

A História do Brasil entre “mundos” e a excepcionalidade europeia: a Base Nacional Curricular Comum (2014-2018)

The History of Brazil between “Worlds” and the European Exceptionality: The National Common Curriculum Basis (2014-2018)

André Luan Nunes Macedo*

RESUMO

O presente artigo estabelece uma comparação entre a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História (2014) e sua última, publicada no governo de Michel Temer (2018). É parte de nossa tese de doutoramento, cuja proposta foi analisar a história do eurocentrismo nos livros didáticos e políticas curriculares. A leitura das diferentes versões da BNCC foi feita em conjunto com a leitura dos pareceres, encomendados pelo Ministério da Educação, de historiadores conhecidos pela sua contribuição acadêmica. Afinal, quais são as diferenças entre a primeira versão da BNCC – anterior ao governo de Michel Temer – e a versão explicitamente eurocêntrica? Essa é a principal questão a que buscamos responder nesse trabalho.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum; Eurocentrismo; Ensino de história.

ABSTRACT

The present article establishes a comparison between History's first National Common Curricular Basis (BNCC) (2014) and its last version, published during Michel Temer's administration (2018). It is part of our Doctorate thesis, where we proposed to analyze the History of Eurocentrism in textbooks and national curricula. The reading of BNCC's different versions were made alongside the reading of well-academic-known professional historians' opinions requested by the Ministry of Education. Therefore, what are the differences between the first version – before Michel Temer's administration – and its explicitly Eurocentric version? This is the main question we are attempting to answer in this work.

Keywords: National Common Curricular Basis; Eurocentrism; Teaching History.

* Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto; Escola Sindical 7 de Outubro, Belo Horizonte, MG, Brasil. andreluanmacedo@outlook.com

O presente artigo estabelece uma comparação entre a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História (2014) e sua última, publicada no governo de Michel Temer (2018). É parte de nossa tese de doutoramento, cuja proposta foi analisar a história do eurocentrismo nos livros didáticos e políticas curriculares entre os anos de 1950 e 2018. A partir de uma análise conjuntural sobre o período político do país, a leitura das diferentes versões da BNCC foi feita em conjunto com a leitura dos pareceres, encomendados pelo Ministério da Educação, de historiadores conhecidos pela sua contribuição acadêmica. Tanto para intelectuais como para as diferentes versões da BNCC, o eurocentrismo ora se comporta como uma semântica de negação, abrindo possibilidades para histórias conformadas em diferentes “mundos” e singularidades; ora se comporta como uma força cultural implícita que exige a sua presença em conteúdos que se materializam num tipo de razão historiográfica.

Cabe uma definição sobre o conceito de eurocentrismo. Em trabalho recentemente publicado (MACEDO, 2019), apresentamos a interpretação do termo a partir de diferentes escolas intelectuais, passando pela Global History, o pós-colonialismo, decolonialismo e as teorias do desenvolvimento e subdesenvolvimento, pautadas no chamado “marxismo de terceiro mundo” ou “tri-continental”, teorias essas que serviram de inspiração para a famosa teoria da dependência latino-americana.

Concordamos com Enrique Dussel (1993) ao afirmar que o eurocentrismo é uma força cultural que busca se consolidar como uma práxis de busca pela universalidade. Na medida em que os europeus se afirmam no mundo ao navegarem pelos cinco continentes e com a sua posterior conquista das américas, consolida-se um mito fundador de excepcionalidade global, cuja operação historiográfica está ligada à possibilidade de se forjar como uma civilização de pensamento universal.

Seguindo linha semelhante, Samir Amin propõe que o eurocentrismo é uma ideologia do mundo capitalista, cuja lógica é a oposição entre a universalidade europeia ocidental, em detrimento dos diferentes mundos, separados em diversas singularidades provincianas, incapazes portanto de ter uma visão global de mundo. Pode-se dizer que tal operação mental também possui conexão com os escritos de Andre Gunder Frank (1996). Segundo o autor germano-estaduni-

dense, é preciso opor a lógica do eurocentrismo a partir de uma visão globalcêntrica, cuja perspectiva seria a de recriar uma visão de totalidade social.

Outra perspectiva a ser levada em consideração para a interpretação do eurocentrismo como força cultural ocidental advém dos estudos pós-coloniais. Para Sanjay Seth (2013), a operação historiográfica do eurocentrismo trabalha com uma lógica narrativa impositiva, cuja base opera com a dialética entre quem possui razão histórica – leia-se: os europeus – e aqueles que em maior ou menor grau orbitam subordinadamente a essa razão, incapazes de produzir uma historicização autônoma. Como solução para o impasse, é preciso pensar que as diferentes sociedades produzem um determinado tipo de raciocínio histórico. Na medida em que trabalhamos com essa lógica horizontal, caberia aos historiadores profissionais e, por que não, ao saber escolar, produzir uma mediação capaz de compreendê-las a partir da lógica das traduções, possibilitando, com isso, uma visão mais plural sobre as noções de história existentes em diferentes sociedades.

Conforme proposto por Reinhardt Koselleck (2015), o conceito histórico tem como característica a *polifonia*. Diferentes vozes disputam a narratividade e o sentido dado à semântica, inserido nas disputas culturais pela representação da experiência nos marcos de uma determinada contemporaneidade. Visto dessa maneira, pode-se inserir o eurocentrismo como conceito central de disputa nessa “batalha cultural” em torno do sentido curricular a ser disputado no currículo nacional comum.

Veremos as diferentes posições de intelectuais, ministros e historiadores sobre as versões da BNCC, em especial a primeira versão. Logo em seguida, apresento os dilemas das propostas e aquilo que entendo como uma indefinição sobre o conceito de eurocentrismo nas políticas curriculares.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)

A primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nasce num contexto de polarização política. Em meio à eleição de uma presidente contestada desde o primeiro dia no governo e três diferentes ministros da educação (Cid Gomes, Renato Janine Ribeiro e Aloísio Mercadante), o currículo de história se viu imerso e constantemente orientado pelas divisões entre

direita e esquerda. Afinal, trata-se de um objeto de disputa, um documento-síntese que busca fazer do passado seu objeto ativo de disputa rumo a um futuro e, portanto, inclinado a uma determinada visão de mundo.

Nesse sentido, é importante situar o currículo como uma *construção social* conforme elucidado por Ivor Goodson (2012, p. 22). Para além das observações práticas em sala de aula, que devem ser observadas no sentido da práxis docente e sua relação com o currículo, Goodson aponta para a necessidade de se estudar o “currículo prescrito” como uma elaboração relevante no sentido de compreensão dos “parâmetros anteriores à prática” que condicionam a sala de aula. Dessa maneira, o

currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições [...] Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação. (Ibidem, p. 23)

A consolidação da BNCC, dialogando com a afirmação acima, foi um importante exemplo de demonstração dos conflitos sociais e disputas em jogo. Trata-se de uma tentativa de invenção de uma tradição curricular, pautada em experiências anteriores e a opção dos atores, decididos a manter determinadas estruturas prévias ou optar pelo que entendem por ruptura ou transformação curricular (Ibidem, p. 23). Dessa maneira, torna-se um imperativo observar a BNCC a partir da sua construção social, observando o ambiente de conflito em questão.

A BNCC também representou o primeiro momento, em doze anos de governos petistas, de uma discussão sobre uma reforma curricular. O *Movimento pela Base* foi a primeira tentativa de consolidação de um currículo nacional após os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Ele é fruto de um arranjo estabelecido pelo governo que envolvia representações dos setores educacionais privados – dentre eles a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna (MORENO, 2016, p. 10). A reunião do setor educacional privado e a proposição de uma Base Nacional Comum tinha consigo objetivos ideológicos: melhorar a “qualidade da educação” a partir de uma modernização que por-

ventura significaria uma futura “integração ao mundo moderno da ‘sociedade global’” (Ibidem).

Inspirados nas mudanças curriculares de Chile, Austrália, Reino Unido e Estados Unidos, o Movimento pela Base e o governo inserem no contexto do debate associações acadêmicas, sindicatos e professores da rede pública. Trata-se de um debate caracterizado pelas múltiplas vozes de diferentes representações políticas e de distintos capitais culturais, apesar das limitações e dificuldades em termos de procedimento. Não somente foram ouvidas diferentes vozes nacionais, como também foram contratados profissionais especialistas dos países supracitados para promover palestras e supervisionar o processo de reforma curricular em curso no Brasil.

De acordo com Itamar Freitas e Margarida Dias de Oliveira – autores da primeira versão da BNCC – todo

currículo nacional (ainda que no século XXI), produzido nessas condições, tem o objetivo de pôr na cabeça e no coração dos seus cidadãos uma grande história (universal, do mundo, da humanidade etc.) ou um grande e significado pedaço de passado que lhe dê sentido à vida pública. (FREITAS; OLIVEIRA, 2016, p. 1)

Em síntese, a produção do currículo nacional é circunscrita por uma metanarrativa cujo pressuposto se baseia em mitos de fundação e místicas que lhe oferecem o devido sentido (Idem, p. 4-5). Portanto, por mais que se procure racionalizar e evitar os limites impostos pela construção de um consenso estatal, o profissional de história é chamado para opinar sobre a comunidade nacional tantas vezes contestada e “desmistificada” em seu trabalho. Nesse sentido, ele opera por meio de uma demanda de afirmação da comunidade nacional imaginada e é requisitado a organizar a memória coletiva.

O DILEMA EUROCÊNTRICO

A questão nacional é o passo inicial para se ter uma postura reflexiva quanto às propostas curriculares, também imbuídas de questões ideológicas que permeiam a sua construção. Por se tratar de uma dimensão reificada, porém experimentada espacialmente por grandes contingentes populacionais, a nacionalidade é o ponto de partida para compreendermos as contradições

sociais específicas de um determinado território que envolve a tríade Estado, Nação e uma – também reificada – ideia de povo.

Nesse sentido, seguimos as orientações do professor Michael Löwy (1988) e suas reflexões sobre a sociologia do conhecimento quanto à impossibilidade de neutralidade nas ciências sociais. Uma vez inserido na sociedade, o historiador convive com os conflitos inerentes às lutas de classe, cabendo se posicionar diante dos fatos sociais e da forma com que é realizada a organização social por meio do corpo político dos governados como um todo. Entendendo, dentro de uma perspectiva histórica, as relações de poder consolidadas a partir das diferentes dimensões temporais. É o agir no presente do político e seu projeto social (utopia/horizonte de expectativa/futuro) que condiciona a maneira pelas quais se enxerga o passado.

Quando se escolhe o caminho da isenção e da neutralidade, já se escolhe uma perspectiva social, interligada muitas vezes à ausência de análise científica das relações de poder – entendida weberianamente como um dado ou vocação –, naturalizando a ordem social e sua estrutura visivelmente desigual (LÖWY, 1988).

Mesmo se tratando de uma política curricular criada por múltiplas vozes, não se pode tentar isentar a BNCC deste contexto ideológico, como quis fazer o ex-ministro Renato Janine Ribeiro:

[...] 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. Desculpem-me tratar de assunto que já não me compete. *Mas eu o dirigi, e por tudo o que sei o Ministro Mercadante e o secretário Palácios evitarão qualquer viés ideológico neste tema e em outros. Finalmente: na transmissão do cargo, ontem, deixei claro que pretendia, da base de História, que desse um ensinamento crítico, “mas sem descambar para a ideologia”.* É direito de todo jovem saber o trajeto histórico do mundo. Precisa aprender

sobre a Renascença, as revoluções, muita coisa. Mas não há uma interpretação única de nenhum desses fenômenos. E é esta diversidade que a educação democrática e de qualidade deve garantir¹ [grifos meus].

Intelectuais de diversos campos acadêmicos se posicionaram nas redes sociais, websites de partidos políticos e jornais de grande circulação. Segundo o levantamento de Daiane Neves da Rocha (2017),² entre os anos de 2016 e 2017, havia cerca de oitenta notícias a respeito da BNCC. Observei que existe um comportamento comum desses professores, indo de encontro a algumas posições de Janine Ribeiro. Destaco algumas que concentram minhas posições: 1) a perda de uma orientação temporal a partir do modelo quadripartite francês (Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea), em favor de uma história agora orientada por “eixos temáticos” (os chamados “mundos”); 2) a predominância de conteúdos de História da África e “História Ameríndia”, algo que é encarado como uma “defesa do multiculturalismo” e da “fragmentação da história como ciência global”; 3) o consenso da crítica a certo eurocentrismo no ensino de história, mas certo receio de se abandonar conteúdos chamados “globais” e, por fim, 4) o entendimento da história tendo como base central os fatos e acontecimentos de História do Brasil.

Certo “incômodo” também foi observado por outros historiadores, que identificaram a primeira versão como progressista se comparada às segunda e terceira versões – realizadas no contexto após o governo de Dilma Rousseff. Dentre eles, estão os professores Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues (2018). Segundo ambos, a primeira versão rompe com a tradição da temporalidade eurocêntrica:

Nesse sentido, podemos afirmar novamente que a primeira versão da BNCC levou às últimas consequências a *arte do recorte*. Em alguma medida, desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica. Deu um lugar de menos destaque para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África. Isso permite pensar que não há conteúdos obrigatórios, canônicos, definitivos e, portanto, não problemáticos, na história. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 8)

Os quatro elementos perpassam a discussão conceitual sobre o que se entende por eurocentrismo na BNCC. Tratado como categoria negativa, o

eurocentrismo é repudiado como instrumento ideológico, tanto pelo documento em si quanto para quem estabelece uma crítica. É um consenso que, para as atuais demandas da sociedade brasileira, é necessário repensar a orientação prática no que diz respeito ao alto volume e importância dados para uma suposta “história europeia” no ensino de história. Afinal, conforme afirma Chesnaux, “[...] O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal” (CHESNAUX, 1995, p. 95). Trata-se portanto de uma operação com elevada função ideológica e política, de enraizamento de determinados valores culturais essenciais para a burguesia dirigente (Ibidem).

O problema que enxergamos aqui diz respeito à substância crítica deste pressuposto negativo de ordem teórico-metodológica. O eurocentrismo tornou-se um jargão, sendo utilizado superficialmente como “contraponto ideológico” ao que seria uma história crítica a ser consolidada pela BNCC. Passou a ser um guarda-chuva impreciso, no qual ser eurocêntrico ou não tornou-se uma questão de “ponto de vista”, identificando-se principalmente com um pressuposto culturalista, em detrimento da complexidade das relações sociais, seus aspectos econômicos e políticos. Assim é descrito um dos objetivos da Base para os Ensinos Fundamental e Médio no componente curricular História:

Aos anos finais do Ensino Fundamental cabe o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos históricos, enfatizando-se o estudo da História do Brasil e de indivíduos e coletividades que demarcaram mudanças e permanências nas conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória histórica brasileira, o que envolve, como sinalizado anteriormente, o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 242)

Bastaria o entendimento de outros “mundos”, “culturas” e “povos” que não somente aquele impresso na narrativa europeia que o problema da “diversidade” estaria resolvido e, portanto, o ensino de história como ciência já estaria cumprindo sua tarefa elementar. Para o entendimento da história brasileira caberia a realização de nexos com os outros mundos. Gera-se aqui uma

contradição entre a busca por uma globalidade no ensino e a possibilidade de se ter narrativas estanques sobre outros continentes.

Cabe aqui retomar a crítica dos especialistas da área que também corroboram essa afirmação. Segundo Marieta de Moraes Ferreira, a BNCC proposta em 2014 continha uma série de dificuldades quanto à historicização dos conceitos e dos temas propostos. No entanto, percebe-se o incômodo quanto ao descentramento do currículo em “mundos” – ou seja, “histórias” – em detrimento de uma visão global sobre a (H)istória:

Um primeiro ponto a ser destacado é a falta de clareza acerca dos itens elencados para cada série, se são objetivos ou são conteúdos a serem trabalhados. A estratégia de estruturar a proposta em quatro eixos (procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos e dimensão política cidadã) é interessante, mas de difícil operacionalização, especialmente o eixo de “categorias, noções e conceitos”, pois é tratado de forma descontextualizada e não historicizada. São também pouco claras as noções utilizadas de mundo brasileiro, mundo africano etc.; comunidades; representações, o que dificulta o uso pelos professores, e, especialmente, a seleção dos temas que deverão ser incluídos e ensinados. O uso dessas denominações imprecisas nos colocam a questão: o que são “mundos” brasileiros, ameríndios, africanos, europeus? Porque não usar a palavra História? (FERREIRA, 2015, p. 1)

Pode-se perceber uma crítica ao entendimento fragmentado proposto pela proposta original da BNCC. A leitura de mundos estaria vinculada a um pressuposto teórico “multicultural” (Ibidem, p. 4) em contraposição à supervalorização dos conteúdos que dizem respeito à história europeia. E que, se por um lado, historicamente a Europa e sua pressuposta universalidade têm sido supervalorizadas, a BNCC praticamente propõe a sua exclusão (Ibidem, p. 3).

Tanto o ex-ministro quanto a professora Ferreira se veem diante do mesmo problema: a ausência de conceituação sobre o que é o eurocentrismo e a história nacional. O eurocentrismo estaria vinculado ao volume experiencial de narrativas e acontecimentos *alheios* à realidade nacional. Ao mesmo tempo, o Brasil – parcela de uma universalidade – não poderia se abster de se enxergar e se inserir no contexto global – leia-se: europeu.

Estamos diante de uma opção teórica eclética e conciliadora de múltiplas vozes. Encontrou-se numa lógica pluralista o caleidoscópio capaz de abarcar

as narrativas, cartografadas em “mundos” na primeira versão da BNCC. A aceitação das diferenças e suas inclusões são capazes de conviver com uma ênfase equânime que não dispensa “o mundo europeu” e tampouco consegue consolidar um “mundo brasileiro”.

Eis o grande problema que se tornou o conceito de eurocentrismo. Palavra essa que criou uma liminaridade entre historiadores. A escrita da história nacional, operada por esse limiar do *eu versus o outro*, não consegue assumir uma razão histórica. Pelo contrário. Ao assumir determinado contraponto com o nacional, percebe-se um paradoxo: escrever um currículo de história para uma determinada comunidade imaginada (ANDERSON, 2008) – o Brasil –, fugindo da possibilidade de ter um esforço-síntese, em que a nação não seja o elemento aglutinador para a formulação de uma narrativa curricular.

Corroborando com tal perspectiva, estão Margarida Dias de Oliveira e Itamar Freitas. A partir de um balanço dos diferentes currículos de diferentes países (Austrália, Argentina, Chile, França, Índia, Israel e Reino Unido), ambos percebem o caráter colonizador do sentido histórico proposto para o currículo de história no Brasil. Na opinião de ambos:

Claro que houve lúcidos pensadores que decretaram a inexistência da história da humanidade e a liquefação do mundo contemporâneo. O que percebemos, entretanto, entre muitos colegas da educação básica e também a maioria apavorados críticos à pseudo-ameaça de supressão das histórias antiga e medieval e até da história da África (!) dos currículos brasileiros demonstra exatamente o contrário. A mística que fundamenta as meta-narrativas implícitas nos currículos nacionais de países colonizadores ainda nos sustenta. A Inglaterra pode suprimir egípcios e gregos do início do seu processo de identificação nacional. A Índia pode fazer o mesmo com gregos e romanos, trocando-os por 5.000 anos de experiência local anterior ao chamado ocidentalismo. Israel pode repetir a dose de autonomia, inserindo conteúdos sagrados e pagãos que remetem à instituição do monoteísmo. O Brasil, não! Brasileiros e brasileiras devem conhecer de cor e salteado o “legado” grego, romano e hebraico ou não desenvolverão sentimento de pertença cosmopolita! (FREITAS; OLIVEIRA, 2016, p. 9)

Os autores, ao final de seu artigo, são menos assépticos ainda ao questionarem a passividade política de certa “elite de historiadores” na sua relação com a educação histórica nacional:

E agora, elite de historiadores, está disposta a enfrentar esses dilemas ou vai se esconder novamente, como fez nos últimos 30 anos, somente se importando com o ensino de história na escola básica quando ameaçada em seus postos, nos empregos públicos? Não é improvável que a BNCC, hoje subindo ao telhado, seja conhecida na história como o “Mais Médicos” dos autorizados especialistas do passado. E com um agravante: não temos cubanos dispostos a elaborar insumos para a orientação da vida prática de 204 milhões de habitantes. (Ibidem, p. 11)

Segundo ambos, toda tradição curricular nacional evoca uma mística, seja ela colonizadora (Reino Unido e Argentina se encaixariam nesse “mito fundador” curricular), recolonizadora (Israel e Austrália) ou descolonizadora (Índia). O elemento eurocêntrico do componente curricular história enquadraria o Brasil no tipo colonizador. A razão, segundo os autores, reside no fato do currículo histórico brasileiro negar sua própria nacionalidade, ao mesmo tempo em que realiza uma “ginástica” para se incorporar como parcela de um legado ocidental (Ibidem). A temporalidade só teria razão existencial se anexada ao passado europeu. Abandonar o método quadripartite francês significaria, para Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa, por exemplo, estimular uma “história sem tempo” no ensino básico (2015). Diante deste quadro, percebe-se o dilema polifônico do eurocentrismo no ensino de história brasileiro.

VITÓRIA DO EUROCENTRISMO

Linearidade. Bom e velho modelo Quadripartite Francês. “Antiguidade Clássica” ainda identificada com o berço helênico de Grécia e Roma Antiga: esses são os pilares que fundamentam a BNCC no contexto do governo Temer. Assim podemos descrever o conteúdo de História da BNCC nas séries finais do Ensino Fundamental. Trata-se de um documento pautado no universalismo europeu.

Nada tão diferente daquilo costumeiramente aplicado e, ao mesmo tempo, criticado por uma parcela ampla de professores da rede pública. Nenhuma mudança:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos

Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 415)

A BNCC de 2018 é uma espécie de formalização da tradição historiográfica conservadora. A própria inclusão de outras histórias a serem aprendidas aparecem como anexos (África e Ásia). Cabe conhecer as “formas de organização social e cultural em partes da África”. A África não é concebida como território precursor da filosofia helênica e sequer é tratado como elemento que faz parte da “Antiguidade Clássica”. A esse papel cabe apenas os bons e velhos filósofos da *polis* grega (Ibidem).

A conexão mundial aparece somente a partir do século XV (Ibidem, p. 416). Para a história curricular de 2018, o mundo se integrou por meio das conquistas e invasões europeias. Não há espaço para a sincronia. Dessa forma, Júlio Cesar e Hernán Cortez estão *in* no processo de vanguarda para a integração humana e Maias, Incas e Astecas estão *out*. Fora desse processo também estão os árabes e sua ciência. Continuam ausentes, sendo meros apêndices, o “Império do Meio” – a China – para a consolidação da ideia de Antiguidade.

Em síntese, a história de universalização “descobre o outro” e leva para as civilizações alienígenas a provincialização da Europa nos diferentes continentes do Globo. No entanto, a práxis do “descobrimento” é a de colocar um véu sobre as complexas relações históricas e seus prévios contatos, em nome do “protagonismo iluminado” do Velho Mundo.

Segundo Enrique Dussel, o eurocentrismo cria uma narrativa histórica que “encobre o Outro”. Para o pensador argentino radicado no México, o encobrimento do Outro advém do chamado “Mito da Modernidade”, materializado em torno da ideia de descobrimento. A “Modernidade” inaugura e completa o estágio de autoconstrução do europeu como vanguarda da História Mundial:

‘Descobrir’, então – e isto aconteceu histórica ou empiricamente de 1502 a 1507 – é constatar a existência de terras continentais habitadas por humanos ao oeste do Atlântico até então totalmente desconhecidas pelo europeu, o que exige ‘abrir’ o horizonte ontológico de compreensão do ‘mundo da vida cotidiana

(Lebenswelt) europeu rumo a uma nova ‘compreensão da história como acontecimento mundial [...] planetário. Isto é concluído em 1520, quando Sebastião Elcano, sobrevivente da expedição de Fernando de Magalhães, chega a Sevilha tendo descoberto o estreito de Magalhães, percorrido o Oceano Pacífico (desaparece só agora a hipótese do ‘Sinus Magnus’) e o Índico, e circunavegado a terra pela primeira vez. Agora o círculo se fechava: a terra tinha sido ‘des-coberta’ como o lugar da ‘história mundial’ (DUSSEL, 1993, p. 26)

O fato de se ter entrado em contato com todos os continentes garantiu ao longo da história o sentido de vanguarda do europeu perante o restante do mundo. Por isso é com o europeu que se inaugura, de uma perspectiva de enaltecimento e imposição culturais, a dialética entre civilizados *versus* bárbaros/selvagens, consolidada a partir da dialética moderna entre países europeus desenvolvidos e periferias subdesenvolvidas (as ex-colônias africanas, asiáticas e latino-americanas) (DUSSEL, 1993). Não há uma teoria holística, e sim a autorreivindicação de uma parte (o europeu) em detrimento do todo (o resto da humanidade), alheia e impotente, inclusive, quanto à sua capacidade de se orientar e dar sentido cultural à experiência humana.

Retomando a BNCC de 2018, percebe-se uma naturalização do modelo quadripartite francês. Para os formuladores deste novo currículo, é impossível conceber uma razão historiográfica cuja centralidade seja a formação de uma consciência histórica nacional. O Brasil só consegue ter inteligibilidade e sentido se explicado como consequência do Velho Mundo. Entender o Brasil só é possível se explicarmos o feudalismo. Entender as contradições brasileiras só podem ser inteligíveis se o jovem aluno souber primeiro quem foi Júlio Cesar antes de Getúlio Vargas ou Dom Pedro I. Só se pode entender a ditadura militar brasileira se antes for explicado ao aluno quem foi Voltaire. A linearidade entra como titular no processo metodológico para a razão historiográfica do currículo em questão, enquanto a contextualização política da história fica no banco de reservas.

Quando proponho a constituição de um sentido histórico nacional, não solicito somente um retórico “giro”. Preocupa-nos o fato de não existir, em nenhum momento das séries finais do ensino fundamental, uma reflexão sobre a identidade nacional brasileira. Afinal, se os jovens não constituírem em sua formação a capacidade de eliminar prejuízos históricos concernentes a sua realidade, quando irão fazê-la? O tema da mestiçagem, por exemplo, sequer é

colocado como possibilidade de abordagem temática específica. Cabe ao jovem aluno lidar com um conteúdo distante de suas contradições.

Não somente da mestiçagem, como também há certa alienação espacial sobre o Brasil e suas riquezas. Não se discute em nenhum momento a importância das *commodities* numa perspectiva historiográfica. Não há um empoderamento por parte do aluno quanto às noções sobre a história nacional do petróleo e a relação deste com as guerras no mundo. Despreparamos nosso aluno para o futuro, mantendo-o como sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem. Nossa razão historiográfica não consegue deglutir os elementos fundamentais da geopolítica mundial. Cabe à história o lugar comum das “tolerâncias” e do “respeito às diferenças” em um mundo cada vez mais protecionista quanto às limitações objetivas dos Estados-nação.

Somente ao final do 9º ano cabe uma reflexão sobre identidades no currículo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 430). Nesse sentido, a identidade nacional sofre com as justaposições. A ela não é delegada a tarefa de esforço-síntese desta comunidade que vivemos chamada Brasil. Tampouco cabe ao currículo criar constantes mediações entre passado e presente. É melhor a estagnação que necessariamente potencializar uma história não subordinada, autônoma e disposta a problematizar a comunidade nacional de destino, no nosso caso, o Brasil e sua complexa formação social.

As tensões em torno do currículo nacional não são um produto singular da sociedade brasileira. Tais conflitos em torno da identidade nacional no ensino de história são fenômenos atuais perceptíveis nas sociedades europeias, latino-americanas e asiáticas, configurando, assim, um dilema internacional. Por outro lado, as formas de resolução para as inúmeras questões nacionais perpassam por contradições específicas de cada país e região. Por mais que se tente consolidar uma visão “globalista” e “internacionalista” sobre o currículo de história – esforços esses até louváveis e dignos de respeito acadêmico – a particularidade regional impossibilita uma resposta genérica e única.

A impossibilidade de uma visão geral e única sobre os processos de formação do currículo está relacionada principalmente aos dilemas conjunturais e políticos. Se por um lado percebemos a associação unívoca entre nacionalismo e historicismo tradicional nas mudanças curriculares da Inglaterra,³ Dinamarca (HAAS, 2018, p. 183) e Polônia, por exemplo, não se pode dizer que a ideia de uma consciência nacional necessariamente implique em uma “guina-

da conservadora” da narratividade histórica. Os atuais livros didáticos chavistas da Venezuela, por exemplo, seguem algumas diretrizes discutidas por profissionais progressistas de história da área do ensino que, desde os anos 80, procuram afirmar suas posições nos programas curriculares nacionais, nos sistemas de avaliação e nos manuais escolares (MACEDO, 2019).

Afinal, quais são as diferenças entre a primeira versão da BNCC – anterior ao governo de Michel Temer – e a versão explicitamente eurocêntrica?

De um lado percebe-se que a BNCC forjada no governo petista não trabalha com uma visão contracolonial da história. O mundo é fragmentado e pouco integrado. Prefere-se escrever um tipo de razão historiográfica para o ensino, cuja preocupação fundamental é traçar as diferenças e construir diferentes identidades. O eurocentrismo ainda se mantém como regra, uma vez que o elemento universal ainda é composto e tratado a partir da Europa. Nesse sentido, a ideia de um “giro” não trabalha para consolidar uma consciência histórica contracolonial, ou, se preferirem, antieurocêntrica. Não se trata simplesmente de vencer “preconceitos culturais”. O eurocentrismo é parte constituinte da modernidade.

Samir Amin estabelece uma posição crítica quanto à busca pela singularidade. Combater o elemento eurocêntrico significa combater uma estrutura culturalista e ideológica (AMIN, 1989, p. 9). Segundo ele, o culturalismo ocidental situa a Europa como exemplo histórico que por pressuposto “deve ser imitado” (AMIN, 1989, p. 13) no que diz respeito a sua experiência histórica e seu sentido de desenvolvimento civilizatório. Tal perspectiva estaria intimamente ligada a um universalismo contraditório: por um lado, busca impor uma perspectiva homogênea sobre o progresso da humanidade, ao mesmo tempo em que proclama um “elogio à diferença” – uma construção de uma fragmentação insuperável e inatingível por parte daqueles que não se situam dentro do devir e do exemplo histórico do atual sistema mundial de produção, o capitalismo e sua roupagem ideológica, a “utopia liberal” (AMIN, 1989).

O “universal” que possui sua gênese no helenismo obscurece a importância do Egito para a formulação da filosofia grega, além de abandonar outras culturas civilizatórias que fazem parte do contexto e que são “silenciadas” em maior ou menor grau nos materiais didáticos e em nossa cultura historiográfica, apresentando-as como fenômenos históricos desarticulados e não integrados ao longo do tempo. Há, nessa perspectiva narrativa, a sincronia entre

o silêncio e o elogio à diferença, principalmente porque, em seu olhar, existe o *abandono pelo todo* (AMIN, 1989).

Se por um lado percebemos a derrota de um esforço multicultural para a área do ensino, a BNCC explicitamente eurocêntrica trabalha com o retorno à história eurocêntrica. Parafraseando um jargão mineiro, a proposta curricular feita pelos professores da Universidade Federal de Juiz de Fora “não tem mexida”. Curioso o fato de que a proposta caminha num sentido comum ao currículo do ensino superior das universidades de História no Brasil, acostumadas com a escrita da história dos franceses. Há um esforço de manter as coisas como elas são passivamente concebidas nas universidades como “verdade” ou como elementos de nossa cultura “Ocidental”.

Portanto, se por um lado percebemos uma mudança drástica de governos – para muitos especialistas um golpe de Estado ocorrido em 2016 – isso não quer dizer que um fenômeno deste tipo crie um divisor de águas no que diz respeito às mediações culturais na área do ensino. A relação não foi brusca e imediata. A BNCC anterior a 2018, que propunha certa novidade, convivia tranquilamente com o imbróglio eurocêntrico, assim como a versão dita conservadora.

Segundo Pereira e Rodrigues, as transformações em torno do currículo afetaram não somente o imaginário político sobre o que se concebe por história no Brasil, como também teve a coparticipação do setor acadêmico como um dos severos críticos da primeira versão da BNCC:

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

na atualidade, à formação de professores. Mesmo que esses fatores não tenham aflorado de maneira deliberada e consciente, parece viável afirmar que influíram fortemente em muitas avaliações negativas da primeira versão da BNCC. (MULLETI; RODRIGUES, 2018, p. 11)

Por mais alarde que tivesse sido feito tanto por conservadores como pelo campo progressista, percebe-se que, do ponto de vista da razão historiográfica no ensino, a diferença entre as versões ainda está situada no campo da cultura, seja pela fragmentação provinciana descrita por Samir Amin – perceptível a partir do elogio a uma singularidade pluralística brasileira, inteligível apenas a partir de “mundos” – e uma pretensa universalidade, que nada mais é que um predomínio de outra singularidade de “sinal invertido”, de tipo eurocêntrico. Dessa maneira, percebe-se que o universalismo europeu e seu respectivo “Mito da Modernidade” é ainda uma força hegemônica no seio da cultura histórica brasileira.

Dialogando com as reflexões sobre a cultura e o currículo propostas por Michael Apple, a produção de um currículo é um complexo processo de contradições e antagonismos entre diferentes sujeitos, instituições e estruturas de poder, sejam elas econômicas ou políticas (APPLE, 2019, p. 4, 7). A consolidação desse processo garante a consolidação consequente de uma visão de mundo em detrimento de outras e a formação de um complexo bloco histórico, no qual a formação de uma perspectiva cultural é uma condição *sine qua non* para sua existência.

Por mais que o currículo procure gerar uma voz uníssona e uma narrativa histórica por vezes unilateral, a arena de debate em torno da BNCC expôs os conflitos inerentes da busca pela precisão científica na área do ensino de história. Seja no campo científico interno e específico dos historiadores, seja dos espaços vinculados a áreas mais expandidas da esfera pública, as tensões entre as diferentes versões sobre o currículo comum, situadas num contexto de aumento do acirramento ideológico na sociedade, em plena crise econômica e política, foram a principal engrenagem para esse processo. Mais uma vez concordamos com Michael Apple no que diz respeito à necessidade da exposição do conflito como elemento primordial para o desenvolvimento das discussões curriculares. É a partir do princípio da dialética que se pode oferecer uma produção de conhecimento mais ligada à realidade de professo-

res e alunos, em contraposição a mera e infecunda produção do currículo como um acordo consensual (APPLE, 2019, p. 101-104).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista da cultura, o eurocentrismo se apresenta ainda como uma força cultural dominante. Trata-se de uma metanarrativa compartilhada por diferentes atores no tecido social, em especial o conjunto dos profissionais ligados à área da história. Trata-se de um condicionamento construído a partir de uma *tradição histórica seletiva* (APPLE, 2019). Percebe-se que a história e os usos do passado no tempo presente se materializam nos embates curriculares. A história torna-se um “bunker cultural” (CARRETERO, 2010), cujas trincheiras e disputas pela narrativa são também parte da disputa política.

REFERÊNCIAS

- AMIN, Samir. *El eurocentrismo*. Cidade do México: Siglo Veintiuno editores, 1989.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- APPLE, Michael. *Curriculum and Ideology*. Londres: Routledge, 2019.
- CARRETERO, Mario. *Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CAIMI, Flavia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n. 4, vol. 3, jan./jun. 2016.
- CHESNAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Editora Ática, 1995.
- DUSSEL, Enrique. *O Encobrimento do Outro (a origem do “mito da modernidade”)*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. *Base Nacional Curricular Comum: Parecer de Marieta de Moraes Ferreira*. Rio de Janeiro: 2015. Documento digitalizado disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marieta_de_Moraes_Ferreira.pdf.
- FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. *O esperneio das elites e os*

- insumos do passado nacional*. Brasília/Natal, 15 abr. 2016. Disponível em: www.didaticadahistoria.com.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere* – 6 volumes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.
- HAAS, Claus. The history canon Project as politics of identity: Renationalizing history education in Denmark. *History Education Research Journal*, 15 (2), p. 180-192.
- KOSELLECK, Reinhardt. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC Rio, 2014.
- LORAUX, Nicole. O elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen*. São Paulo: Cortez, 2000, 7ª ed.
- MAGNOLI, D.; SENISE, E. *História sem tempo*. Documento digitalizado disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/histria-sem-tempo/>.
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Parecer sobre o documento preliminar de história da base nacional comum curricular*. Rio de Janeiro: 2015. Documento digitalizado disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcelo_de_Souza_Magalhaes_HISTORIA.pdf.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: 2018. Documento digitalizado disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. *Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história*. Caderno Cedes. Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005. Documento digitalizado disponível em: www.cedes.unicamp.br.
- MORENO, J. C. (2016). História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, 22 (1), 7-27.
- PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história, 2018. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (107).
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem Histórica – fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- SETH, Sanjay. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? Ouro Preto. *Revista de História da Historiografia*, n. 11, 2013, p. 173-189.

NOTAS

¹ Declaração de Renato Janine Ribeiro nas Redes Sociais. Matéria veiculada em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,historia-em-curriculo-nao-pode-descambar-para-ideologia--diz-ex-ministro,1776791>.

² Agradeço à pesquisadora por compartilhar seu levantamento.

³ Sobre a atual mudança curricular proposta pelo Partido Conservador sob a liderança de Michael Gove e o fenômeno do euroceticismo inglês, ver: <https://www.theguardian.com/education/2013/jun/21/michael-gove-history-curriculum>. Agradeço aos professores Richard Grayson, Sanjay Seth e Francisco Carballo pelas informações e pela experiência de trabalhar por seis meses no Reino Unido durante o período do Doutorado Sanduíche.

Artigo submetido em 4 de agosto de 2021. Aprovado em 22 de dezembro de 2021.