 2013.
- PERUSSOLO, Leila Soares de Souza. *Escavador*. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4300821/leila-soares-de-souza-perussolo>. Acesso em 23/12/2017 as 14:39
- POLATO, Amanda, ALVES, Cida, SAMPAIO, Lucas. Governo Dilma em 20-fatos. *O Globo*, Rio de Janeiro – RJ. 31 ago. 2016. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/politica/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/2016/governo-dilma-em-20-fatos/>. Acesso em 29/12/2017 as 19:38.
- RIBEIRO, Antônio Daniel Marinho. *Escavador*. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/2761599/antonio-daniel-marinho-ribeiro>. Acesso em 23/12/2017 as 13:32
- RIBEIRO, Renato Janine. A base nacional comum. São Paulo – SP, 8 de out. de 2015. Facebook: @renato.janineribeiro. Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795>. Acesso em 09/07/2017 as 09:46
- RICCI, Claudia. Currículo do sistema currículo Lattes. Brasília - DF. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6497567060546663>. Acesso em 23/12/2017 as 15:48
- RICCI, Claudia. O Brasil no Mundo, o Mundo no Brasil. Belo Horizonte – MG, 12 out. 2015. Facebook: @claudia.ricci.1293. Disponível em: <https://www.facebook.com/claudia.ricci.1293/posts/895322463880026>. Acesso em: 04 fev. 2018 as 00:02.
- RICCI, Claudia. Sobre a BNCC – alguns esclarecimentos. Belo Horizonte – MG, 05 mai. 2016. Facebook: @claudia.ricci.1293. Disponível em: <https://www.facebook.com/claudia.ricci.1293/posts/1005885876157017>. Acesso em: 04 fev. 2018 as 00:51.

- RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Cultura. *Mapa de Cultura - Patrimônio Imaterial*. Disponível em: <http://mapadecultura.rj.gov.br/categoria/patrimonio-imaterial>. Acesso em 07 de março de 2017 as 15:34.
- ROCHA, Leandro Mendes. Currículo do sistema currículo Lattes. Brasília - DF. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4966746368315442>. Acesso em 23/12/2017 as 15:19
- SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas: dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/03. In. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. P.58
- SANTOS, Ronald Coutinho. Relações de Poder na construção do currículo praticado: uma análise de conflitos na prática cotidiana de professores na implementação da Lei 10.639 no Ensino de Geografia. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de formação de Professores. Departamento de Geografia - São Gonçalo, 2017.
- SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. P. 14
- SILVA, Ilse Gomes. DEMOCRACIA, AUTORITARISMO E IMPERIALISMO: a centralidade da agenda conservadora na política brasileira. In.: R. Pol. Públ. São Luís, Número Especial, p. 237-244, novembro de 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/download/5974/3601>
- SILVA, Adriano Maniçoba da; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 741-757, nov. 2017
- SILVA, Giovani José da. Currículo do sistema currículo Lattes. Brasília - DF. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3769551151558713>. Acesso em 23/12/2017 as 15:05
- SILVA, Giovani José; MEIRELLES, Marinelma. Orgulho e preconceito no ensino de História: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. Revista Crítica Histórica, Alagoas, v. 8, n. 15, 2017, p. 7 – 30.
- SILVA, Marcos Antonio da. Currículo do sistema currículo Lattes. Brasília - DF. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1316553394800268>. Acesso em 23/12/2017 as 15:21

- SILVA, Reginaldo Gomes da. *Escavador*. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4067363/reginaldo-gomes-da-silva>. Acesso em 23/12/2017 as 13:54
- SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA; MEIRELES, 2017, p. 14 Comissão do grande eixo Rio-São Paulo para áreas até então consideradas academicamente “periféricas”. ()
- SOUZA, Arivaldo Santos de. RACISMO INSTITUCIONAL: PARA COMPREENDER O CONCEITO. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 1, n. 3, p. 77-88, fev. 2011. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/275>. Acesso em: 30 mai. 2018.
- STF barra feriado do Dia da Consciência Negra em Curitiba. *g1.globo.com*, Curitiba, PR, 28 set. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/09/stf-barra-feriado-do-dia-da-consciencia-negra-em-curitiba.html>. Acesso em 01/03/2017 as 20:48
- TAGUIEFF, Pierre-André. O racismo. trad. José Luís Godinho. Lisboa: Instituto Piaget, D.L. 2002. 153p.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, B. B.. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e autonomia da escola.. Anuário GT Estado e Política Educacional, São Paulo, p. 257-280, 2000.
- TELLES, Edward. Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.
- TOKARNIA, Mariana. MEC adia entrega da versão final de base curricular das escolas para novembro. *Agencia Brasil*. Brasília – DF, 03 junho 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/mec-adia-entrega-da-versao-final-de-base-curricular-das-escolas-para> . Acesso em 02/10/2016 as 21:01
- VAINFAS, Ronaldo. Nova Fase do Autoritarismo, *Jornal O Dia*, Rio de Janeiro – RJ, 05 dez. 2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>

VILLA, Marco Antonio. A Revolução Cultural do PT. *O Globo, Seção Opinião*, Rio de Janeiro – RJ, 05 jan. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>

XAVIER, Tatiana Gariglio Clark. *Escavador*. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/224633326/tatiana-gariglio-clark-xavier>. Acesso em 23/12/2017 as 14:30

## **Entrevistas**

DIAS, Margarida de Oliveira. Entrevista concedida a Acácia Regina Pereira. Rio de Janeiro, 27 de Setembro de 2017.

COELHO, Mauro. Entrevista concedida a Acácia Regina Pereira. Rio de Janeiro, 27 de Setembro de 2017.

SILVA, Giovani. Entrevista concedida a Acácia Regina Pereira. Rio de Janeiro, 27 de Setembro de 2017.

## APÊNDICE A

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS/ Projeto:** Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História: Em foco o Ensino de História da África e dos Afro-Brasileiros. Mestrado em História Social/FFP – UERJ. Acácia Regina Pereira

### Formação e área de atuação do Entrevistado:

#### Perguntas:

**1º** - Em que circunstância você foi convidada para a compor o corpo de especialistas responsável por elaborar a documento da 1º versão do componente Curricular da Base Nacional Comum Curricular?

**1.1** – Quem convidou?

**1.2** – Se foi convidada por alguma instituição, qual foi?

**1.3** - Que argumento usaram para o convite?

**1.4** – Foi convidada para atuar em qual segmento?

**2º** - Você já estava na equipe que elaborou o documento anterior a essa primeira versão?

**2.1** – Se estava fazendo parte da equipe anterior. Você permaneceu atuando no segmento em que estava anteriormente?

**3º** - Após o início de sua atuação como Coordenadora do Componente Curricular História, Como foi a definição dos elaboradores de acordo com os seguimentos (ensino infantil, fundamental, médio)?

**3.1** – Quais foram os critérios usados para essa divisão?

**4º** - Contextualize como foi composta a 1º versão do Componente Curricular História da Base Nacional Comum Curricular?

**4.1** - Quais foram os critérios usados para a formulação deste Componente Curricular da BNCC?

**4.2** – Dentre esses critérios como foi considerada a incorporação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 no Componente História da BNCC?

**5º** - Por qual motivo se desvinculou do corpo de especialistas da SEB/MEC para a elaboração da BNCC?

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Formação de Professores**  
**Programa de Pós-Graduação em História Social**



**AUTORIZAÇÃO ASSINADO PELOS DEPOENTES.**

Eu, \_\_\_\_\_, carteira de identidade \_\_\_\_\_, autorizo o uso da minha voz, bem como dos depoimentos concedidos a pesquisadora/historiadora Acácia Regina Pereira, para fins de pesquisa acadêmica.

Os depoimentos transcritos, pela pesquisadora, serão utilizados futuramente na confecção de sua dissertação de mestrado, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, 27 de Setembro de 2017.

---

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

## APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Formação de Professores**  
**Programa de Pós-Graduação em História Social**



### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA<sup>108</sup> – MARGARIDA DE OLIVEIRA

#### Formação e área de atuação do Entrevistado

Margarida Maria Dias de Oliveira possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba em 1988, mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba desde 1994 e doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco desde 2003. Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria da História e Metodologia do Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, livros didáticos de História, formação de professores, historiografia, memória e patrimônio cultural (histórico). Atualmente é professora Associada III do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foi representante de História na Comissão Técnica do PNLN nas avaliações de 2007, 2008, 2010, 2011, 2013 e 2014. É coordenadora da Coleção Ensino de História da EDUFRN que conta, atualmente, com sete volumes.

#### Perguntas:

**1º - Em que circunstância você foi convidada para a compor o corpo de especialistas responsável por elaborar a documento da 1º versão do componente Curricular da Base Nacional Comum Curricular?**

**1.1 – Quem convidou? Se foi convidada por alguma instituição, qual foi?**

Eu fui convidada durante o simpósio nacional da ANPUH em Florianópolis pela professora Cláudia Sapag Ricci que estava coordenando naquele momento nos

---

<sup>108</sup> Apresentamos somente uma das entrevistas por conta da quantidade de páginas que as outras entrevistas possuem.

soubemos uma das versões de proposta de base já que estavam sendo feitas por duas instituições diferentes, estavam sendo feita para o mesmo governo duas propostas de base (uma pelo Ministério da educação e outra para a secretária de assuntos estratégicos da presidência da república). A professora Cláudia estava coordenando a equipe do MEC, e convidou o professor Itamar Freitas e o professor Itamar Freitas quando confirmou a participação dele sugeriu a minha presença porque trabalhamos juntos a 11 anos já. E aí ele achou que seria importante a minha presença, a Cláudia concordou disse que já havia recebido sugestões de meu nome por outras pessoas e aí ela me convidou. Foi em julho de 2015.

### **1.2– Que argumento usaram para o convite?**

Ela convidou o professor Itamar por que eles haviam trabalhado, a equipe já estava trabalhando se eu não me engano desde março de 2015. E eles haviam lido um texto escrito por mim e por Itamar que nós analisávamos os currículos, as propostas curriculares de boa parte do período republicano de 1931 a 2012. Então nós havíamos feito esse texto, tínhamos publicado, a equipe que fazia parte da equipe havia lido esse texto e esse foi o principal referencial pra Cláudia convidar Itamar e também dela ter dito que já havia recebido sugestão de meu nome.

### **1.3– Foi convidada para atuar em qual segmento?**

A equipe de história, eu trabalhei especificamente com o ensino fundamental

### **2º – Você já estava na equipe que elaborou o documento anterior a essa primeira versão?**

Não.

### **2.1 – Se estava fazendo parte da equipe anterior. Você permaneceu atuando no segmento em que estava anteriormente?**

### **3º – Contextualize como foi composta a 1º versão do Componente Curricular História da Base Nacional Comum Curricular?**

Você chegou a ler aquele texto que eu mandei para você? Não. Eu vou dizer algumas coisas e depois você lê aquele texto por que pode ser que naquele registro eu já tenha feito algo até mais fidedigno do que eu vou falar aqui. Tá certo?! Veja. A equipe já vinha trabalhando, aí eu não sei a data exata, se eu não me engano março. Eu e Itamar nos integramos no mês de julho. O pessoal já vinha assistido por

exemplo, muitas palestras com especialistas de outros países. Itamar chegou ainda a assistir uma, eu acho que foi com o pessoal da Austrália. Mas eu particularmente não fui. Foi uma atividade feita em Brasília eu estava com compromisso esse dia não pude ir. Mas eles tinham estudado as propostas curriculares dos estados, dos municípios e tinham também recebido acessórias desses especialistas de outros países. Então eles tinham trabalhado em cima dessas propostas e a partir dessas propostas eles haviam pensado alguns indicadores de como eles iriam trabalhar a partir dali. Tinham questões que eram comuns a todas as áreas, todas as disciplinas, então atendia a todas as 167 pessoas que estão ali trabalhando. E era tirado esses princípios gerais para depois as disciplinas específicas trabalharem. E aí temos os professores formadores de professores, tinha representantes das secretarias de educação do Município e tinha os representantes das secretarias de educação do estado. Representados pela UNDIME (Município) e pelo CONSED (quando se referia aos estado) e tinha no caso alguns professores formadores de professores no caso professores universitários e professores do ensino básico.

### **3.1 – Quais foram os critérios usados para a formulação deste Componente Curricular da BNCC?**

A questão dos conteúdos? É. Então, tínhamos uma questão que era básica pra gente. A gente sabia que tinha que selecionar, a gente sabia que pelas nossas pesquisas, pelos depoimentos, por todos os estudos da área mostravam que não dava pra gente imaginar que o professor não tinham condição de dar todo o passado da história da humanidade. E nos também tínhamos em consciência de que não era necessário. Que precisávamos selecionar e essa seleção precisava parecer para o professor como atendendo alguns critérios que a sociedade brasileira tinha. A questão da própria LDB, as duas reformas da LDB que tinha acontecido a chamada lei dos afrodescendentes e a questão indígena em 2003 e depois adensada em 2008. A gente precisava tentar desconstruir essa tradição totalmente arraigada, nas escolas de que ensinar história é ensinar um passado inteiro da humanidade. Esse passado tem a ver com esse quadripartite francês (antiga, medieval, moderna e contemporânea). Extremamente eurocêntrica, que é ideológica, ela é uma história branca, é uma história eurocêntrica não tem outro nome pra definir melhor. Então a gente precisava fomentar uma mudança que fosse nesse sentido pra atender tudo que a LDB dizia, PNE dizia e as pesquisas, as experiências inovadoras no ensino de

história dizia. Tornar o ensino de história significativa. Precisava fazer seleção, precisava atender a pluralidade da nossa sociedade, diversidade da nossa sociedade então esses eram alguns consensos que nós tínhamos que precisávamos mexer ali, embora a gente soubesse que o que estávamos propondo ia sofrer várias críticas, a gente tinha consciência disso, mas queríamos de fato isso, a gente queria que a sociedade se mobilizassem, a gente queria que as comunidades escolares (professores, alunos, pais de alunos) se mobilizassem e discutissem isso. E participassem dessa proposta fazendo suas alterações como a gente sabia que ia acontecer uma audiência pública como de fato houve, ne?! Esses eram alguns conceitos que nós tínhamos que diziam assim: “a gente não pode quebrar com essa tradição escolar, tem que trabalhar um pouco com isso, mas algumas coisas dessa tradição escolar a gente precisa não é por a gente tomou um caminho teórico, por que sei lá a gente trabalhou com uma escola específica. É pela questão legislativa mesmo, do que a gente tinha em relação ao Brasil e pelo que a comunidade de professores, alunos e pesquisadores vem apontando pra gente.

### **3.2 – Dentre esses critérios como foi considerada a incorporação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 no Componente História da BNCC?**

Era uma questão legal, mesmo. E essa questão legal, a gente reconhecia não só como uma lei, mas como resultado de uma toda disputa que houve na sociedade e nós tínhamos que respeitar esse ganho. Esse ganho dizia a respeito a reconhecer a diversidade as pluralidades sociais brasileiras, então a gente precisava mexer nessa escola, que se a gente lutou para democratizar em termos de acesso e a gente precisava democratizar também em termos de que os alunos estudam, como eles estudam, como eles são recebidos, como os saberes deles são explorados. A gente precisava reconhecer, respeitar e continuar lutando pra isso. Essas eram as questões mais importantes reconhecer a lei não como algo que pairava em cima da gente mas como um resultado da democracia brasileira que se construía e reconhecer essa diversidade como parte da disputa por uma escola democrática. Tiveram algumas críticas que colocavam a história indígena e a história africana e afro-brasileira como sobressaindo nesse currículo de história. Sendo que eu fiz uma análise, eu qualifiquei a pouco tempo, desse documento da primeira versão do currículo de história da BNCC. E percebi que ali você consegue identificar diferentes sujeitos históricos juntos, se você vai falar de um conflito, de alguma revolta que

aconteceu em algum período da história ali você vai identificar objetivos que te sugere que fale de um conflito do indígena, quanto do negro, ou também da elite portuguesa. E a crítica falava outra coisa, “não a história do negro esta sobressaindo” e eu tentei pegar objetivo por objetivo, ler e ver ali, “não esse aqui tá falando de diferentes agentes históricos, aqui tá falando de um específico, aqui tá falando de outro, mas não tinha uma narrativa que estava sobressaindo a outra. Acácia, olha só. Você fez o que uma pesquisadora seria faz né?! Lê o texto com cuidado. Você vai ler lá no meu texto que eu mandei pra você mais eu vou fazer questão de gravar aqui. Foi tomada uma decisão nossa na comissão quando a primeira versão saiu para a audiência pública. Foi tomada uma decisão por nós que nós não responderíamos as críticas, por que? Por que, veja só, se acácia fizesse uma crítica a gente rebatesse, a gente já ia apagando possibilidade de outras críticas, tá certo? A gente combinou o seguinte, ninguém responde as críticas e a gente combinou assim, só a professora Cláudia que era coordenadora poderia se ela quisesse, achasse necessário responder alguma coisa. Tá certo? Então infelizmente, ou felizmente naquele momento que essa decisão foi acertada a gente queria ouvir as críticas então a gente não queria que “alguém publicou uma coisa, alguém publicou outra coisa” e a gente fosse logo “olha não é assim, assim, assim não”. A gente não queria fazer isso, então foi uma decisão política nossa, tá? Agora veja, eu achei que foi acertado, mas a vontade que eu tinha todas vezes que eu escutava ou lia essa crítica, eu pensava assim: “poxa vida, essa pessoa tá dizendo que o negro e o indígena agora sobressai e será possível que nesses mais de 500 anos ninguém se questionou por que só o branco sobressai?” Então assim, essa coisa de a gente ficar dizendo que nossas raízes estão lá na Grécia estão lá em Roma, eu acho importantíssimo estudar a antiguidade, estudar o medievo pra gente entender o outro (principalmente a antiguidade), pra gente entender exatamente as sociedades que se organizaram, pensaram e agiram não pelos nossos parâmetros. Então eu acho que isso é absolutamente necessário. Mas agora ficar tratando isso como raízes nossa isso não é verdade né? Então porque a gente não trabalha o obvio. A história da África como nossas raízes ou por que a gente não estuda as sociedades ameríndias, não vou nem falar das grandes sociedades, civilizações dos astecas, maias e incas, mas todas as sociedades indígenas, a diversidade de ameríndios que nós não estudamos das nossas raízes. Isso tudo é ideológico, né? E nós incorporamos nós naturalizamos ao ponto de escutar, o que com certeza você

leu, o que eu li diversas vezes, dizer que agora a gente era brasilcentrismo, ou era africanocentrismo, ou era uma história ideológica que só tinha negro. Poxa, sabe. E a minha surpresa, foi eu esperava isso de um grupo, sei lá, de direita. Mas eu não esperava isso dos nossos pares. Ai eu acho que foi um erro gigante, dos nossos colegas de não perceber que nós estávamos em um momento crítico e que esse argumento deles ajudou o golpe da BNCC e a gente ter retrocedido muito nos nossos passos. Entende? Nós tínhamos absoluta certeza que aquele documento era cheio de arestas, era cheio de falhas você imagina 167 pessoas escrevendo um documento tá certo? As disputas mais variadas, tá certo? A gente ter que construir alguns consensos para pelo menos ter de onde partir porque senão a gente não tinha por onde andar, tá certo? Mas a gente tinha consciência que aquele documento tinha muita coisa que fugir, tinha coisa que a gente voto. Você imagina um documento onde a gente estava votando, “vai entrar isso, não vai” entende? E teve erros também. Todo mundo apontou aquele bendito daquele ciclo econômico que saiu. Ora, sabe, quem de nós. Eu, mauro, Cláudia, Itamar todos que estavam lá. Todos nós, não sabia que os benditos ciclos econômicos eram um lado totalmente superado, mas escapou. Escapou como qualquer documento que é feito dentro de um espaço democrático sai cheio de arestas, sai cheio de ponta. Então quer dizer, se o documento fosse algo fechadinho tinha sido como foi feito depois, por duas pessoas, três pessoas. Ai é fácil. Você não tem aresta. Entende? Então de fato, isso que você diz, olha eu fui lá e procurei e não era isso, ne? Infelizmente foi o maior erro da nossa área, alguns não leram e criticaram, criticaram somente através do que foram ditos nas redes sociais, pelo que se falou por alto. E teve gente que leu com má fé. Infelizmente. E ai, assim, toda a categoria paga agora é exatamente esse o nosso retrocesso. Um documento que estava público, estava acessível e veja. Ai a coisa mais bacana pra gente. A coisa que realmente energizava a gente pra frente. Nas escolas, os professores sentaram, os professores estudaram, os professores mandaram as críticas. Foram mais de 30 mil críticas, que foram todas lidas e todas justificadas se ia ser incorporadas, se não ia. Se fosse incorporada, o porquê. Se não ia ser incorporada por que. Tá certo? Então isso foi bacana pra gente. Ao contrário dos nossos pares, os outros pares da educação básica sentaram nas suas escolas estudaram o documento entraram na internet mandaram as críticas e a gente leu, ano por ano, por que eles faziam por ano, 1º ano, 2º ano, até o ensino médio. Então a gente se dividiu depois e cada um lia as críticas daquele ano.

E fazia as justificativas. Como eu expliquei pra você. E incorporar em parte, por que não ia incorporar porquê. Então por exemplo, eu que fiquei com o 5º ano, eu li mais de 3 mil sugestões. Tá certo? E assim foram cada um dos colegas. E a gente fazia isso, mandava pra coordenação geral, a coordenação geral olhava e assim ia fazendo. Então isso é bacana, isso levou a gente a aquilo que a gente queria. Vamos cumprir o processo e ver como a comunidade faz as críticas.

#### **4º – Por qual motivo se desvinculou do corpo de especialistas da SEB/MEC para a elaboração da BNCC?**

No dia 15 de setembro se eu não me engano, foi publicada a primeira versão menos a de história. Por que o ministro na época, o Janine Ribeiro ele estranhou a BNCC. Nas palavras dele, faltaram os conteúdos canônicos da História. E ele segurou por mais uma semana a primeira versão. Ele queria que a gente mexesse na primeira versão colocasse a antiguidade e o medievo que foi o que ele, mas se incomodou, ele achou que não estava lá. Por mais que a gente tentasse mostrar que estava, mas não estava nessa lógica que traz a tradição (antiga, medieval, moderna, contemporânea) mas estava lá. Ele não concordou. Ele segurou mais por uma semana, nós não aceitamos modificar, em respeito a todo o processo que a gente tinha vivenciado e aí a uma semana depois ele publicou e botou em audiência pública. Só que essas críticas, vindas sobretudo da academia, sobretudo dos nossos colegas, sucessões e tal. Essas críticas deram força ao ministério da educação para eles pressionarem que a gente mudasse a base. A gente não aceitou, a gente continuou sem aceitar. E eles encomendaram a três professores de uma universidade específica que eles fizessem a segunda versão então como a gente não aceitou fazer isso a gente respeitou o processo, saímos eu, Itamar, Mauro Coelho, Cláudia nos retiramos desse processo. Fizemos o trabalho até o final que nos competia, que era fazer toda essa leitura das críticas, incorporar os pareceres tal. Nós fizemos isso, entregamos, mas a segunda versão que a gente entregou não foi a versão publicada. E aí eu saí por conta disso, infelizmente eu pedi, tenho o documento, o e-mail que eu pedi a retirada do meu nome eu Cláudia, Itamar e Mauro assinamos uma carta conjunta mas mesmo assim na segunda versão saiu meu nome. Embora depois outros colegas tenham publicado textos e dito que eu não participei dessa segunda versão que foi publicada. A gente entregou uma segunda versão, mas a segunda versão que foi fruto de toda a audiência pública,

fruto das críticas fruto do trabalho que a gente fez.

.