



Lorena Marina dos Santos Miguel

“O que os estudantes estão aprendendo esses dias?”

**Análise do debate acerca da narrativa nacional e a
representação de grupos étnico-raciais a partir da
primeira proposta da Base Nacional Comum
Curricular**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Ciências Sociais da PUC-Rio como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Baumann Burgos

Rio de Janeiro

Abril de 2021



Lorena Marina dos Santos Miguel

“O que os estudantes estão aprendendo esses dias?”

Análise do debate acerca da narrativa nacional e a representação de grupos étnico-raciais a partir da primeira proposta da Base Nacional Comum Curricular

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Prof. Dr. Marcelo Baumann Burgos

Orientador

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Profa. Angela Randolpho Paiva

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Prof. Felipe Sussekind Viveiros de Castro

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Profa. Maria Alice Rezende de Carvalho

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Prof. Mario Sergio Ignácio Brum

UERJ

Prof. Wagner Silveira Rezende

UFJF

Rio de Janeiro, 21 de abril de 2021

Ficha Catalográfica

Miguel, Lorena Marina dos Santos

“O que os estudantes estão aprendendo esses dias?” : análise do debate acerca da narrativa nacional e a representação de grupos étnico-raciais a partir da primeira proposta da Base Nacional Comum Curricular / Lorena Marina dos Santos Miguel ; orientador: Marcelo Baumann Burgos. – 2021.

269 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2021.

Inclui bibliografia

1. Ciências Sociais – Teses. 2. Ensino de História. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Currículo. 5. Universalismo. 6. Comunitarismo. I. Burgos, Marcelo Baumann. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 300

AGRADECIMENTOS

O sentimento de agradecimento é abundante, enquanto as palavras aparentam serem insuficientes para poderem expressar adequadamente. Não há trajetória solitária bem-sucedida. Nunca precisei temer um caminho só, tendo o apoio constante de minha mãe, Sandra Miguel. Sua confiança, cobrança e torcida são constantes desde meu primeiro dia. Se alcancei algo, apesar das dúvidas no percurso, foi a sua certeza de minha capacidade para realizar o que fosse desde que eu me dedicasse, porque o resto você garantiria.

A minha tia Solange Moraes, vó Vicentina do Santos e vó Ivony Moraes (em memória) permitem que o conceito de família seja entendido em sua totalidade. O cuidado, amor e carinho expressados por palavras e atitudes me formaram.

Ao meu orientador Marcelo Burgos, nunca conseguirei expressar o aprendizado e crescimento que foi possível com sua orientação. Se um dia puder ter parte de sua generosidade e capacidade, serei uma profissional realizada.

A Camila Martins, nós nos encontramos dia antes de eu saber que fui aprovada no processo e você está do meu lado enquanto escrevo isso. Contigo, eu encontrei risos fáceis, planos sem sentidos e apoio mútuo. Obrigada por me fazer feliz, meu amor.

Aos meus amigos (especialmente as minks), o apoio, crença e risos permitiram que o caminho fosse mais feliz. Fabiana Simões, em especial, um dia eu disse que não era possível contar minha história sem você, o mesmo continua apesar do oceano de distância.

Ao Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio, especialmente a Secretaria, agradeço pela oportunidade de aprendizado e suporte constante.

Por fim, agradeço o fomento da CAPES durante minha formação. Acesso e permanência estudantil são alguns dos desafios educacionais desse país, organizações como a CAPES são vitais para um país melhor.

RESUMO

Miguel, Lorena. “O que os estudantes estão aprendendo esses dias?”. Análise do debate acerca da narrativa nacional e a representação de grupos étnico-raciais a partir da primeira proposta da Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro, 2021. 269p. Tese de Doutorado - Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu com a proposta federal de determinação do conteúdo mínimo do ensino básico para todos os estados, esperava-se a consolidação da prática educacional realizada até então. Todavia, no caso da disciplina de História na primeira versão documental, foi o contrário, tendo sido proposto uma mudança significativa, onde a História brasileira foi centralizada em detrimento da organização voltada ao ensino de História europeia. Como resultado, reações contrárias surgiram na sociedade, principalmente entre historiadores e colonistas de jornais de grande circulação. Os críticos argumentaram, majoritariamente, que a BNCC era nacionalista e a diminuição de espaço da História europeia resultaria em perdas de valores e conhecimento necessários para a cidadania desejada. Essa versão não resistiria às críticas, tendo a segunda proposta retornado ao modelo tradicional. O fim do debate não diminuiu a significância da primeira versão, a qual deu notoriedade a um embate sobre as visões do ensino de História e da própria História nacional. É com essa discussão que iniciamos nossa pesquisa, tendo como proposta compreender o contexto e significado do embate. Entendemos que é possível encontrar uma linha argumentativa entre defensores e críticos da Base ao analisarmos pelo viés de priorização entre uma educação focada na universalidade e outra na nação. Para tal, mobilizamos o debate entre universalismo e comunitarismo como aporte teórico, o qual permite que, além de entender o debate, possamos ter três enquadramentos para analisar debates acerca de currículos. São esses: universalistas, de coesão social e multiculturalismo. Enquanto o primeiro prioriza o ensino de valores e/ou habilidades consideradas universais, o segundo foca na criação do comum entre

os cidadãos para a formação nacional e, por fim, o terceiro privilegia as relações internas nos países, principalmente a elevação de grupos minoritários políticos. Com essa estrutura, é possível analisarmos o contexto prévio a BNCC, para tal focamos na história do ensino de História e nos currículos estaduais. De tal forma, é possível que entendamos tanto o histórico quanto o momento anterior à BNCC, o qual seria drasticamente modificado pela proposta. Como ponto de comparação, realizamos o mesmo estudo com materiais norte-americanos, país que acreditamos possuir semelhança na formação nacional escravocrata e diferenças no desenvolvimento governamental que permite bom contraponto. O estudo desse material, como o texto da própria Base, foi pautado na análise qualitativa e quantitativa de três questões centrais: (a) a periodização da História nacional, com foco em eventos considerados formadores do país; (b) a representação de grupos étnico-raciais, e (c) o espaço destinado a História Geral. Com o trabalho realizado, pudemos entender como o embate em torno da BNCC é um processo comum em uma nação democrática onde a sociedade, que possui grupos com interesses e visões distintos, dialoga com o Estado na formação do currículo escolar. O ensino, que surgiu com viés nacionalista, continua central na formação dos novos cidadãos, apesar de mudanças na sua organização. Por isso, é preciso reconhecer as possibilidades de futuros embates e entender seu valor no desenvolvimento de uma sociedade reflexiva sobre sua própria formação.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de História; Base Nacional Comum Curricular; currículo; universalismo; comunitarismo; multiculturalismo; nacionalismo; relações étnico-raciais; Brasil; Estados Unidos.

ABSTRACT

Miguel, Lorena. "What are students learning these days?" Analysis of the debate about the national narrative and the representation of ethnic-racial groups from the first proposal of the Base of National Common Curriculum. Rio de Janeiro, 2021. 269p. Doctoral Thesis - Department of Social Sciences, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

When the Base of National Common Curriculum (BNCC) came up as the federal proposal to determine the minimum content of education for all states, it was expected to consolidate of the educational practice carried out until then. However, in the case of History in the first version, it was the opposite, with a significant change being proposed, in which Brazilian history was centered at the expense of the centrality of teaching European history. As a result, contrary reactions have arisen in society, especially among historians and columnists of widely circulated newspapers. Critics argued, for the most part, that the BNCC was nationalist and the diminishing space in European history would result in losses of values and knowledge necessary for the desired citizenship. This version could not withstand criticism, with the second proposal returning to the traditional model. The end of the debate did not diminish the significance of the first version, which gave notoriety to a clash over the visions of history teaching and of national history itself. It is with this discussion that we begin our research, with the purpose of understanding the context and meaning of the dispute. We understand that it is possible to find an argumentative line between defenders and critics of the Base when we analyze it through the prioritization bias between an education focused on universality and another on the nation. To this end, we mobilized the debate between universalism and communitarianism as a theoretical contribution, , in addition to understanding the discussion, allows us to have three frameworks to analyze debates about curricula. These are: universalists, social cohesion and multiculturalism. While the first prioritizes the teaching of values and/or skills

considered universal, the second focuses on creating common among citizens for national formation and, finally, the third favors internal relations in countries, especially the elevation of minority political groups. With this structure, it is possible to analyze the context prior to BNCC, for this we focus on the history of History teaching and on the state curricula. In such a way, it is possible that we understand both the history and the moment before the BNCC, which would be drastically modified by the proposal. As a point of comparison, we carried out the same study with US curricula, a country that we believe has a similarity in the national slave formation and differences in governmental development that allows a good counterpoint. The study of this material, like the text of the Base itself, was based on a qualitative and quantitative analysis of three central issues: (a) the periodization of national history, with a focus on events considered to be forming the country; (b) the representation of ethnic-racial groups, and (c) the space for World History. With the work done, we were able to understand how the clash over the BNCC is a common process in a democratic nation where society, which has groups with different interests and views, dialogues with the State in the formation of the school curriculum. Education, which emerged with a nationalist bias, remains central to the training of new citizens, despite changes in their organization. Therefore, it is necessary to recognize the possibilities of future conflicts and to understand their value in the development of a reflective society about their own formation.

KEYWORDS

History teaching; Common National Curriculum Base; resume; universalism; communitarianism; multiculturalism; nationalism; ethnic-racial relations; Brazil; U.S.

SUMÁRIO

1. Introdução	14
2. Universalismo e comunitarismo: possibilidades interpretativas da sociedade global	23
2.1 Introdução	23
2.2 Universalismo: o ideal da justiça universal, os limites da concepção e a solução por meio do Direito	24
2.2.1 Véu da ignorância, Justiça e Direitos Humanos universais	25
2.2.2 A crítica pela perspectiva da diferença e poder	31
2.2.3 O universalismo por meio do Direito, mundo da vida e sistema político	33
2.3 Comunitarismo e as diversas comunidades: nações e comunidades internas	39
2.3.1 Comunitarismo, culturas locais e relações de poder no campo internacional	40
2.3.2 Multiculturalismo e disputas internas da comunidade nacional	44
2.4 Síntese	51
3. Qual o papel da escola: enquadramentos universalistas, de coesão social e multiculturalistas para o ensino	54
3.1 Introdução	54
3.2 Universalismo: Ensino voltado à solidariedade e Direitos Humanos	56
3.3 Coesão social: a identidade nacional passa pela escola	64
3.4 Multiculturalismo: Pessoas diversas, ensinos diversos	72
3.5 Comum: A sociedade formada por sujeitos	79
3.6 Síntese	83
4. A escola como espaço de disputa: os enfrentamentos pela definição do ensino de História no Brasil e Estados Unidos	87
4.1 Introdução	87
4.2 Brasil: a formação patriótica e o ensino científico em disputa	88
4.2.1 A criação da nação nos bancos escolares: Império, Primeira República, Era Vargas e Ditadura Civil-Militar	89
4.2.2 Democracia e profissionalização: República Populista de 1945-1964 e Redemocratização pós-1985	98
4.3 Estados Unidos: a sociedade em disputa pela interpretação da nação	103
4.3.1 <i>National Standard</i> '94	103
4.3.2 República vs Nação	109
4.3.3 A memória e interpretações da Guerra Civil	111
4.3.4 Raça e conceito de comunidade norte-americana	113
4.3.4 Os novos brancos e a escola	114

4.3.5 A inclusão de negros e a queda da narrativa clássica	116
4.3.6 <i>Common Core</i> e <i>C3 Framework</i>	118
4.4 Síntese	119
5. O caminho até a BNCC: análise dos currículos estaduais e a base normativa para a criação da proposta	122
5.1 Introdução	122
5.2 Currículos estaduais: uma história, diversos estados	123
5.2.1 O Brasil e o mundo: a divisão entre História Geral e brasileira	126
5.2.2 O que é o Brasil: cronologia e eventos centrais no ensino de História brasileira	130
5.2.3 Os três grupos étnico-raciais constituidores: a representação de grupos étnicos-raciais	137
5.3 Leis, parâmetros e planos: o longo caminho até a BNCC	143
5.4 Síntese	150
6. Base Nacional Comum Curricular: o Brasil no centro da História e as consequências dessa proposta	152
6.1 Introdução	152
6.2 BNCC: narrativas possíveis na primeira proposta	153
6.2.1 A formação nacional como centro da História: periodização e eventos centrais no ensino de História brasileira	157
6.2.2 O Brasil e as três raças que o construíram	160
6.2.3 Olhares para o externo: espaço da História internacional	165
6.3 Historiadores respondem: as críticas à BNCC	167
6.3.1 Brasilcêntrico	169
6.3.2 Redução de espaço para História europeia	173
6.3.3 Leitura sobre nós, brasileiros, e a relação com o mundo	175
6.3.4 Importância de História africana	177
6.4 Novos olhares, mesma organização: segunda e terceira propostas	178
6.5 Síntese	186
7. Estados Unidos: os currículos estaduais e narrativa nacional	188
7.1 Introdução	188
7.2 Estados Unidos: os estados escrevem a História	189
7.3 História feita por conflitos: periodização e eventos centrais da História norte-americana	192
7.4 Os povos que nos formam: grupos étnico-raciais	204
7.4.1 Povo originário: a representação dos nativos nos currículos	212
7.4.2 O longo arco da justiça: a representação dos afro-americanos nos currículos	210
7.4.3 <i>Melting pot</i> : representação de árabe-americanos, ázio-americanos, brancos, europeus e latinos nos currículos	216
7.5 O mundo além de nós: espaço para a História mundial	218
7.6 Síntese	223

8. Conclusão	226
9. Referências bibliográficas	240
10. Anexos	257

Lista de tabelas

Tabela 01 - Número de tópicos nos currículos de cada estado	124
Tabela 02 - Periodização na primeira versão da BNCC	157
Tabela 03 - Grupos raciais citados nos tópicos	160
Tabela 04 - Número de citações de História internacional por região	165
Tabela 05 - Correlação de códigos de História internacional por região	166
Tabela 06 - Número de tópicos por proposta e porcentagem em relação ao total de tópicos	180
Tabela 07 - Correlação de códigos de História internacional por região na segunda e terceira propostas	181
Tabela 08 - Número de grupos étnico-raciais mencionados por proposta e porcentagem em relação ao total de tópicos de História brasileira	183
Tabela 09 - Menções em comum de grupos étnico-raciais	191
Tabela 10 - Menção de grupos étnico-raciais por período histórico	208
Tabela 11 - Menção de grupos étnico-raciais por período histórico	210

Lista de gráficos

Gráfico 01 - Número de tópicos de cada região ou continente por estado brasileiro	127
Gráfico 02 – Porcentagem do número de tópicos de cada região ou continente por estado brasileiro	129
Gráfico 03 - Número de tópicos de cada periodização da História brasileira por estado	131
Gráfico 04 - Porcentagem do número de tópicos de cada periodização da História brasileira por estado	132
Gráfico 05 - Representação de grupos étnicos-raciais por estado brasileiro	138
Gráfico 06 - Número de periodização por estado norte-americano	193
Gráfico 07 - Porcentagem do número de periodização por estado norte-americano	194
Gráfico 08 - Número de menções de grupos étnico-raciais por estado norte-americano	205
Gráfico 09 - Porcentagem de menções de grupos étnico-raciais por estado norte-americano	207
Gráfico10: Número de menções de regiões e continentes por estado norte-americano	220
Gráfico 11 - Porcentagem de menção de regiões e continentes por estado norte-americano	222

1. INTRODUÇÃO

Em 2019, milhares de pessoas bradaram o samba-enredo campeão da Mangueira na Sapucaí:

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
(...)
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
(Firmino et al, 2019)

O sucesso do samba-enredo, o qual foi elogiado e repetido diversas vezes, aparentemente representou a opinião de parte da sociedade. A experiência escolar, onde a maioria tem contato com a História nacional, foi retornada em diferentes oportunidades como exemplo desse apagamento. Haveria base para essa impressão? Memória e anedotas não são dados, porém indicam um sentimento social importante de entendermos. E essa percepção de apagamento e desigualdade social no campo étnico-racial vai além dos muros escolares, sendo um exemplo do que ocorre em outras áreas sociais.

Para entendermos o valor de tal pensamento, é preciso entender o significado do currículo de História para a compreensão da História nacional e a percepção sobre o “nós” dessa comunidade imaginada (Anderson, 2011). O historiador Arthur Schlesinger (1975), em discussão sobre currículos, afirmou que “o debate sobre o currículo é o debate sobre o que significa ser norte-americano”¹. A escola tem importante papel na formação do indivíduo, principalmente na transmissão dos conhecimentos considerados fundamentais pela sociedade a que faz parte (Durkheim,

¹ O contexto relembra uma situação similar a que será analisada na presente pesquisa. Schlesinger explicou o valor dos currículos frente ao debate em torno do curso de Civilização Ocidental, de Stanford. A disciplina, inicialmente, era formada majoritariamente por textos de homens brancos e europeus, os quais foram criticados por alunos. O debate e as mudanças foram tema de amplo debate público, tendo respostas de conservadores e progressistas sobre o que isso significava para a sociedade que estava em ampla transformação.

1922). Logo, o que significa parte da sociedade não se sentir parte nesse imaginário nacional apresentado a ela?

O currículo, como produto social, sofre modificações constantemente, seja por mudança de interpretação, metodologia ou adição de novos materiais. Diferentes alterações são resultado de disputas sociais, afinal é um espaço priorizado por diferentes grupos de interesse, principalmente daqueles que são novos ou minoritários. A percepção de que é possível moldar a sociedade por meio das novas gerações que estão nas escolas é parte do ensino desde seu princípio do Estado-nação (Hobsbawm, 2012), sendo adotada por movimentos sociais para transformação posteriormente (Silva, 2005).

No caso brasileiro, sua construção tem sido definida pelo governo e, até recentemente, recebido pouca ou nenhuma influência da sociedade civil. Esse processo hierárquico e rígido foi alterado após a redemocratização, quando há diálogo entre sociedade e governo na formação de políticas públicas, por diferentes meios como consulta pública, conferências, entre outros meios.

Usualmente, os interessados nesses debates são pessoas da área, porém, em 2015, essa situação se modificou consideravelmente com o ensino de História. Naquele ano, houve a publicação da primeira proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015, pelo governo da então presidenta Dilma Rousseff. O documento que definiria o conteúdo básico que os currículos estaduais deveriam seguir foi temática de editoriais de jornais de grande circulação, colunas e diversas discussões em espaços virtuais. No espaço de apontamentos sobre o documento no site oficial, milhares de comentários e avaliações para cada ano escolar. A primeira versão da BNCC, portanto, possibilita evidenciar essas disputas no ensino brasileiro.

Por que um documento burocrático causou tantas reações? Enquanto outras disciplinas decidiram confirmar o que era aplicado até então, a equipe responsável por História escolheu ir por um caminho controverso. Foi proposto que a disciplina deveria ser iniciada pela História brasileira no Ensino Fundamental, sendo somente o Ensino Médio dedicado exclusivamente para História Geral. Essa mudança seria acompanhada

pelo aumento de espaço para ensino de grupos étnico-raciais, indígenas e negros, como também de outras regiões, como América Latina e África. Essas mudanças resultariam na diminuição de espaço dedicado à Europa, a qual mobilizava mais atenção do ensino, sendo a História nacional inserida após as Grandes Navegações.

A mudança significaria o fim do eurocentrismo como base do ensino, como diferentes grupos críticos ao modelo exigiam há décadas. Essa diferença do que era praticado no ensino de História, obrigatório desde o princípio da educação brasileira, causou grandes reações como seria previsível. Afinal, se o currículo trata de quem somos, como Schlesinger (1975) afirma, o que significa uma alteração tão significativa e a luta contra essa transformação? É esse debate em torno da Base que propulsionou a pesquisa, sendo o ponto de partida para a construção da pesquisa.

Procuramos organizar nossa reflexão teórica a partir do debate entre universalismo e comunitarismo. Essa escolha se deve ao nosso entendimento de que que nos oferece o aporte para situarmos um debate amplo, o qual abarca documentos públicos, debates acadêmicos e populares. Por meio de tal debate, acreditamos que é possível que nós entendamos a função principal do currículo de História para diferentes grupos. Para tal, retornamos esse debate, tanto na esfera teórica quanto em seu uso no campo educacional especificamente.

Também procuramos entender o processo de definição dos currículos brasileiros, afinal é preciso que entendamos como era para podermos entender as mudanças realizadas pela BNCC e poder dimensionar as críticas realizadas ao mesmo. Como o cenário político foi trazido como motivo para a criação do currículo, é importante reconhecermos como outros períodos abordam a problemática entre a criação curricular e disputas políticas momentâneas. Com isso, poderemos avaliar se há uma constância de debates sobre os currículos ou se a primeira versão apresentada à BNCC foi um caso atípico.

Entendemos que é preciso ir além do histórico brasileiro para podermos dimensionar as críticas e entendermos possibilidades reais de criação de currículos. De tal maneira, nós definimos o caso dos Estados Unidos como possibilidade de

comparação. Sabemos da tradição histórica das comparações com o país por diferentes motivos. Nosso interesse se deve por entendermos que há similaridades na formação sociopolítica de ambos os países devido à estrutura escravocrata histórica.

O sistema escravocrata foi base para a estrutura econômica, social, governamental e de relações interpessoais de ambos os países. A escravidão foi mais longa que o período sem ela, por isso é compreensível entender a sua influência até os dias atuais. Reconhecemos que há diferenças importantes entre os países, desde o poder econômico até as diferenças entre as democracias (e períodos sem ela no caso brasileiro). Igualmente, há a diferença entre o ensino em ambos os países, desde a diferença de universalização do ensino, a qual ocorreu mais de um século antes nos EUA, quanto a diferença de anos de permanência quando comparamos raça, onde é significativamente maior no Brasil (Andrews, 2015). Todavia acreditamos que isso também possibilita entendermos como as diferentes configurações e estruturas sociais impactam a criação dos currículos.

Igualmente, acreditamos que a comparação com os EUA nos permite tratar de questões importantes como a relação entre Estado e sociedade na construção curricular. Como também, possibilita-nos de pensar sobre o poder de socialização das escolas, formação social e da identidade coletiva. O papel do ensino de História, como parte da área de Estudos Sociais, para essas questões é evidente pela atenção e disputa que há sobre a construção curricular. Entender as disputas em torno do currículo em outro país permite que entendamos as possibilidades existentes para o nosso. A comparação com os EUA foi possibilitada por um período sanduíche no país com financiamento da CAPES.

Em face do material de ambos os países, nós focamos em três questões para análise. A primeira delas é a periodização, tendo como objetivo entender a divisão do espaço destinado para cada período possível nos currículos. Segundo Lilia Schwarz (1993), como os currículos brasileiros, até a década de 1990, não eram renovados, havia somente a adição de conteúdo sobre a base criada no início do Império, sendo a maior parte do conteúdo brasileiro dedicado ao período colonial. Logo, desejamos saber se ainda procedia essa divisão que privilegiava a Era Colonial. Igualmente, nos interessou

poder comparar as classificações sobre grupos étnico-raciais em todos os currículos analisados, para entender se havia a presença deles ao longo da História nacional, ou somente em um período distante.

Igualmente, dentro desse quesito de períodos históricos, interessamo-nos em entender quais eventos e fatores podem ser considerados essenciais para o entendimento da História nacional. No caso brasileiro, selecionamos a Independência e a escravidão como marcadores. Já nos EUA, selecionamos a Revolução Americana e a Guerra Civil para a análise. Esses tópicos foram classificados separadamente e mereceram atenção especial.

A segunda questão de análise se baseia na representação de grupos étnico-raciais. Por entendermos que as relações étnico-raciais têm papel central na formação sociopolítica e cultural de ambos os países, Brasil e EUA, é preciso entender como os mesmos são representados como constituidores do país. Em cada país, nós analisamos diferentes grupos. Focamos na sua representação como um todo, como também em quais períodos foram mais mencionados e como é proposta a relação entre eles.

É preciso salientar que consideramos todos os grupos étnico-raciais, entre eles pessoas brancas. Usualmente, debates sobre etnia e raça nas escolas focam somente em grupos minoritários, especialmente indígenas e negros, em ambos os países. Todavia, desejamos realizar uma leitura que considere todos os grupos, que não invisibilize a participação ativa de pessoas brancas na História, como em casos de violência e discriminação. Como Maria Aparecida Bento (2002) afirma, ignorar a atuação de pessoas brancas é fruto de uma autopreservação, onde há um pacto narcisístico onde não há debate sobre branquitude e como afeta todos da sociedade. Tentando entender se há esse processo, e, se houver, como ocorre, também incluímos a análise de pessoas brancas nos currículos.

Por fim, o último foco de análise é no espaço dedicado à História Geral. Como o debate pós-BNCC indica, a mudança no espaço dedicado a História europeia foi um dos dois motivos principais de crítica. Para tal, é preciso ter os dados dos currículos estaduais anteriores à BNCC para podermos situar essa crítica no debate existente.

Igualmente, nos interessamos em saber sobre outras regiões, especialmente se há um aumento da História africana, como obrigatório por lei, para sabermos a efetividade da lei e reação dos críticos a mudanças. Como nosso foco é na História nacional, a análise sobre História Geral ficou em segundo plano, sendo construída para a comparação entre os materiais, por isso o tempo dedicado à mesma é menor que as duas questões anteriores.

Para a realização da análise do material proposto, os métodos quantitativo e qualitativo foram utilizados. Além das revisões bibliográficas, nosso material é composto majoritariamente por currículos, os quais cada podem possuir centenas de tópicos. Portanto, iniciamos a pesquisa com a classificação de cada temática proposta, permitindo que tivéssemos uma figura geral e que permitisse que pudéssemos comparar estados, na análise interna, e externamente, na comparação entre Brasil e Estados Unidos. Não realizamos nenhum juízo de valor sobre o material, sendo a classificação baseada na contagem de citação de períodos históricos, grupos étnico-raciais e/ou país/continente.

É preciso salientar que reconhecemos que o número de tópicos não expressa a divisão de tempo ou valor do ensino na sala de aula. Nosso trabalho foca no discurso governamental sobre a História, não a prática efetiva nas salas de aula – conteúdo de grande valor que merece pesquisa própria. Apesar dos tópicos isoladamente não permitirem uma suposição do tempo de sua aplicação, a quantidade de vezes e a proporção de certas temáticas demonstram indícios importantes.

Além dos números absolutos, consideramos a importância relativa para possibilitar uma comparação direta, independentemente do número total de tópicos que variaram consideravelmente. O objetivo é a comparação entre temáticas diretas, por exemplo, representação étnico-racial em currículos de cada estado brasileiro. Como a questão de espaço e organização do currículo é presente em diferentes debates em torno do mesmo, consideramos com que a pesquisa quantitativa permitiria já identificarmos padrões e diferenças entre os currículos.

Em seguida, realizamos a análise qualitativa para entendermos a representação das temáticas propostas. Tentamos focar em quais questões são tratadas em cada país, como também as perspectivas adotadas e os pontos mais ressaltados. Como dedicamos atenção especialmente aos grupos étnico-raciais, foi possível ter uma leitura detalhada, já que não há um número alto de tópicos. Dedicamo-nos especialmente à questão de se há a continuidade da invisibilização e estereótipos de grupos étnico-raciais minoritários politicamente tal como apontado em materiais prévios (Monreau, 2003; Silva, 2011). No caso de periodização e História Geral, tentamos apresentar uma imagem geral de como esses períodos e países/regiões são abordados.

Para a realização da pesquisa, dividimos sua exposição em seis capítulos além desta introdução. O segundo capítulo trata do debate entre universalismo e comunitarismo. Objetivamos mobilizar os principais conceitos e autores relevantes de posição do debate. Não desejamos realizar uma nova leitura, mas sim uma revisão que possibilita entendermos o campo educacional por tais leituras e analisar o material de pesquisa proposto. Para tratarmos do universalismo, mobilizamos as perspectivas de John Rawls e Jürgen Habermas, quanto ao-comunitarismo reunimos diferentes autores, como Alasdair MacIntyre, Michael Sandel e Michael Walzer. Como complemento ao comunitarismo, também trouxemos as visões de Charles Taylor e Nancy Fraser sobre multiculturalismo e reconhecimento, para tratar sobre a desigualdade dentro das comunidades nacionais.

Com esse aporte teórico, tratamos, no capítulo 3, dessas interpretações no campo escolar, tendo foco especial no ensino de História, no terceiro capítulo. Consideramos que há três enquadramentos possíveis para currículos que abordam a formação coletiva. O primeiro é o universalista, o qual trata do ensino voltado à homogeneização do ensino para todos, visando um aluno global. Em seguida, abordamos o enquadramento de coesão social, o qual associamos com o comunitarismo, onde a criação do comum entre cidadãos do mesmo país é o foco na construção curricular. O último, multiculturalismo, trata das disputas pela inclusão de grupos minoritários, tanto no campo de conteúdo quanto na aceitação dentro das escolas. Por outro lado, trazemos a reflexão de Alain Touraine sobre o currículo voltado aos alunos para refletir sobre a possibilidade de

currículos individualizados. A causa principal não é a formação coletiva dos estudantes, mas sim oferecer habilidades para se inserirem em uma sociedade em transformação e desestruturada.

No quarto capítulo, focamos no histórico de mudanças curriculares no Brasil e nos Estados Unidos. No caso brasileiro, conseguimos distinguir uma divisão evidente entre os focos de certos períodos políticos. Primeiro, há aqueles períodos que construíram currículos nacionalistas, tendo foco a formação do imaginário de nação como também a consolidação do Estado como ator social central. No outro caso, a atenção é na formação dos alunos, priorizando o aprendizado das habilidades consideradas valiosas para a formação de futuros trabalhadores. Já, no caso norte-americano, focamos nos diferentes tipos de conflitos, usualmente devido à inserção de novos grupos sociopolíticos na sociedade, como imigrantes, católicos e afro-americanos.

Após a revisão histórica, no quinto capítulo focamos no contexto anterior à BNCC. Iniciamos com a revisão dos currículos estaduais e realizamos a análise das temáticas propostas: divisão das periodizações, representação de grupos étnico-raciais e espaço de História Geral. Com as informações, podemos criar um panorama do ensino de História única, apesar de serem diversos documentos. Em seguida, realizamos a revisão do aporte normativo tanto para a criação da Base quanto dos conteúdos definidos pelo governo federal, o qual dialoga diretamente com o que é proposto nos currículos estaduais. Nesse caso, focamos nas partes que tratam especificamente de ambas as temáticas desde a Constituição de 1988 até a Portaria de início da BNCC.

No sexto capítulo, alcançamos a BNCC, nosso tópico principal da pesquisa, tendo dividido o estudo em três partes. Na primeira, realizamos a análise proposta das três temáticas escolhidas. Realizamos a análise quantitativa e qualitativa, principalmente nos dois primeiros casos, tendo atenção na representação dos grupos étnico-raciais escolhida. Em seguida, apresentamos as principais críticas que sistematizamos do debate público, o qual ocorreu em jornais e fóruns públicos virtuais, como grupos de Facebook e listas de e-mail. Por fim, realizamos a análise quantitativa

das três temáticas na segunda e terceira propostas para podermos entender as mudanças inseridas em face da primeira versão e o impacto das críticas.

Por fim, realizamos a análise dos currículos estaduais norte-americanos, os quais possibilitam que comparemos com o caso brasileiro. Como nos capítulos anteriores, mantivemos a análise das três temáticas propostas, tendo análise quantitativa e qualitativa dos documentos, para comparação entre o material selecionado. Conferimos atenção especial à questão de eventos formadores nacionais e grupos étnico-raciais, por desejarmos entender como as especificidades da História sociopolítica estadunidense atua sobre a construção do currículo. Com essas informações, finalizamos os capítulos e apresentamos a conclusão da pesquisa.

Com o trabalho realizado, pudemos entender o debate em torno da primeira versão da BNCC como um representante de disputas de diferentes interpretações sobre o currículo e sua função principal. Acreditamos que isso é resultado de uma sociedade democrática e livre, onde espera-se que o Estado tenha diálogo com distintos grupos sociais. Isso é algo que o Brasil não teve pela maior parte de sua existência, devido a governos autoritários, que entendiam o ensino de História como espaço de formação da população desejosa pela elite política. É possível que a BNCC seja demonstrativa de um novo período, onde interpretações da escola sejam pauta da sociedade, não somente do Estado.

2. UNIVERSALISMO E COMUNITARISMO: POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS DA SOCIEDADE GLOBAL

2.1 Introdução

Os estudos sociais buscam razões e consequências para as diferentes transformações que ocorrem constantemente na sociedade. A segunda metade do século XX, marcada por mudanças significativas como globalização, neoliberalismo e desestruturação social, resultou em distintas respostas para as modificações das relações políticas, econômicas e sociais em nível global. Como resultado, houve aproximação entre culturas distintas, a desigualdade econômica aumentou, novos movimentos sociais e consciência coletiva surgiram. Em resposta a novas dinâmicas políticas e sociais, surgiu o embate teórico entre o universalismo e comunitarismo a partir da década de 1970.

O debate entre ambas as teorias arrefeceu após a década de 1990, porém oferece importantes leituras para a compreensão das diferentes perspectivas da priorização das temáticas e interpretações a serem estudadas na escola, especialmente no caso da disciplina de História. Por isso, o objetivo não é um retorno à teoria para questionar ou propor uma nova leitura. Igualmente, não se pretende se estender pelos teóricos de ambas as áreas ou o debate direto que houve. Deseja-se apresentar conceitos essenciais que permitam que se aproprie da teoria para poder realizar a análise do campo educacional proposto.

De tal maneira, o capítulo se inicia com uma seção voltado ao universalismo, especialmente o significado de justiça universal, o Direito como meio de garantia do mesmo e as críticas a essas concepções. Para tal, a atenção será direcionada a John Rawls e Jürgen Habermas, principalmente aos conceitos de véu da ignorância e princípios da justiça no caso do primeiro autor e mundo da vida e Direito como agir comunicativo no caso do segundo. Também destinamos atenção às críticas, especialmente a Rawls, que fundamentaram o início da área sobre o comunitarismo, temática da seção seguinte.

Essa seção foi dividida em duas partes, o comunitarismo e o multiculturalismo. O primeiro campo, o qual não possui uma teoria coesa, é a reunião de diferentes concepções sobre a importância da comunidade na formação do indivíduo, a dinâmica de poder em nível internacional e o respeito a culturas e práticas dos países periféricos. Para a análise foram estudados o pensamento de Alasdair MacIntyre, Michael Sandel, Charles Taylor e Michael Walzer, os quais foram condensados em busca de pontos convergentes e divergentes, como também o debate político da década de 1990. Em seguida, a análise do multiculturalismo centrou-se principalmente na dinâmica entre culturas dentro de uma mesma nação e o papel do reconhecimento para o respeito social e estatal das diferenças. Os autores apresentados foram Charles Taylor, especialmente seu conceito de reconhecimento, e Nancy Fraser, com a concepção de reconhecimento como status social.

Espera-se que, com o trabalho realizado, seja possível entender os conceitos teóricos centrais para pensarmos diferentes fases do processo escolar para a definição da disciplina de História. A prioridade é o conteúdo temático da matéria, porém, como são resultados de disputas sociais, é necessário pensar os processos históricos a partir da teoria.

2.2 Universalismo: o ideal da justiça universal, os limites da concepção e a solução por meio do Direito

Historicamente, universalismo é uma concepção utilizada por distintos teóricos que buscam encontrar elementos que sejam compartilhados por todas as pessoas, independentemente de sua origem, identidade e posição social. No período iluminista, foi debatido desde a possibilidade de uma ciência universal (Somsen, 2008) quanto moral (Kant, 1785). Distintos pensadores acreditaram que, com a expansão europeia no campo científico, social e econômico, haveria propagação do modelo europeu para além da fronteira continental, os quais seriam adotados por outros por ser visto como superior por esses pensadores.

O período de confrontos étnicos, nacionalistas e imperialistas que tiveram seu auge nas duas guerras mundiais transformou a concepção de universalismo. Os Direitos

Humanos, não a suposta superioridade europeia, transformaram-se no pilar central da concepção do universalismo. O respeito à diferença e valorização de distintos grupos sociais, não centralizando a perspectiva somente na Europa, são pontos centrais na formação da visão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, a qual surge diretamente do conflito bélico da Segunda Guerra Mundial. Por meio de instituições internacionais, como a ONU, buscou-se a garantia “ao direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros” (ONU, 1948). Teoricamente, pesquisadores tentaram compreender como a dinâmica dos países, durante a expansão da globalização, dialoga com justiça e Direitos Humanos.

Nosso interesse é principalmente no pensamento teórico sobre a concepção do universalismo pautado na ideia de justiça universal de John Rawls. As críticas à teoria se basearam principalmente nas diferenças étnico-culturais e nas clivagens de poder existentes entre países, até mesmo em organizações que supostamente deveria haver paridade, como a ONU. Em contrapartida às críticas, pautadas em análises sócio-históricas, Jürgen Habermas busca um caminho pelo Direito, o qual eleva o debate, além de valores, para a normatividade. As próximas seções são baseadas em tal debate teórico.

2.2.1 Véu da ignorância, Justiça e Direitos Humanos universais

O debate contemporâneo sobre universalismo é marcado pelo pensamento de John Rawls que, em busca de uma teoria da justiça, desenvolveu diferentes conceitos centrais para a linha teórica universalista e liberal. A centralidade do autor vai além do seu trabalho, incluindo a discussão posterior que surge entre seus defensores e críticos. A presente seção não pretende exaurir seus conceitos e pensamentos, mas focar naqueles que são essenciais para a compreensão de sua visão de universalismo e sua aplicabilidade no ambiente escolar.

A centralidade da justiça, para Rawls, deve-se pela sua crença de ser a primeira virtude das instituições sociais. Para o autor, os princípios da justiça fornecem maneira de delegar direitos e deveres nas instituições básicas da sociedade e definir a

distribuição correta dos benefícios e encargos da cooperação social (Rawls, 2000, pag. 05). Sem consenso do que é justo, é difícil os indivíduos coordenarem seus planos com eficiência visando acordos mutuamente benéficos.

Para a criação desse acordo, o autor deseja alcançar um nível de abstração além do contrato social associado a autores como Jean-Jacques Rousseau, Thomas Hobbes e John Locke. Como afirma:

Para fazer isso, não devemos pensar no contrato original como um contrato que introduz uma sociedade particular ou que estabelece uma forma particular de governo. Pelo contrário, a ideia norteadora é que os princípios da justiça para a estrutura básica da sociedade são o objeto do consenso original. São esses princípios que pessoas livres e racionais, preocupadas em promover seus próprios interesses, aceitariam numa posição inicial de igualdade como definidores dos termos fundamentais de sua associação (Rawls, 2000, pag. 12).

O conceito do véu da ignorância é fundamental para esse processo. O conceito tem o papel de assegurar a igualdade como ponto de início, como também garantir a neutralidade e a imparcialidade de sua teoria. Para o autor, o véu, na posição original, “busca anular os efeitos das contingências específicas que colocam os homens em posições de disputa, tentando-os a explorar as circunstâncias naturais e sociais em seu próprio benefício” (Rawls, 2000, pag. 147). De tal maneira, as pessoas que decidiriam o que seria justo não seriam influenciados por elementos sociais, assim desconheceriam como cada concepção alternativa de justiça poderia afetar o seu caso. Portanto, não seria estruturado um sistema de justiça que discrimina alguém devido à sua raça ou nacionalidade, por exemplo, já que, devido ao véu, as pessoas não saberiam se estariam do lado favorecido ou não.

É possível considerar as restrições que o véu da ignorância impõe por dois ângulos, como João Feres Júnior e Thamy Pogrebinski (2010) afirmam. As pessoas ignoram as circunstâncias particulares tanto de sua própria pessoa quanto da sociedade. Todavia, possuem conhecimento de dados gerais sobre a natureza humana e a sociedade. Logo, entendem distintos elementos sociais, como relações políticas, princípios da teoria econômica, base da organização social e leis que regem a psicologia humana. Esse conhecimento demonstra que não há escolhas a partir de tábula rasa completa, como se fossem bebês com desconhecimento completo de sua realidade.

Como há intelectualidade, são escolhas conscientes de um sistema que não desfavoreça ninguém. É um processo racional e de autopreservação igualmente.

É possível listar algumas funções que tal conceito desempenha no modelo teórico de Rawls. O autor buscou garantir que a posição original seja caso de justiça procedimental pura, como também que represente uma condição não histórica. Também procurou assegurar que haja unanimidade e igualdade na escolha da concepção de justiça como equidade. Igualmente é preciso evitar a fraude, coerção ou violência.

Tem dois pontos centrais que vale ressaltar: a garantia da universalidade e afastamento do problema da pluralidade. No caso do primeiro, Rawls (2000, pag. 149) afirma que “deve ser indiferente a ocasião em que alguém adota esse ponto de vista, ou quem o faz: as restrições devem ser tais que os mesmos princípios são sempre escolhidos”. Já no quesito de pluralidade, ele desenvolve mais:

“(...) as diferenças entre as partes lhe são desconhecidas, e todos são igualmente racionais e estão situados de forma semelhante, cada um convencido pelos mesmos argumentos. Portanto, podemos considerar o acordo na posição original a partir do ponto de vista de uma pessoa selecionada ao acaso. Se qualquer pessoa, depois da devida reflexão, prefere uma concepção de justiça a uma outra, então todos preferem” (Rawls, 2000, pag. 150)

Para Rawls, o método é justo, afinal pessoas racionais, mesmo na escuridão e incerteza que o véu da ignorância trouxe, escolheram arranjos específicos de justiça em detrimento de outros. As pessoas, em toda pluralidade possível, despidas de suas particularidades encontram o que é o melhor universalmente, já que todos desejam a garantia de que não participarão de sistema injusto.

O autor retoma o conceito décadas depois em *O Liberalismo Político* (1993), onde aborda a representação dos cidadãos livres e iguais. As pessoas que estão sob o efeito do véu da ignorância não conhecem aqueles que representam, logo não sabem suas características identitárias ou posição social. A leitura do véu, nesse livro, é modificada pelo fato do pluralismo razoável, conceito importante nesse trabalho do autor.

A mudança que ocorre é que o véu não é mais descrito como fino, sim espesso, já que não permite que as pessoas participantes do processo conheçam as doutrinas abrangentes dos representados (Rawls, 1993, pag. 67). A espessura do véu não impede os participantes de discernir o bem dos representados e fazerem um acordo racional a favor dos mesmos. Como prova, o autor insere uma nova noção de bens primários. Os mesmos seriam selecionados por meio de um questionamento do que é usualmente considerado necessário, como condições sociais e capacidade moral.

Além do véu da ignorância, o qual permite a criação do que é considerado justo para todos, é preciso tratar dos princípios da justiça para Rawls, os quais podem ser decididos após a imposição do véu. O autor trabalha tanto no campo institucional quanto individual. No primeiro caso, aponta dois princípios. O primeiro é de que toda pessoa deve ter direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas que seja compatível ao sistema de liberdade que é destinado aos outros. Segundo, as desigualdades econômicas e sociais devem ser organizadas de maneira que sejam vinculadas a posições que todos tenham oportunidade de alcançar e, também, o maior benefício possível para os desfavorecidos, com limite à restrição do princípio de poupança justa.

Enquanto o primeiro princípio trata da igualdade, o segundo é sobre diferença. Rawls reconhece a diferença de posições sociais e econômicas, as quais não pretende extinguir, somente garantir uma ordem social onde os mais desfavorecidos tenham prioridades na ordem de oportunidade de benefícios em vista da diminuição da diferença e desigualdade que há. Tenta, de tal maneira, conciliar a desigualdade com a liberdade, propondo maneiras de mitigar as diferenças, mediante a garantia da igualdade equitativa de oportunidades, o que reforça o caráter igualitarista de sua teoria. Como Gabriel Almeida (2006, pag. 09) conclui, “uma vez garantidas as liberdades individuais e, portanto, toleradas as diferentes concepções de vida, deve-se buscar o máximo de igualdade possível, por meio de arranjos institucionais. (...) Através desse princípio de diferença permitem-se desigualdades ainda remanescentes, desde que beneficiem os menos privilegiados”.

É preciso sinalizar que os princípios seguem uma ordem, não são indiscriminados ou concomitantes. Não é possível priorizar o segundo antes do primeiro, de tal maneira, garantindo vantagens sociais e econômicas para haver a diminuição da liberdade. Isso significa que há uma primeira regra de prioridade, onde as liberdades básicas somente podem ser restringidas em nome da liberdade. Outra regra de prioridade é que a justiça deve ficar acima da eficiência e do bem-estar.

O autor lista algumas condições impostas aos princípios da justiça: generalidade, universalidade, publicidade, ordenação e caráter terminativo. Desses pontos, é válido ressaltar os dois primeiros. No caso de generalidade, trata-se dos princípios que devem garantir que não seja possível reconhecer intuitivamente o nome de uma pessoa ou descrições definidas disfarçadas. Como Rawls (2000, pag. 141) afirma, “os predicados usados em sua formulação devem expressar relações e propriedades gerais”.

No caso da universalidade, trata-se de que os princípios devem ser universais em sua aplicação. Isso significa que tem poder normativo sobre todos. Esses somente podem ser escolhidos considerando a aceitação de todos. Como também será excluído se os resultados forem autocontraditórios ou inconsistentes. Igualmente, um princípio não seria válido ou razoável quando somente uma parte o aceitasse quando outros aceitassem um diferente. Por isso, “os princípios devem ser escolhidos em vistas das consequências decorrentes de sua aceitação por todos” (Rawls, 2000, pag. 143).

Como Rawls (2000, pag. 143) alerta, generalidade e universalidade não são sinônimos:

Assim, definidas, a generalidade e a universalidade são condições distintas. Por exemplo, o egoísmo, na forma da ditadura da primeira pessoa (todos devem seguir os meus interesses - ou os de Péricles), satisfaz a universalidade, mas não a generalidade. Embora todos possam agir de acordo com esse princípio, e os resultados possam, alguns casos, não ser de todo prejudiciais, dependendo dos interesses do ditador, o pronome pessoal (ou o nome) viola a primeira condição. Por sua vez, os princípios gerais podem não ser universais. É possível que sejam formulados para se aplicar a uma classe restrita de indivíduos, por exemplo, aqueles selecionados através de características sociais ou biológicas, tais como a cor do cabelo ou a situação de classe, ou qualquer outro parâmetro. (...) a dedução dessas exigências tem uma base comum.

Essas condições permitem ter uma concepção do que é justo, o que pode ser considerado como conjunto de princípios gerais na forma e universais na aplicação. Igualmente, é preciso que seja publicamente reconhecido como a última instância de apelação, ordenação de reivindicações e argumentações da população (Rawls, 2000, pag. 145).

Quando se trata do universalismo de Rawls, vale apontar que é utilizado pelo autor de maneira consensual, sendo pragmático e não-transcendental, segundo Denis Coitinho Silveira (2007). Isso se deve porque Rawls trabalha com a ideia de “consenso sobreposto entre doutrinas abrangentes divergentes, que busca encontrar um mínimo político para a coexistência em sociedade que se encontra habitada por diversas concepções de bem, religiões e doutrinas filosóficas, não sendo uma ideia deduzida da razão” (Silveira, 2007, pag. 185).

Por fim, quando tratamos do que é universal e geral no campo da Justiça, é preciso tratar dos Direitos Humanos. Afinal, atua como parâmetro do que deve ser o mínimo garantido a todos, independentemente das posições socioeconômicas de cada pessoa. Na lista de direitos humanos de Rawls (2000, pag. 65), há quatro elementos: (a) direito à vida (como meios de subsistência e segurança); (b) à liberdade (tanto física quanto de pensamento); (c) à propriedade e, por fim, (d) à igualdade formal.

Por suas escolhas, é evidente como o autor instrumentaliza os Direitos Humanos visando a tolerância liberal entre os povos, afastando-se de uma justificativa baseada no estatuto de igualdade moral dos seres humanos (Reidy, 2008, pag. 169). Essa perspectiva minimalista resulta, por exemplo, na exclusão de direitos tidos como fundamentais pela maioria, como a concepção de pessoal naturalmente igual e livre que está no Artigo 1º da Declaração Universal de Direitos Humanos.

Como afirmado no início, não houve a pretensão de exaurir a teoria de Rawls, mas apresentar os conceitos e elementos centrais de sua teoria para pensarmos como o universalismo é entendido e mobilizado nos debates teóricos. É perceptível como o autor busca maneiras de garantir a igualdade abstrata entre todos, tendo o véu da ignorância como principal mecanismo. O véu esconderia as diferenças entre as pessoas,

possibilitando que as mesmas escolhessem um sistema justo por não saberem se o sistema os favorece ou não. A significância de Rawls não é somente pelo que desenvolveu, mas também pelas críticas que surgiram a partir de sua teoria. Para nosso trabalho, principalmente aquelas que rejeitaram a ideia de que seria importante ignorar as características e identidades sociais para alcançar um sistema justo. É isso que analisaremos na próxima seção.

2.2.2 A crítica pela perspectiva da diferença e poder

A maneira que John Rawls, em *Uma Teoria da Justiça* (1971), buscou garantir justiça e igualdade de oportunidade teve diversos opositores, como Alasdair MacIntyre, Michael Sandel, Charles Taylor e Michael Walzer. Autores que são centrais para o desenvolvimento do comunitarismo, o qual, em partes, surgiu como resposta a Rawls. A teoria será trabalhada posteriormente no capítulo, porém essa seção é destinada às críticas diretamente destinadas a Rawls, as quais constituem o debate que Habermas faz parte.

Possivelmente o maior crítico seja Michael Sandel, em *Liberalismo e os Limites da Justiça* (2010), livro escrito detalhando as limitações da teoria de Rawls. Para Sandel, é preciso debater a concepção de pessoa para que se possa tratar da concepção de justiça. Se Rawls busca o ponto arquimediano entre a forma totalmente empírica ou totalmente a priori para fundamentar a teoria da justiça, é preciso que também encontre o ponto entre o sujeito desencarnado (totalmente descolado da empiria) e o que está radicalmente situado (totalmente inserido na empiria). Para Sandel, Rawls não tem uma concepção do sujeito, apesar do mesmo ser essencial para a escolha dos princípios de justiça.

É preciso apontar que Sandel não rejeita a busca pelo ponto arquimediano, o autor não procura uma concepção que diz respeito à natureza real do ser humano, igualmente não pretende que seja validada pela Sociologia ou Psicologia. Para ele, a concepção da pessoa diz sobre as crenças e convicções, que devem ter alguma relação com a realidade, porém não precisa ser direta. Como o autor afirma:

Podemos colocar o nosso problema desta forma: como o equilíbrio reflexivo deixa claro, as condições da posição original não podem ser tão imunes às circunstâncias humanas reais de forma que qualquer pressuposto que produza princípios de justiça seja aceito. A não ser que as premissas tenham alguma semelhança com a condição de criaturas dicernivelmente humanas, o sucesso do equilíbrio é, desta maneira, debilitado. (Sandel, 2010, pag. 43)

O véu da ignorância, o qual retira todo o conhecimento de características sociais, impossibilita que se tenha o conhecimento básico de dinâmicas socioculturais que afetam as relações interpessoais. Apesar de não ser necessário que a concepção de pessoa seja totalmente estabelecida nos fatos sociais existentes, é preciso que tenha elementos para que não seja a priori.

Além da limitação do uso do véu, a visão universalista é criticada. A tentativa de Rawls de buscar uma perspectiva eterna, onde não seria afetada por pontos de vista sociais e contemporâneos, não é aceita pelos críticos. Para eles, é preciso considerar o contexto, logo não há uma justiça universal, há diversas criadas a partir de diferentes formas de vidas, tradições e instituições.

Tanto Alasdair MacIntyre (1978) e Charles Taylor (1985) argumentam que o julgamento moral e político dependerá da razão e enquadramento interpretativo que as pessoas observam ao seu redor. Para Michael Walzer (1983), o nível de abstração faz com que a teoria de Rawls tenha pouco uso para refletir sobre situações reais e práticas. Para tais autores, o nível de abstração resulta em incoerência filosófica e irrelevância política.

Os críticos de Rawls rejeitam a abstração necessária para alcançar o universalismo por não verem validade em uma teoria que não possui aplicabilidade em situações reais. Para eles, o sistema de justiça é resultado do seu próprio meio, somente assim podemos utilizá-lo e julgá-lo a partir de situações reais. É, na tentativa de ultrapassar tais críticas, que Habermas mobiliza o Direito como o garantidor da universalidade a partir da estrutura social de origem, como será visto na próxima seção.

2.2.3 O universalismo por meio do Direito, mundo da vida e sistema político

Jürgen Habermas, como John Rawls, é um dos nomes centrais para o debate sobre universalismo. O autor perpassa diferentes campos teóricos, tendo a teoria do agir

comunicativo papel central em seu pensamento, o qual posiciona o Direito como papel central para o entendimento entre as pessoas e a definição do que é universal para todos. Como no caso de Rawls, o objetivo não é perpassar a sua extensa teoria, mas sim entender conceitos centrais para a compreensão de sua perspectiva sobre o universalismo. De tal maneira, a presente seção foca nos conceitos do mundo da vida (*Lebenswelt*), os sistemas sociais, especialmente o político, e, por fim, como o Direito é o método comunicativo entre os dois.

Antes de detalharmos seus conceitos, é preciso entender a conceituação do agir comunicativo para o autor. Frente a diferentes teorias sobre racionalidade, Habermas, em Teoria da Ação Comunicativa (1984), entende que o foco deve ser na comunicação entre as pessoas, onde há realização do entendimento e criação dos argumentos. Outros autores, como Hegel e Marx, já haviam indicado como o pensamento é produto social, sendo influenciado pela estrutura de consciência do seu meio. A partir dos mesmos, Habermas não busca entender o que forma a razão das pessoas, sim como dialogamos com os outros e criamos redes de pensamento que permitem que nos entendemos e criemos sistemas e regras coletivas. A definição de racionalidade comunicativa para ele:

Não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (Habermas, 1984, pag. 392).

O agir comunicativo age como um médium linguístico, logo não tem pretensão de ser ligado a uma norma, racionalidade ou estrutura. Logo, é descentralizado e pode dialogar com diferentes pensamentos. Portanto, Habermas não procura ter uma teoria que explique todo sistema social ou política, mas sim uma maneira que permita que diferentes interpretações dialoguem. O autor busca maneiras para que as teorias se comuniquem para que seja possível ir além da explicação de uma questão, já que não considera possível separar a sociedade e o Estado.

Para o funcionamento da comunicação, mediada linguisticamente, existem três critérios universais, os quais permitem que a validade seja averiguada. O primeiro deles é a veracidade da afirmação, a qual refere-se a totalidade de fatos que podem ser verificados. No segundo caso, trata-se da correção normativa, a qual aborda o mundo social dos atores, referindo diretamente a totalidade das relações interpessoais que são reguladas legitimamente. Por fim, autenticidade e sinceridade, os quais abordam todas as experiências do locutor, onde, dependendo da situação, somente o mesmo tem acesso privilegiado (Habermas, 1984).

O desenvolvimento da teoria sobre o agir comunicativo leva a centralidade do Direito como o médium para tal. Antes de aprofundarmos tal parte, é preciso entender o conceito do mundo da vida. Para o autor, é o conjunto de diferentes esferas sociais que podem se contradizer ou entrar em conflito, sendo à parte do Estado. O autor foca na perspectiva racionalizada, onde é possível ter a comunicação que permite a criação de redes associação, a qual pode resultar na alteração da sociedade. É, nesse espaço, que há o horizonte para situações de fala e interpretações, as quais somente podem ser reproduzidas por meio do agir comunicativo (Habermas, 1997, pag. 41). Portanto, no sentido cotidiano, o conceito pode ser compreendido como onde “os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos” (Habermas, 1987, pag. 136).

Como afirma, todos fazem parte do mundo da vida, porém suas posições não são estáticas, tanto opiniões quanto identidades são mutáveis a partir de eventos e transformações sociais. Como Habermas (1987, pag. 135) afirma:

Os atores estão sempre se movendo dentro do horizonte do seu mundo da vida, eles não podem se colocar de fora dele. Como intérpretes, eles próprios pertencem ao mundo da vida, por meio de seus atos de fala, mas não podem se referir a "algo no mundo da vida" da mesma forma que podem fazer com fatos, normas e experiências subjetivas.

Continuando, é o amplo espaço social que se manifesta por meio de “tradições entrelaçadas, de ordens legítimas e de identidade pessoais” (Habermas, 1997, pag. 42). É possível pensar, portanto, em três componentes estruturais. Há a cultural, a qual abarca o conhecimento que os atores sociais utilizam para as interpretações utilizadas para a compreensão da sociedade. Também há a sociedade, onde as ordens

consideradas legítimas regulam as relações entre indivíduos e grupos. Por fim, há o elemento pessoal, que pode ser entendido como as competências que possibilitam os sujeitos a serem capazes de falar e agir.

Segundo José Marcelino Pinto (1995), Habermas cria uma relação direta entre ação comunicativa e o mundo da vida, afinal é responsabilidade da primeira a reprodução das estruturas simbólicas do campo cultural, social e pessoal que compõe o mundo da vida. Para Pinto (1995, pag. 81), “sob o aspecto do entendimento mútuo, a ação comunicativa serve para transmitir e renovar o saber cultural; sob o aspecto de coordenar a ação, ela propicia a integração social; e sob o aspecto da socialização, ela serve à formação da personalidade individual”.

É possível, portanto, entender o mundo da vida como espaço de diálogo, onde há a integração social, pelas interpretações e símbolos comuns, como espaço de disputa entre grupos discordantes. Devido à impossibilidade de garantir uma integração total pelos processos comunicativos, Habermas indica que há duas formas básicas para tal. A primeira é a integração social, a qual é obtida por meio do consenso obtido de maneira normativa ou comunicativa. Já o segundo é a integração sistêmica, essa pode ser adquirida por meio de uma regulação não normativa das escolhas individuais que vão além da consciência dos cidadãos, ocorre por meio de mecanismos autorregulados como o mercado ou a burocracia.

A integração sistêmica permite conhecermos outra parte da teoria de Habermas (1997), os sistemas econômicos e políticos. Para o autor, a sociedade é entendida simultaneamente como o mundo da vida e sistema. A partir da teoria da evolução social, ele separa a racionalização do mundo da vida da complexidade crescente dos sistemas. Como afirma:

Nós vemos a sociedade como uma entidade que, no correr da evolução, diferenciou-se tanto como um sistema quanto como um mundo da vida. A evolução sistêmica é medida pelo aumento na capacidade de direção da sociedade, enquanto o estado de desenvolvimento de um mundo da vida estruturado simbolicamente é indicado pela separação da cultura, sociedade e personalidade (Habermas, 1997, pag. 152).

Logo, os sistemas são resultado da racionalização no mundo da vida que ocorre por meio da sucessiva libertação do potencial de racionalidade que há na ação comunicativa e que consegue maior independência dos contextos normativos com o tempo. A maior complexidade exige mais da linguagem cotidiana, que sobrecarregada, é substituída por meios não-linguísticos, como dinheiro e poder, que são fruto da esfera sistêmica. Logo há uma cisão entre o mundo da vida e os sistemas.

Com o surgimento de domínios de ação formalmente organizados que não foram integrados através dos mecanismos de entendimento, a distância faz com que haja um sistema que não responda aos interesses da população. Como Habermas (1997, pag. 307) afirma, “as organizações ganham autonomia através de uma demarcação que as neutraliza frente às estruturas simbólicas do mundo da vida. Tornam-se peculiarmente indiferentes à cultura, à sociedade, e à personalidade”.

O resultado da indiferença é a diminuição da integração social, afinal a ação comunicativa não tem influência social, perdendo espaço para dinheiro e poder. Nas palavras de Habermas (1997, pag. 197):

Com a institucionalização legal do meio monetário que marca a emergência do capitalismo, a ação orientada para o sucesso, guiada por cálculos egocêntricos de utilidade, perde sua conexão com a ação orientada para o entendimento mútuo. Esta ação estratégica que desatrela-se dos mecanismos de alcançar o entendimento e demanda por uma atitude objetivante inclusive no campo das relações interpessoais é promovida a modelo para lidar metodologicamente com uma natureza objetivada cientificamente. Na esfera instrumental, a atividade dirigida a fins, ao retirar sua legitimidade do sistema científico, fica livre das restrições normativas.

Frente a esse sistema irresponsivo e um mundo da vida fragmentado, Habermas procura o meio que garanta a comunicação entre o mundo da vida, espaço de criação de ideias e concepções, e os sistemas, onde o dinheiro e poder predominam. Para Habermas (1997), o mecanismo a garantir o agir comunicativo é o Direito, o qual de maneira procedimentalista, é ferramenta para o debate público e a execução do que foi acordado entre atores sociais, principalmente aqueles da sociedade organizada. Para servir como médium, é preciso ser menos materializado e manter as esferas argumentativas livres, visando a garantia permanente do fluxo de argumentações.

O Direito não deveria garantir a materialidade, mas sim garantir canais para debate. Por isso, deveria ser mais processualístico do que material. Logo, como parte de uma teoria reconstrutivista da sociedade, a razão comunicativa ocorreria pelo meio dos discursos que constroem as opiniões nas quais as decisões são baseadas e as normas são criadas. De tal maneira, ocorreria “o poder democrático exercitado conforme o direito” (Habermas, 1997, pag. 21).

É preciso notar que o Direito como meio é sobre o debate que ocorre na esfera pública para tal, não se trata das leis escritas somente. A esfera pública pode ser compreendida como uma rede apropriada para a “comunicação de conteúdo, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem opiniões públicas enfeixadas em temas específicos” (Habermas, 1997, pag. 435). Esses debates são frutos da sociedade civil, a qual é composta por movimentos, organizações e associações. São esses que captam os problemas sociais que se amplificam no privado, criam a inteligibilidade e transmite para a esfera pública política.

Por meio das normas jurídicas resultantes desses debates, é possível a criação de um ordenamento que possibilita a existência de sociedades artificiais, onde os cidadãos são supostamente livres e iguais, onde há acordos racionalmente motivados e ameaças de sanções por descumprimento. O sistema sofre tensão se houver questionamento de sua legitimidade ou quando fato e validade se contraporem, o que pode aumentar o custo da manutenção da ordem social. Por isso, é preciso compreender os conceitos de facticidade e validade para o autor, como também a importância da normatividade para o funcionamento do sistema.

Para Habermas (1997), a facticidade, como fato externo às pessoas, atua por meio da coação de sanções exteriores, logo possui a imposição necessária para a normatização das leis. Já a validade aborda a força conectora de convicções racionalmente motivadas, o que se baseia no reconhecimento da legitimidade das decisões externas a pessoa. Quando há o encontro entre a facticidade e validade, o sistema é legitimado e respeitado. O desafio é quando o mesmo não ocorre.

A falta de validade não significa que as pessoas não sigam as normas, afinal os agentes sociais podem seguir a partir do cálculo dos custos e benefícios de obedecer como um fato social. Nesse caso, os custos são possíveis sanções previstas em leis, como multa ou reclusão, enquanto os benefícios partem do lucro e vantagens de violar a norma. Logo, é possível que uma norma seja seguida, apesar de não ser validada por todos devido ao cálculo de que os custos são maiores do que os benefícios. Todavia, se o cálculo for oposto, a lei pode existir como um fato e não ser seguida, o que é, no ditado popular, “lei para inglês ver”, expressão resultante de lei contra o tráfico negroiro que não foi seguida apesar de sua existência.

Apesar de parcela da população não acreditar na validade ou o cálculo de benefícios ser maior do que dos custos no descumprimento das leis, isso não significa que a importância da normatividade possa ser ignorada. O Direito atua como um meio para a argumentação constante entre o mundo da vida e o sistema, como também garante a criação do comum e universal entre as pessoas, elementos fundamentais para a integração social.

Portanto, para Habermas, o Direito depende da normatividade das leis, porém a validade e aceitação social é necessária para a integração e funcionamento da ordem social, como ele observa:

“A integração social, que se realiza através de normas, valores e entendimento, só passa a ser inteiramente tarefa dos que agem comunicativamente na medida em que normas e valores forem diluídos comunicativamente e expostos ao jogo livre de argumentos mobilizadores, e na medida em que levarmos em conta a diferença categorial entre aceitabilidade e simples aceitação” (Habermas, 1997, pag. 58).

Quando focamos no quesito de universalismo, diferente de Rawls, Habermas procura uma maneira de garantir a universalidade entre as pessoas sem ignorar suas diferenças sociais e identitárias, como também deseja confirmar o poder normativo para garantir sua efetividade. O Direito possibilita que Habermas garanta a integração social, já que as normas são supostamente criadas a partir do diálogo entre mundo da vida e sistemas, logo teria a validade dos cidadãos além da facticidade garantida pelo Direito normativo.

Para Habermas (1996), os direitos fundamentais demandam, devido ao seu conteúdo semântico, uma sociedade cosmopolita. Logo, o universalismo buscado pelo autor não é somente no plano nacional, tem atuação no nível internacional igualmente. De tal maneira, o autor também participa do debate entre universalismo e comunitarismo. Apesar da diferença de maneira para tal, Habermas e Rawls são criticados por autores intitulados como comunitaristas, os quais acreditam que as relações de poderes políticas e econômicas entre os países afetam diretamente o processo decisório e a criação das normas. É o foco do pensamento comunitarista que a próxima seção é dedicada.

2.3 Comunitarismo e as diversas comunidades: nações e comunidades internas

Comunitarismo é a concepção de que as identidades e relações humanas são constituídas a partir das comunidades que as pessoas fazem parte, logo é preciso considerar o mesmo para a formação das instituições, moralidade e normas que os mesmos vivem. De tal maneira, as pessoas são produto de seus próprios meios, não sendo possível considerar um sistema político e/ou moral que possa ser utilizado de maneira universal. Por isso, comunitarismo é entendido como o oposto do universalismo.

Como campo de conhecimento, o comunitarismo possui história extensa, porém o conceito moderno é marcado pela reação ao livro Uma Teoria da Justiça de John Rawls, lançado em 1971, de acadêmicos estadunidenses e europeus. Como abordado anteriormente, diferentes autores notoriamente criticaram Rawls, como Alasdair MacIntyre, Michael Sandel, Charles Taylor e Michael Walzer. O interesse é pensar o que é o comunitarismo, não retornar às críticas ao pensamento específico de Rawls.

Usualmente, o debate sobre comunidade era centrado em Estados-nacionais e nacionalismo, porém as últimas décadas demonstraram a inexistência de unidade social dentro dos países. Por isso, é possível compreender comunidades como diferentes grupos sociais que fazemos partes, como grupos raciais, étnicos, regionais entre outros. Diferentes grupos podem ter distintos significados para as pessoas, resultando na negociação tanto da formação individual (*self*) quanto coletiva. Socialmente, o

multiculturalismo resultante da união de comunidades distintas resulta em embates identitários, políticos e até violentos.

Para Daniel Bell (1993), há três campos de reivindicações no comunitarismo: a) afirmações metodológicas sobre a importância da tradição e do contexto social para o raciocínio moral e político; b) afirmações ontológicas ou metafísicas sobre a natureza social do Eu (*self*) e, por fim, c) afirmações normativas sobre o valor da comunidade. Nosso interesse é especialmente na perspectiva que permita confrontar diretamente com o pensamento de Rawls e Habermas. A primeira seção será destinada para pensar sobre a importância da comunidade para o sistema político e normativo. Em seguida, será feita análise sobre o multiculturalismo e reconhecimento, o qual traz o debate de múltiplas comunidades para dentro da esfera nacional.

2.3.1 Comunitarismo, culturas locais e relações de poder no campo internacional

O debate sobre comunitarismo pode seguir por diferentes caminhos como visto, porém, como uma teoria resultante de crítica ao universalismo, o contraste é uma parte necessária para o entendimento da visão. Para Michael Walzer (1983, pag. 07), o comunitarismo seria somente um traço intermitente do liberalismo. A teoria contemporânea não seria composta de críticas novas, seria resultado de descontentamento recorrentes ao grau de desenraizamento das formas sociais que o crescimento econômico e a subsequente globalização causam.

Charles Taylor (1999) percebe o debate entre ambas as linhas teóricas por dois ângulos, questões ontológicas e questões de defesa. No caso do primeiro, trata da discussão entre atomismo e holismo, onde procura-se a definição dos fatores que explicam a vida social. No quesito de defesa, refere-se à posição moral/política adotada. Assim, a visão individualista do liberalismo e coletiva do comunitarismo estariam em polos opostos.

É importante apontar que os autores não se intitulavam como comunitaristas, era alcunha utilizada por críticos. Os autores eram críticos à teoria universalista e parte do liberalismo, tanto que Taylor e Walzer se consideram liberais (Gutmann, 1992) e Michael Sandel (2010) como republicano. Por isso, não é surpreendente que não haja

uma teoria que seja uma alternativa sistemática ao liberalismo. De qualquer maneira, é possível encontrar argumentos centrais para a diferenciação a visão liberal que desvaloriza a comunidade.

É possível apontar para vertentes metodológicas e normativas. Metodologicamente, os comunitaristas defendem que somente é possível entender as ações dos indivíduos a partir dos seus contextos sociais, culturais e históricos. Logo, não é possível aceitar as premissas do individualismo, já que é considerado que as pessoas podem escolher livremente suas ações e seu destino, o que não é possível devido às limitações de sua realidade social.

Já, no caso da normatividade, os autores acreditam que o individualismo do liberalismo tem consequências morais insatisfatórias, já que impossibilitam a criação de uma verdadeira comunidade, já que a definição de sua moralidade e regras seria externa às pessoas. Como consequência, não há possibilidade de uma sociedade centralizada na solidariedade, a qual é considerada valor central para a formação da integração social para adeptos de tal corrente teórica.

É possível perceber pelas próprias preocupações entre os comunitaristas, as quais são apontadas por Will Kymlicka (2007). A primeira é a manutenção dos laços de solidariedade moral e de comunidade política em uma época onde prevalece o individualismo e diversidade cultural. Como também, a busca por maneiras possíveis de construir a identidade nacional sem a supressão da diversidade étnica e religiosa. Por fim, como garantir a confiança e solidariedade numa sociedade de massa onde as pessoas não compartilham tantos pontos em comum. É perceptível como a integração social é elemento central para a linha teórica comunitarista.

Como exemplo de uma teoria comunitária, é possível analisar a teoria da justiça de Walzer (1983). O autor preocupa-se principalmente com a proteção dos Direitos Humanos e sociedade mais justas, as quais procura garantir pela valorização do espaço público, do particularismo histórico e responsabilidade social. Para o autor, como contraponto a Rawls, a escolha de princípios de justiça deve considerar a interpretação que as comunidades têm na distribuição dos bens. Para ele, isso é o conceito de

igualdade complexa. Como afirma, “os diversos bens sociais devem ser distribuídos por motivos, segundo normas e por agentes diversos; e que toda essa diversidade provém das interpretações variadas dos próprios bens sociais – o inevitável produto do particularismo histórico e cultural” (Walzer, 1983, pag. 115, tradução nossa).

Portanto, o Estado não pode ser neutro, tendo somente a obrigação de garantia de igualdade jurídica entre todos os indivíduos para esses poderem fazer suas escolhas sociais, como o liberalismo individualista defende. Igualmente, Taylor (1986) defende a necessidade de um Estado que não seja neutro, já que o mesmo mina o senso comunitário necessário para os cidadãos aceitarem os sacrifícios necessários para um Estado de bem-estar e um sistema de justiça baseado na redistribuição.

Apesar de alguns pensamentos em comum, Kymlicka (2007) aponta para distinções entre os autores, os quais se dividem entre nostálgicos/conservadores e saudosistas progressistas. Os primeiros seriam marcados pelo lamento ao declínio da comunidade frente ao individualismo, tendo como foco o resgate da concepção do bem comum. Já no caso dos progressistas, há o reconhecimento do individualismo e a diversidade social, sendo os laços sociais a base para a criação de grupos sociais e novas subjetividades.

Ao tratar sobre o valor das tradições e contexto social para o raciocínio moral e político, é preciso tratar sobre as perspectivas sobre os direitos humanos universais. Esse debate, com viés mais concreto e político, decorreu ao longo da década de 1990, após ter sido centralizado em visão teórica em contraposição a Rawls nas décadas anteriores.

A década de 1990 é marcada pelo fim da União Soviética e a presumida vitória do capitalismo liberal, logo foram reproduzidos diferentes discursos sobre a existência de um único sistema possível, o modelo socioeconômico ocidental liderado pelos EUA. Notoriamente, Francis Fukuyama (1992) chegou a afirmar o fim da história, já que não haveria alternativa à democracia liberal. Logo, os países que não estivessem alinhados somente precisariam se alinhar à única possibilidade existente.

O principal contraponto teórico foi proveniente de opositores asiáticos que defenderam a existência de valores próprios de comunidades do continente. Segundo eles, pessoas asiáticas dariam maior ênfase à família e harmonia social do que valores ocidentais promulgados na época, como individualismo e direitos humanos. Nas palavras do Primeiro-Ministro de Singapura, Lee Kuan Yew (1991, tradução nossa), asiáticos possuem “pouca dúvida de que uma sociedade com valores comunitários, onde os interesses da sociedade têm precedência sobre os do indivíduo, é melhor para eles do que o individualismo da América”. Percebe-se como políticos mobilizam o conceito de comunitarismo em defesa de um posicionamento político.

Em um debate que perpassa tanto a teoria quanto o momento político contemporâneo, é desafiador definir os interesses daqueles que participam. Afinal, há aqueles interessados em debate teórico e outros que defendem uma posição política. Frente a esse desafio, Daniel Bell (2006) reúne os três principais argumentos do particularismo cultural proveniente de teóricos asiáticos.

O primeiro é de que fatores culturais podem afetar a prioridades de direitos, logo sociedades distintas podem hierarquizar de formas distintas, mesmo que os desafios sociais sejam os mesmos. Segundo, os fatores podem afetar a justificativa de direitos, logo é possível encontrar base nas próprias práticas culturais, não dependendo de uma visão abstrata e universal, assim tendo maior assimilação na sociedade. Por fim, esses mesmos fatores podem prover diferentes fundamentos morais para as instituições e práticas políticas, tendo assim uma relação de troca entre cultura e sistema.

Portanto, na concepção de Bell (2020, pag. 05, tradução nossa):

Em contraste com os pensadores comunitários dos anos 1980, os críticos do Leste Asiático do universalismo liberal conseguiram apontar para práticas e instituições não liberais específicas que podem ser apropriadas para o mundo contemporâneo. Alguns deles podem ser apropriados apenas para sociedades com herança confucionista; outros também podem oferecer leituras para mitigar os excessos da modernidade liberal no Ocidente. O que não pode ser negado é que eles levaram o debate para além das alternativas implausíveis ao liberalismo oferecidas pelos pensadores comunitários dos anos 1980.

É válido apontar que a crítica dos comunitaristas ao universalismo não é somente no campo teórico. Há uma perspectiva de que não havia um interesse real na implementação de valores humanitários de forma igualitária. Para os críticos, o universalismo somente era uma ferramenta para a imposição de interesses econômicos e políticos, não a igualdade real entre as pessoas independente de sua origem. Os comunitaristas não são opostos aos Direitos Humanos, principalmente basilares como proibição de escravidão, tortura ou genocídio. Essas violências não são questionáveis teoricamente, é uma questão de impedir a realização na prática. A questão é: como ir além desse “código moral mínimo e universal” (Walzer, 1983) para outras questões mais contenciosas?

Charles Taylor (1999) oferece uma possível resposta por meio de um diálogo transcultural entre representantes de diferentes tradições. O objetivo é o debate de ideias onde se reconhece a possibilidade de estar errado ou de não ser aplicável para todos, não a busca pela validade universal de seus pontos de vista. Mesmo havendo discordância, Taylor (1999) acredita que é possível atingir o consenso genuíno de quais são as normas dos Direitos Humanos. De tal maneira, ele acredita que “concordaríamos com as normas ao mesmo tempo em que discordaríamos sobre porque eram as normas certas, e ficaríamos contentes em viver nesse consenso, sem ser perturbados pelas diferenças de crenças profundas subjacentes” (Taylor, 1999, pag. 124, tradução nossa).

A passagem de uma discussão abstrata, como vista pelas críticas a John Rawls na seção anterior, para um debate sobre política internacional com diferentes tipos de atores demonstra como o debate entre a noção de universalismo e comunitarismo é multifacetado.

2.3.2 Multiculturalismo e disputas internas da comunidade nacional

O multiculturalismo é resultado da perceptível complexidade das nações modernas, quando não foi possível continuar a considerar que somente havia uma cultura nacional que abarcasse a todos cidadãos. A diversidade cultural contemporânea, especialmente baseadas nas diferenças raciais, étnicas, nacionais e religiosas, é resultado de um desenvolvimento histórico. O modelo de Estado-nacional hierárquico

socialmente do período moderno é substituído pelo Estado Democrático de Direito, onde o ideal de igualdade jurídica é presente. Todavia, como é notório, não foram todos os grupos sociais que foram contemplados devido às suas origens ou características. O desafio do multiculturalismo é a inclusão dos grupos sociais marginalizados sem que haja apagamento ou assimilação.

O comunitarismo moderno centralizou justificadamente nas relações entre culturas e normas internacionais, afinal surgiu como resposta a uma concepção de valores e normas universais. Todavia, é preciso considerar essas dinâmicas internas às nações, onde a identidade cultural é construída a partir de diferentes características sociais.

O multiculturalismo rejeita o ideal de “*melting pot*”, onde os grupos minoritários seriam assimilados pela cultura dominante seja pela miscigenação quanto pelo abandono de práticas culturais. Os autores multiculturalistas defendem a inserção social de maneira que permita a manutenção de práticas e identidades coletivas. O objetivo é possibilitar uma integração social que respeita as múltiplas culturas que fazem parte da sociedade.

Teóricos multiculturalistas procuraram diferentes formas de inserção das minorias na sociedade. Buscou-se tanto pelo caminho da não interferência estatal em áreas controladas por minorias (Kukathas 1995, 2003), como no caso de povos nativos e nacionalidades minoritárias, tal qual a criação de leis diferenciadas que garantiriam direitos para grupos distintos (Kymlicka, 1995), como no caso de grupos étnicos e religiosos.

No caso de normas distintas, pode ser tanto no campo individual quanto coletivo. No primeiro caso, é possível ter isenções em certas regras se desejarem devido a sua cultura ou ter acomodações específicas, como aprendizado linguístico, se assim desejar. No segundo, os direitos são detidos como grupo, não tendo escolha de membros individuais, como é o caso de grupos indígenas e nações minoritárias, que reivindicam o direito de autodeterminação.

Por isso, é possível pensar sobre o multiculturalismo tanto pelo viés político quanto individual. Para que o multiculturalismo possa ser efetivado, é preciso ter o reconhecimento do Estado dos grupos minoritários com suas demandas próprias. Logo, não é possível considerar que haja uma política única que abarque todas as pessoas da sociedade, como também as das próprias pessoas como parte desses grupos, permitindo o desenvolvimento do Eu (*self*) como parte psicológica e como ator social.

Quando tratamos do desenvolvimento individual, para Charles Taylor (1993), há uma criação social dialogicamente em resposta a nossas relações com os demais. Ao tratar do reconhecimento, Taylor (1993) afirma que a tese é de que a nossa identidade é moldada a partir do reconhecimento ou da falta desta. A formação identitária é externa, é um produto social, no qual a falta de reconhecimento da mesma pode causar efeitos degradantes na formação do Eu e da autoestima. A necessidade de interação social é elementar para Taylor (1993, pag. 28, tradução nossa) que afirma:

Desse modo, o fato de eu descobrir minha própria identidade não significa que a elaborei isoladamente, mas que a negocie por meio do diálogo, em parte aberto, em parte interno, com os outros. Por isso, o desenvolvimento de um ideal de identidade gerado internamente atribui uma nova importância ao reconhecimento. Minha própria identidade depende, de maneira crucial, de minhas relações dialógicas com os outros.

A necessidade de reconhecimento não é resultado das sociedades contemporâneas, porém é um problema quando o mesmo não foi mais integrado à identidade social que era considerada comum a todos. Isso é resultado de uma complexificação social, onde novas posições sociais surgem, novos conflitos entre grupos sociais têm predominância e novas identidades são criadas. As identidades são produtos do tempo histórico, não somente do seu meio.

Quando o reconhecimento é no campo político, o foco de Taylor (1993) é na política da diferença. Para o autor, quando se fala de dignidade igualitária, busca-se um grupo de direitos e imunidades iguais para todos ignorando-se possíveis diferenças. Essa é uma das bases do liberalismo, onde todos são iguais perante à lei. Taylor, por outro lado, defende a política da diferença, onde as identidades individuais e coletivas são reconhecidas e garantidas por lei. A preocupação é que a ignorância da mesma pode resultar na violência ou assimilação pela identidade dominante ou maior. Para

Taylor (1993, pag. 32, tradução única), “assimilação é o pecado cardinal contra o ideal de autenticidade”.

A defesa da política da diferença não significa uma rejeição da garantia de direitos a todos. Afinal, há diversos relatos de discriminação, rejeição e cidadania de segunda classe pelo reconhecimento da diferença de forma a ir contra esses grupos. O problema é que, ao longo do processo de garantir direitos por meio de uma universalidade artificial, ignora-se as diferenças que são necessárias para a formação de demandas específicas.

Taylor (1993) aponta dois motivos para o liberalismo dos direitos rejeitarem a diferença. O primeiro é a insistência da aplicação uniforme das regras que definem os direitos das pessoas, não podendo não ter nenhuma exceção. O segundo é a desconfiança de metas coletivas. O liberalismo dialoga diretamente com o individualismo. Respostas coletivas não são a solução procurada, mas sim uma suposta igualdade de direitos que permitiria que cada indivíduo agisse para o seu próprio bem.

O universalismo liberal não respeita as particularidades por buscar um molde homogêneo. Taylor (1993, pag. 36, tradução única) rejeita isso ao afirmar:

A intuição fundamental de que os seres humanos merecem esse respeito centra-se no que é igual em todos. Para o outro, devemos reconhecer e até fomentar a particularidade. A censura que o primeiro faz ao segundo é precisamente que ele viola o princípio da não discriminação. A censura que o segundo faz ao primeiro é que ele nega a identidade ao obrigar as pessoas a introduzi-las em um molde homogêneo que não lhes pertence.

Taylor (1993) procura a garantia do reconhecimento da diferença para a formação do Eu individual e coletivo. No caso do primeiro, é criado a partir do diálogo com a sociedade e sua falta ou rejeição de reconhecimento traz consequências para o Eu (*self*), sua visão sobre si e sua relação com o meio que vive. Já no segundo, o autor o qual deve ser reconhecido politicamente para a criação de direitos e políticas públicas que respondam às demandas coletivas desses grupos minoritários.

Nancy Fraser (2002), diferente de Taylor, centra-se somente no quesito político e social do reconhecimento. A autora se interessa pelo debate entre redistribuição, o qual permeia grande parte dos debates sobre justiça social no último século, e

reconhecimento, que é fruto recente das reivindicações de acolhimento das diferenças dos grupos políticos minoritários. Fraser (2002) percebe que o discurso de justiça social está dividido entre reivindicações de redistribuição e reconhecimento, apesar de que deveria ter sinergia entre os dois. Seu trabalho propõe uma abordagem não culturalista do reconhecimento, já que sua tese é de que:

Justiça, hoje, exige ambos: redistribuição e reconhecimento. Nenhum deles basta por si só. Logo que se abraça esta tese, porém, surge a questão de como combiná-los. Defendo o ponto de vista de que os aspectos emancipatórios dos dois paradigmas precisam ser integrados em uma única e abrangente estrutura. (...) Na teoria política, a tarefa é imaginar um conjunto de esquemas institucionais que possa remediar tanto a má distribuição quanto a falta de reconhecimento, ao mesmo tempo que minimiza as interferências mútuas que, provavelmente, surgirão quando os dois tipos de reparação forem buscados simultaneamente. (Fraser, 2002, pag. 09)

Como Taylor, Fraser reconhece a importância do reconhecimento para a formação do Eu (*self*) ou, como ela intitula, concepção culturalista da identidade. Todavia possui duas críticas à limitação percebida em tal perspectiva. Primeiro, a retificação das identidades de grupos, causando separatismo e comunitarismo repressivo. Segundo, tal modelo obscurece os vínculos entre reconhecimento e redistribuição, logo dificulta esforços para integrá-los.

Por isso, a autora propõe que o reconhecimento é uma questão de status social. A mudança é de que não seria sobre a identidade específica de grupo, mas o status dos membros de cada grupo como parceiros plenos na interação social. A falta de reconhecimento não deformaria a identidade do grupo, significaria, na realidade, a subordinação social, já que isso traduziria o impedimento de participar como iguais na vida social. Reparar essa injustiça, na ótica de status, não é sobre política de identidade, mas de garantia de participação plena na sociedade. Como Fraser (2002, pag. 10) explica:

Permitam-me explicar: a aplicação do modelo do status exige que se examinem os padrões institucionalizados de valor cultural para verificar seus efeitos sobre a posição relativa dos atores sociais. Sempre que tais padrões constituírem os atores como iguais, capazes de participar em condições de igualdade com outros na vida social, então poderemos falar de reconhecimento recíproco e status de igualdade.

De tal maneira, Fraser não centraliza as consequências da falta de reconhecimento em resultados individuais no campo psíquico, mas em resultados coletivos institucionais. Logo, o reconhecimento inapropriado é consequência do funcionamento de instituições sociais que atuam sobre as interações seguindo normas culturais que visam a desigualdade. Há, portanto, padrões institucionalizados de valores culturais que fazem com que alguns atores sociais sejam vistos como deficientes ou inferiores, como exemplo, a autora cita pessoas negras, mulheres e homossexuais.

Como o desejo da autora é trabalhar também redistribuição, ela traz o conceito de classe para poder demonstrar a sinergia que há entre os conceitos, afinal os dois tratam de hierarquias construídas para impedir a participação paritária dos cidadãos. Fraser (2002, pag. 13) aponta como “virtualmente todos os eixos de subordinação compartilham simultaneamente a ordem do status de classe, ainda que em proporções diferentes”. Podemos exemplificar com o dado de que mulheres negras normalmente são as pessoas com menor poder econômico (IBGE, 2019).

Classe e status são duas dimensões distintas de justiça. O status trata da dimensão do reconhecimento que aborda as consequências dos significados e normas institucionalizadas sobre a posição relativa das pessoas na sociedade. Já classe aborda a dimensão distributiva dos recursos econômicos e da riqueza. São tipos distintos de injustiça que abarcam dois modos distintos de ordenamento social que dialogam entre si.

Fraser (2002) interpreta o reconhecimento como uma ferramenta de ação social que dialoga diretamente com o sistema político. Ao entender a necessidade do reconhecimento como ferramenta para agir contra a hierarquia social, podemos pensar em maneiras que distintos grupos sociais se relacionam e entender como o multiculturalismo se relaciona com o sistema complexo que é a sociedade capitalista.

Há diferentes críticas ao multiculturalismo que é preciso considerar. Primeiramente, os críticos apontam para uma perspectiva essencialista da cultura, como se as mesmas fossem totalidades autossuficientes que não interagem e se

influenciam. Esses espaços de interação podem ser tanto positivos, como comércio e migração, quanto negativo, imperialismo e guerras. De qualquer maneira, a troca não permite que as culturas permaneçam estáticas. Em perspectiva cosmopolita, os críticos apontam a troca constante que caracteriza a formação de novas culturas híbridas. Como Jeremy Waldron (1995, pag. 100) argumenta:

Vivemos em um mundo formado por tecnologia e comércio; pelo imperialismo econômico, religioso e político e seus descendentes; pela migração em massa e a dispersão de influências culturais. Nesse contexto, mergulhar nas práticas tradicionais de, digamos, uma cultura aborígine pode ser um experimento antropológico fascinante, mas envolve um deslocamento artificial do que realmente está acontecendo no mundo.

Portanto, há um risco de que, objetivando a proteção da cultura, não permite que ela se adapte a novas circunstâncias, impossibilitando assim seu avanço em um sistema globalizado como o atual (Waldron, 1995). Os multiculturalistas, como resposta, não negam a interação entre culturas, porém acreditam que há divisões evidentes, como a linguagem e práticas culturais, que ainda marcam a divisão social. Afirmam que a questão não é paralisar as culturas no lugar, mas sim empoderar grupos minoritários para continuar suas práticas enquanto desejarem.

É preciso salientar como a diferença é parte central da teoria, a qual não desejamos que seja compreendida como o oposto da universalização de direitos básicos. O foco é a garantia de que a igualdade seja alcançada com o reconhecimento da diferença entre os grupos sociais, não uma tentativa de igualizar apagando as distinções, o que favoreceria grupos com maior poder político e econômico. É preciso reconhecer que há ideias de igualdade universal, a qual é desejada pelos autores tratados na teoria, como também que há uma instrumentalização do discurso dos Direitos Humanos por países centrais na dominação dos periféricos. É na dicotomia entre a teoria e a realidade prática que os comunitaristas e multiculturalistas buscam a garantia da diferença e dos grupos minoritários.

Como o comunitarismo, outras críticas seguem uma perspectiva individualista e universalista. Teóricos liberais opõem a criação de normas e sistemas que diferenciem os grupos sociais, buscando que os cidadãos sejam entendidos juridicamente somente a partir dos direitos individuais. Logo, não seria possível que houvesse diferenciação

jurídica a partir da alteridade entre grupos sociais, seja por uma discriminação positiva, como ações afirmativas, ou negativas, como exclusão de algum grupo de certos direitos que outros tenham. Há, portanto, uma diferenciação entre universalismo e comunitarismo que é pautada na individualidade do primeiro e a coletividade do segundo. Essa cisma entre leituras sociais é intransponível, como foi analisado ao longo do capítulo.

2.4 Síntese

Como afirmado desde o princípio, a pretensão do presente capítulo foi a apresentação de conceitos que possibilitem o entendimento das teorias de universalismo e comunitarismo visando a análise posterior do ensino de História. De tal maneira, o capítulo foi direcionado a conceitos chaves, não objetivando a análise completa de nenhum autor ou teoria.

No caso da seção sobre universalismo, os dois autores centrais estudados foram John Rawls e Jürgen Habermas. No caso de Rawls, a análise do véu da ignorância e dos princípios da justiça demonstrou como o autor busca elementos que possam garantir a igualdade individual de todas as pessoas no sistema de justiça proposto. O mesmo dependeria de um desconhecimento da posição das pessoas, por meio do véu da ignorância, garantindo escolhas que favorecessem a todos, já que as pessoas não saberiam suas posições sociais. O universalismo seria alcançado pela igualdade de todos perante o sistema de justiça a partir do desconhecimento de suas características individuais.

Habermas, em resposta às críticas ao universalismo de uma suposta justiça vendada para as características individuais e coletivas, focou em apresentar o Direito como meio linguísticos para resolução de conflitos do mundo da vida e a garantia do universalismo por meio das normas. O autor apresenta as concepções de mundo da vida, onde as ideias seriam criadas e debatidas, as quais seriam sistematizadas em leis pelo processo legislativo que formam o Direito para serem implementadas pelo sistema político. De tal forma, o universalismo seria fruto das normas impositivas que são resultado dos debates iniciados no mundo da vida e foram traduzidas em leis.

Apesar de Habermas reconhecer os grupos sociais, os quais atuam de forma organizada no mundo da vida, críticos comunitaristas são contrários à pretensão de uma lei universal, considerando o Direito Internacional nesse caso. Como afirmado, o comunitarismo é mais um campo de críticos do que autores propensos a criarem uma teoria a partir de tal concepção. O próprio termo é utilizado principalmente por críticos para classificar autores contrários ao universalismo, apesar de alguns se considerarem até mesmo liberais.

Apesar de não ser possível criar uma teoria coesa, é possível apontar algumas linhas de pensamento em comum dos autores Alasdair MacIntyre, Michael Sandel, Charles Taylor e Michael Walzer. O principal marcador do comunitarismo é a defesa de que as pessoas são fruto do seu próprio meio e são diferentes a partir de suas etnias e culturas, logo as comunidades que as constituem devem ser consideradas na criação de normas e políticas. Portanto, um sistema de normas internacionais ultrapassaria os limites de culturas periféricas e marginalizadas, já que as leis seriam resultado de uma dinâmica de poder que favorece os países centrais.

Essa dinâmica de poder e cultura também pode ser entendida nas dinâmicas internas dos países. Autores multiculturalistas focam especialmente na relação de culturas internas aos países e a relação das mesmas com o Estado. Charles Taylor foca especialmente no papel de reconhecimento para a formação do Eu (*self*) e da criação da identidade coletiva, parte central para a mobilização social e garantia de direitos pelo Estado. Já Nancy Fraser foca principalmente na institucionalização das desigualdades da falta de reconhecimento do que na questão individual e psicológica. A autora se interessa por pensar o reconhecimento de culturas minoritárias como status de uma posição hierarquicamente inferior às outras, logo parte de um sistema desigual como é no caso de classes econômicas.

Quando trazemos isso para o campo educacional, especialmente de conteúdo de História, é possível enquadrarmos as diferentes defesas de organização e material dentro das perspectivas abordadas, universalista, comunitarista e multiculturalista. A partir do aporte teórico, foi possível delimitar três enquadramentos que perpassam questões e ideias apontadas em cada uma das teorias. Além dessas, é possível pensar

sobre o quesito de integração social e nacional, temáticas que perpassam diferentes autores, como visto. Essas temáticas serão aprofundadas no capítulo seguinte, quando esses três enquadramentos das teorias curriculares, mais o debate sobre o comum e o dever da escola para sua formação, são trabalhados.

3. QUAL O PAPEL DA ESCOLA: ENQUADRAMENTOS UNIVERSALISTAS, DE COESÃO SOCIAL E MULTICULTURALISTAS PARA O ENSINO

3.1 Introdução

A disciplina de História escolar foi construída visando a formação do sentimento nacionalista a partir da formação dos Estados-nação que necessitavam promover a concepção de nação ao povo sob seu controle (Hobsbawm, 2012; Carretero et al, 2018). É o campo que estabelece uma “história oficial” (Bittencourt, 2008) definida pelo Estado para ser compartilhada por todos. A transformação dos objetivos do ensino escolar, ao longo do século XX, também modificou os objetivos do ensino de História. A educação centra-se especialmente no aprendizado de habilidades, visando a inserção no mercado de trabalho, não mais o ensino glorificado da história nacional para a criação da coesão entre cidadãos (Carretero et al, 2018).

Apesar da mudança em priorização, não significa que não haja ainda conteúdo sobre ensino da história nacional ou local, porém é marcada especialmente pela historiografia acadêmica que não visa o mesmo que o ensino objetivado na Modernidade. Independente do foco em habilidades, o conteúdo continua sendo fundamental, afinal é por meio deste que o ensino é realizado para se conseguir chegar a objetivos como leitura ou argumentação sobre fontes históricas. É possível entender as escolhas e interpretações dos conteúdos em três enquadramentos: a abordagem universalista, o problema da coesão social e as questões relacionadas ao multiculturalismo.

Os enquadramentos dialogam entre si e não são excludentes, por isso, a presença de uma estrutura interpretativa não impede a existência de outra. Por exemplo, um currículo universalista poderá ter elementos multiculturalistas, porém sua estrutura majoritária será definida pelos elementos característicos da universalidade. Consequentemente, quando há uma disputa, como nos debates entre historiadores brasileiros em torno da BNCC, é sobre qual deve ser a priorização de enquadramento estrutural, não a rejeição de outros de maneira absoluta.

Portanto, o objetivo deste capítulo é a definição desses enquadramentos a partir de teorias e discussões sobre a educação a partir de diferentes temáticas que se relacionam diretamente ou não com o nome do enquadramento. Não se pretende a criação de uma ferramenta analítica que abranja as totalidades possíveis, mas que permita a compreensão de propostas curriculares a partir da teoria mobilizada frente ao material de estudo selecionado.

Para a realização de tal propósito, o capítulo é dividido em quatro seções. A primeira é pautada na perspectiva de ensino universalista, a qual se baseia principalmente em metas, habilidades e valores universalmente compartilhados por todos os alunos. Para isso, a seção foca especialmente no quesito de valores como os Direitos Humanos e os mecanismos de padronização em nível internacional. Para finalizar, será trabalhado a problemática da definição de padrões globais por um governo nacional, que tem disputas e interesses próprios no cenário internacional.

Em seguida, a análise centra-se no quesito coesão social, sendo dividido entre o debate teórico e análise de casos. No primeiro momento, serão estudadas as formas possíveis de coesão a partir de Émile Durkheim e Robert Putnam, o qual possuem visão estatista e individualista respectivamente sobre a temática. Em seguida, será feita a revisão bibliográfica de currículos nacionais, especialmente no caso brasileiro, os quais são avaliados a partir da teoria apresentada anteriormente.

O último enquadramento trata do multiculturalismo, o qual foca especialmente na disputa, das últimas décadas, por transformações no conteúdo de ensino visando a adição de histórias sobre grupos minoritários políticos e a mudança de interpretações sobre diversos eventos. O foco será especialmente na temática étnica-racial, as quais foram centrais no Brasil e Estados Unidos, ambos países a serem estudados no próximo capítulo.

Por fim, traremos uma discussão sobre o que é comum a todos cidadãos, partindo principalmente do trabalho de Alain Touraine. A temática dialoga de formas distintas com cada um dos enquadramentos trabalhados. Deseja-se refletir como é possível a criação de elementos que sejam considerados em comum o suficiente para a criação da

rede de relações que formam a sociedade, principalmente em período onde disputas entre grupos sociais e políticos demonstram a fragmentação existente.

3.2 Universalismo: Ensino voltado à solidariedade e Direitos Humanos

Como discutido no capítulo anterior, o universalismo se pauta em elementos compartilhados por todas as pessoas, independente da origem ou características. Quando tratamos tal concepção para Educação, principalmente na área de conteúdo, é possível pensar na dificuldade de implementação em certas disciplinas, como as que são marcadas por disputas políticas. As principais disciplinas a serem acometidas por isso são Biologia, com o debate do evolucionismo contra o criacionismo, e História, com a interpretação de eventos internacionais (Siegel, 2001).

A globalização, promovida especialmente durante a década de 1990, marcada pelo capitalismo neoliberal, tem papel central na divulgação de concepção de sociedade e na relação entre países. Esses elementos são promovidos especialmente por organizações internacionais que criam o cenário internacional para a relação entre países. É nesse campo que surgem as discussões para a promoção de valores que poderiam ser considerados universais.

Com o surgimento de organizações internacionais, especialmente a ONU, há um processo de criação de documentos que atuam tanto de forma normativa quanto de debate, tendo papel influenciador nas construções internas de políticas e leis. O relatório da UNESCO, intitulado Educação: Um Tesouro a Descobrir, que visou tratar da educação no século XXI, é um exemplo, tendo criado debates amplos na área. A equipe liderada por Jacques Delors buscou princípios para a construção de uma sociedade mundial, tendo como pretensão a indução da internacionalização e padronização do ensino a partir da década de 1990 em prol da construção de valores comuns entre as nações, como respeito e apoio mútuo.

Os princípios de aprendizado listados são: conhecer, fazer, ser e, por fim, viver junto e com os outros. Para esses quatro princípios, são apontados três horizontes possíveis nos primeiros capítulos, os quais são intitulados como “da comunidade de base à sociedade mundial”, “da coesão social à participação democrática” e “do

crescimento econômico ao desenvolvimento humano”. Nosso foco é nesses horizontes, os quais demonstram a perspectiva de como a realidade é e quais objetivos almejam alcançar.

Desde o início, a dinâmica entre o global e local é o cerne fundamental a ser solucionado pelos autores. Busca-se maneiras de que os cidadãos possam manter suas raízes, participando de sua comunidade de base e país, ao mesmo tempo que se entende como parte do sistema global. A tensão, no campo de ensino, ocorre pela mudança do que é esperado do sistema educacional. Durante a criação dos Estados-nação, a escola teve papel central para a formação da identidade nacional em oposição aos outros países, sendo esses apresentados como Outro (Anderson, 2008). Com a mudança, espera-se que o mesmo sistema educacional atue para busca do que é comum a todos em nível global.

Há uma nova perspectiva para o papel da educação, a qual seria fundamental para a diminuição do preconceito entre países e culturas. A escola seria meio comunicativo para colocar “homens a escutar-se uns aos outros, faz[endo] deles verdadeiros vizinhos” (Delors, 1996, pag. 40). Portanto, uma educação global que vá além de habilidades em comum, mas que também crie pontes de resolução de conflitos e possibilidades de colaboração.

Todavia, Delors e sua equipe não ignoram as dinâmicas internas dos países e como isso dialoga com o sistema internacional. Reconhecem que há dois processos distintos ocorrendo simultaneamente, a mundialização e a busca de múltiplas raízes particulares. Há, portanto, uma tensão entre a criação de um cidadão global ao mesmo tempo que há o enraizamento em culturas e identidades que vão além do nacional, como é no caso étnico-racial e religiosos em certos países.

Apesar dessa tensão, os autores acreditam na possibilidade de conciliação por meio da educação. Afirmam que:

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. Há determinados ensinamentos que se revestem de uma importância fundamental a este respeito (Delors, 1996, pag. 48)

O ensino de História é utilizado como exemplo, já que serviu para “alimentar identidades nacionais” por ser uma perspectiva extra científica. Já a exigência da verdade, nas palavras dos autores, levaria ao reconhecimento das diferenças entre grupos, nações e continentes, o que obriga a percepção de ir além das experiências imediatas, como também o reconhecimento da diferença e multiplicidade de outros povos. Para os autores, “o conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade” (Delors, 1996, pag. 48).

Além do enraizamento cultural e desenvolvimento da cidadania global, os autores entendem que a educação tem que estruturar a coesão social, já que seria a “missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (Delors, 1996, pag. 48). Algumas das obrigações para a educação seriam: reunir as pessoas, fazê-las aderir aos valores comuns forjados no passado, responder a questão de qual a finalidade e vivermos juntos e, por fim, capacitar os cidadãos a participar ativamente em um projeto de sociedade (Delors, 1996).

É perceptível, portanto, o valor da educação em diferentes níveis sociais, como local, nacional e global. Apesar do objetivo frisando relatório ser o de encontrar maneiras que o sistema educacional auxilie na construção da cidadania global, há uma preocupação evidente com harmonia do desenvolvimento pessoal, relações interpessoais, dinâmica entre culturas, coesão social e relação entre países. Há o entendimento da necessidade do diálogo entre distintos elementos na formação social para a construção da educação, demonstrativo de como os enquadramentos trabalhados nesse capítulo dialogam entre si.

Como afirmado, a diferença entre possíveis enquadramento é o foco principal dado por cada um, não significa que outras interpretações não surjam em momentos específicos. A ONU tem um histórico de preservação e valorização de História local, representado principalmente pela UNESCO, a qual não está de desacordo com uma perspectiva universalista de valores trazidos em documentos como o relatório analisado, a qual ressalta o apoio e respeito mútuo.

No caso do documento, é evidente a priorização da visão universalista, a qual é reforçada em diferentes momentos, como quando a afirmação de que a educação deve ser “ao mesmo tempo universal e específica. Deve fornecer os fatores unificadores comuns a toda a humanidade, abordando ao mesmo tempo as questões particulares que se põem, em situações muito diferentes” (Delors, 1996, pag. 125). Essa importância ocorre devido à percepção de que os problemas a serem solucionados “transcendem as fronteiras locais e regionais, a cooperação é uma exigência ao mesmo tempo política e prática” (Delors, 1996, pag. 201). Para isso, entendem que é preciso que “os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo” (Delors, 1996, pag. 153).

Devido à perspectiva universalista, não é surpreendente que Delors e equipe (1996) considerem a comunidade internacional como um dos atores sociais principais nas reformas educacionais, em conjunto com a comunidade local e as autoridades oficiais. A atuação internacional não teria poder de normatividade, aconteceria por meio de cooperações e intercâmbios, os quais consideram que tenha sido bem-sucedido em experiências regionais, especialmente a União Europeia.

Essa comunidade internacional é composta por organizações como a ONU, especialmente a agência Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e tantas outras. Instituições que são fundamentais para o processo de globalização. Simon Schwartzman e Cristián Cox (2010), ao analisar a América Latina, apontam para a importância das organizações para as mudanças curriculares durante a década de 1990. Essas organizações atuam em prol de questões distintas, enquanto a ONU atua na universalização de valores de cooperação, a OCDE e Banco Mundial frisam a padronização de ensino visando à formação de profissionais com saberes considerados básicos.

Segundo os autores, as reformas foram uma resposta à globalização e às demandas de novas competências que são necessárias para a consolidação da cidadania democrática e pela competitividade econômica nos novos contextos (Braslavsky, 2001). As propostas e critérios distribuídos são feitas por agências como UNESCO e

OCDE, ativas no campo educacional. Apontam igualmente que o foco das organizações é em habilidades e conhecimentos, lista alguns como: habilidades de reflexão, pensamento crítico e criativo, trabalho colaborativo e um foco na capacidade para a resolução de problemas.

Esse processo de globalização, e sua influência no currículo, é estudado por John Meyer (2000). O autor aponta para cinco linhas de análise sobre como a globalização atua sobre os currículos escolares. As interpretações tratam especialmente do motivo de quem tem influência sobre outros países e a rejeição no caso de certos modelos. No caso de quem influencia, ele trabalha tanto com as possibilidades de países que são vistos como modelos e por isso criam isomorfismo, como também a possibilidade de países tidos como centrais ou hegemônicos. Por fim, aborda a possibilidade de atuação de agrupamentos institucionais autônomos, os quais alteram e globalizam as configurações educacionais preferenciais. No quesito de rejeição, tratam de currículos tradicionais, que por serem nacionalistas, são menos legitimados e aceitos no plano global, devido ao caráter etnocêntrico. Por fim, a última linha é sobre a possibilidade de criação de um novo ecossistema globalizado que una os sentimentos e conteúdos culturais comuns.

Meyer (2000) defende que já ocorre um processo de convergência de influência estandardizadas globalmente, não havendo tanta singularidade nacional como é afirmado. Aponta então para três dimensões onde isso ocorre. A primeira é o aumento de admissões, onde o ensino básico universal é adotado praticamente por todos os países, transformando-se em um ponto de pressão internacional para a adoção de países participantes de instituições internacionais. O segundo é composto pelos currículos, os quais possuem isomorfismo em certas disciplinas, sendo influenciado especialmente pela padronização de testes. Por fim, as estruturas organizacionais, como a estrutura escolar com professores formados e a divisão por anos escolares, sendo resultado igualmente de uma estandardização.

O motivo para tal se deve à teoria neoinstitucional para a convergência, como Meyer (2000, pag. 19-20) afirma:

Os Estados-nação tendem a funcionar como “comunidades imaginadas” (Anderson, 1991) em torno de modelos comuns, derivando a sua autoridade e legitimidade da sua conformidade com um modelo de “Estado-nacionalidade”. (...) No período contemporâneo, qualquer dos modelos de Estado-nação disponíveis inclui, com grande destaque, a educação, entendida como factor gerador de progresso (quer individual, quer colectivo) e de igualdade, criando assim a sociedade nacional desenvolvida e integrada. Acrescente-se que a educação, por si só, é uma formalidade mundialmente estandardizada, pelo que, ao adoptarem a educação, os países ficam implicados em dispositivos comuns.

Há, portanto, uma busca de participação do sistema internacional, o qual tem entendimentos do que é considerado desejável e os países tentam se inserir dentro do modelo. Além disso, há um sistema mundial onde há um número crescente de influentes organizações internacionais que fornecem *standards* para desenvolvimento educacional (UNESCO), assistência concreta (Banco Mundial) e consultores. No caso dos últimos, propagam esse conhecimento aos países, os quais muitas vezes não sendo associados aos países de origem, logo tratados como imparciais. Também há conhecimento que é tratado como estatuto de autoridade que é feito por cientistas e profissões inter-relacionadas.

Quando retornamos às cinco linhas de análise é possível perceber que há a predominância de certos países, seja como modelo ou hegemonia. Meyer (2000) apresenta uma perspectiva de equilíbrio entre as perspectivas, ponderando que a globalização educacional reflete a influência de poderes e interesses dominantes, porém há maior dinamismo nas relações entre países do que uma simples aceitação de países periféricos. Há, portanto, um filtro do que é adotado e a perspectiva apresentada.

Como no caso do relatório liderado por Delors (1996), a solidariedade e paz internacional aparenta ser o objetivo prioritário do ensino globalizado. Como Meyer (2000, pag 23) afirma, as associações internacionais “que promulgam modelos de educação não encorajam nacionalismos triunfantes, na cultura ou na história; de facto, elas mantêm este aspecto da história e cultura humana fora de vista e tratam a própria guerra essencialmente como um erro”. Até porque não faria sentido uma organização internacional promover história de grandeza de um país ou região, já que resultaria na rejeição dos outros.

Meyer (2000) também considera a possibilidade de que o enfraquecimento do nacionalismo em um currículo global resulte em fortalecimento da perspectiva multicultural. Segundo o autor, perante essa mudança, há diminuição na unidade militar e política, tendo maior espaço para tópicos como diversidade cultural, social e étnica. Igualmente, a falta da visão nacionalista, que necessitava de uma perspectiva de unidade cultural e social homogênea, permite que a diversidade e variabilidade esteja presente.

Outro possível resultado da mudança de perspectiva é a centralidade maior do indivíduo. Segundo Meyer (2000, pag. 29), “à medida que a nação passa a ser menos legitimada, enquanto unidades de solidariedade primordial, outras estruturadas emergem como centrais no currículo, organizado de acordo com ‘leis naturais’”. A concepção de indivíduos como um representante universal do humano, e não mais como cidadão de um Estado-nação, transforma-se em central. Logo, há uma gama de possibilidades de consequências se houver um currículo global.

Por fim, Meyer (2000) apresenta algumas orientações relativas à hipótese de construção desse currículo global. Primeiramente, aponta para a ênfase curricular em instituições políticas de solidariedade global, exemplificando com o sistema das Nações Unidas. Nesse caso, deve-se acentuar o mundo de cooperação, logo não dar destaque ao poder dos Estados nacionais dominantes ou organizações econômicas. Segundo, a atenção à interdependência econômica mundial terá maior espaço com a ausência de um Estado a ser centralizado. Terceiro, aponta para o alargamento do ambiente mundial, o qual ofereceria justificativas para a solidariedade e cooperação.

No caso da quarta orientação, baseia-se na expectativa de interesse por atividades científicas que foquem no que há em comum entre todos os seres humanos, apontando para pré-história humana e geologia, assim evitando matérias que, nas palavras dele, glorifiquem o protagonismo humano, como engenharia e química. Quinto, aponta para uma visão do homem como ser natural, não mais como ator-cidadão do mundo. Por fim, acredita na continuação da ênfase em todos os tipos de assuntos relacionados com os Direitos Humanos, os quais considera direitos naturais igualmente, os quais atuariam como base para a solidariedade e cooperação.

Os Direitos Humanos são apresentados constantemente como parte central na compreensão de como um ensino universalista deveria ser feito, como demonstrado pelos autores anteriores. Contudo, é preciso apontar que não definem quais seriam esses direitos, o que poderia possibilitar disputas sobre a conceituação do mesmo. É válido salientar a falta de concordância que há para demonstrar possíveis campos de disputa.

A preocupação do significado e possíveis mobilizações de Direitos Humanos é central para Vera Maria Candau (2008), a qual apresenta sua conceituação desde o princípio. A autora afirma que é a “igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos” (Candau, 2008, pag. 46).

A preocupação da autora é decorrente da problemática de um discurso sobre igualdade em uma sociedade marcada pela globalização neoliberal excludente. Igualmente, há a questão de diferença e multiculturalismo em períodos de mundialização com pretensões monoculturais como ela afirma. Devido a ambas as dicotomias, a autora acredita que é preciso ressignificar os Direitos Humanos para que tenham validade na contemporaneidade, para que não sejam ferramentas teóricas para a manutenção da hegemonia.

Para lidar com essa dicotomia, Candau mobiliza Boaventura Souza Santos, que afirma que é preciso haver mudanças. O autor defende que

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais (Santos, 2006, pag. 441-442)

Já, para Catherine Walsh (2001, pag. 10-11), a interculturalidade é um processo dinâmico e constante de troca entre culturas de maneira mútua e simétrica. É um intercâmbio entre culturas distintas que resulta em uma nova compreensão do que significa a diferença entre elas e como a mesma atua sobre a relação das duas. Para isso acontecer as desigualdades sociais, econômicas e políticas, como também os conflitos

de poder devem ser reconhecidos e confrontados. Os resultados de tais ações seriam a responsabilidade e solidariedade entre culturas.

Os Direitos Humanos seriam resultado das relações entre países, onde a troca igualitária é constante, não mais fruto de um localismo globalizado. Quando trazemos para a educação, há diferentes desafios, já que o ensino nacional foi etnocêntrico e monocultural até o presente, segundo Candau (2008). Essa problemática é central para compreender os desafios para a implementação de um currículo universal em um período de globalização constante.

Como trabalhado ao longo desta seção, há habilidades e valores sociais que são atualmente definidos como universais por diferentes organizações, o que garante a padronização do ensino. A solidariedade, cooperação e Direitos Humanos são valores centrais para a criação de uma educação global. Contudo, é preciso pensar sobre como é possível a implementação de tal sistema de ensino quando o governo responsável para tal implementação é o Estado-nacional, que apesar de diminuir o conteúdo patriótico do material, tem objetivos próprios, como a consolidação da unidade social nacional. Como Candau (2008) já apontou para essa problemática, é pedir para um ator social nacionalista implementar um sistema universal. Mesmo que a padronização internacional seja um caminho importante para a participação do sistema global, objetivos internos podem ter maior predominância, como o quesito de coesão social, temática da próxima seção.

3.3 Coesão social: a identidade nacional passa pela escola

Como no caso do universalismo, o debate sobre coesão social vai além do campo educacional. O conceito é permeado por debates do significado de coesão e as vertentes de análise para tal, tendo Robert Putnam e Émile Durkheim como os principais autores mobilizados pelos teóricos. Quando entramos no campo estatal, a discussão se volta sobre o papel educacional para o alcance do mesmo.

A primeira tradição centra-se nos indivíduos e a disposição dos mesmos para cooperação e compromisso cívico, o que resultaria em uma sociedade civil vigorosa. É parte de uma tradição política liberal e individualista, desde Alexis de Tocqueville

(1835), com as ideias de associativismo, à James Coleman (1987) e Putnam (2000), que apontam para a criação de redes a partir da confiança. É uma linha de pensamento baseada principalmente na sociedade e democracia norte-americana.

Putnam (2000) possibilita a leitura social por meio de dois conceitos que abrangem tanto coesão social quanto capital social. Ele distingue duas formas de capital social: capital vinculante e capital ponte. No caso do primeiro trata das relações de confiança intragrupo ou comunidade, já, no caso do segundo, baseia-se em relações de confiança entre grupos ou intercomunidades. Ele operacionaliza em cinco dimensões: vida organizacional comunitária, envolvimento em assuntos públicos, voluntariado comunitário, sociabilidade informal e confiança social.

A coesão social, no campo social como todo, não somente de grupo, é aquele que se baseia em capital ponte. Já o capital vinculante (associatividade) pode ocorrer juntos a altos níveis de desconfiança e fragmentação social, afinal é possível que grupos confiem entre si, porém desconfiam de outros dentro da mesma sociedade. É preciso, portanto, que haja relação entre distintos grupos sociais, como de classe ou étnico-racial, baseada em confiança e troca para a existência da coesão social. Portanto, não é possível haver somente um capital social, o caso norte-americano é exemplo de que capital social crescente e associativismo (capital social vinculante) são insuficientes sem o capital social ponte (Cox, Lira e Gazmuri, 2010).

Portanto, como produto do capital humano e social, a coesão social pode ser reconhecida pela ação coletiva de indivíduos e grupos usando seus conhecimentos e habilidades para trabalhar em prol de um objetivo comum. A coesão social é particularmente importante para cultivar e sustentar comunidades pacíficas, particularmente no mundo plural, diverso e globalmente conectado de hoje (Hill, 2011).

A segunda tradição defende que a coesão social é inseparável dos arranjos institucionais que definem uma distribuição relativamente equitativa de recursos e poder pelo Estado (Green, Preston e Janmaat, 2006). Igualmente também se apoia na concepção de significados compartilhados, indo além de diferenças, o que é um

componente básico de comunidade moral (Durkheim, 2011). As referências do pensamento são baseadas na concepção de solidariedade da tradição socialdemocrata europeia.

Durkheim (2011) tem papel central para a compreensão de como a coesão social e a educação se relacionam diretamente. Para ele, a educação é parte primordial na coesão, já que é o único meio de transmitir conteúdos, como cultura e valores, que podem ser considerados comuns a todos, que vão além das diferenças de classe, raça ou outros divisores sociais. É o espaço pelo qual o Estado pode agir diretamente para a criação dos elementos necessários para formar a malha comum social que todos compartilham.

A integração das pessoas na sociedade, portanto, não ocorre de forma espontânea, somente por meio de suas preferências e opiniões individuais. É preciso que haja um processo organizado de socialização, o qual, em sociedades modernas e complexas, ocorre por meio das instituições educativas, diferente de outros tempos, onde outras instituições, como a Igreja Católica na Idade Medieval, tiveram esse papel. Isso seria necessário porque a divisão do trabalho destruiu as formas mais tradicionais de identidade social e vida comunitária (Durkheim 1893, 1922).

Essa perspectiva foi compartilhada por diferentes Estados, como afirma Simon Schwartzman (2009). No caso de países da América Latina, ocorre em diferentes momentos históricos. No caso do Chile e Argentina, no século XIX, o mesmo de sua independência, Sarmiento e Andrés Bello dividiam a perspectiva de Durkheim, colocando a educação como componente central para a construção dos Estados novos (Weinberg, 1999). O Brasil, diferentemente, somente começou a expandir o sistema público de educação no século XX (Azevedo et al. 1932).

Além dos autores principais, há diferentes perspectivas que complementam as possibilidades de conceituação. Cristian Cox, Robinson Lira e Renato Gazmuri (2010, pag. 229), visando a análise dos currículos escolares, também definem o significado de coesão social, o qual seria baseado nas “competências dos indivíduos, características

das redes e instituições que constroem suas relações sociais e representações do comum que, em seu conjunto, integram simbolicamente uma sociedade”.

Os autores indicam que a coesão social é diferente de equidade, que trataria da relação de desigualdade entre grupos em relação a recursos e o bem-estar proporcionado pelos mesmos, ou inclusão, que aborda a perspectiva de pessoas ou grupos sobre suas posições relativas no ordenamento social. Coesão aborda o vínculo entre grupos, o que torna a sociedade mais integrada e mais propensa à cooperação que ao conflito. É importante notar que a falta de equidade e inclusão pode afetar a coesão social, já que o conjunto de grupos e suas inter-relações é fundamental para entender os vínculos sistêmicos da ordem socioeconômica, institucional e cultural que são necessárias para a coesão social (Sorj e Tironi, 2007).

A desigualdade como empecilho para a coesão social também é ressaltado por Silvina Gvirtz e Jason Beech (2014). Os autores focam no acesso a bens e serviços básicos necessários para sobrevivência, os quais também resultam em um problema cultural. Como afirmam, “a fragmentação socioeconômica anda de mãos dadas com a fragmentação cultural e simbólica, e isso representa uma séria ameaça à solidariedade social e à coesão social” (Gvirtz e Beech, 2014, pag. 09, tradução nossa). A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (2007, pag. 16, tradução nossa) define de forma parecida, ao afirmar que é “a dialética entre os mecanismos instituídos de inclusão e exclusão social e as respostas, percepções e disposições dos cidadãos quanto à forma como operam”.

Como Barbardo Sorj e Eugenio Tironi (2007, pag. 118-119) resumem:

Coesão social é a capacidade dinâmica de uma sociedade democrática para absorver a mudança e o conflito social mediante uma estrutura legítima de distribuição de seus recursos materiais e simbólicos, tanto em nível socioeconômico (bem-estar), sociopolítico (direitos) e sociocultural (reconhecimento), por meio da ação combinada dos mecanismos de alocação do Estado, do mercado, da família, da sociedade civil e das redes comunitárias.

Quando Cox, Lira e Gazmuri (2010) analisam o campo educacional pela perspectiva da coesão social, os autores apontam que a educação tem papel central por dois motivos principais. Primeiro é responsável pela formação e distribuição social de

competência e disposições que possibilitam ou dificultam a cooperação. Como também, imputam um imaginário e valores comuns em que os grupos sociais se reconhecem e atribuem valor normativo ou que rompem por ignorarem sua validade.

Continuando na perspectiva sobre o papel social da escola, para Schwartzman e Cox (2010), há duas perspectivas do papel da escola, o econômico e o social. No caso do primeiro, o dever central da educação é a formação de recursos humanos, os quais geram benefícios e bem-estar social (Becker 1964). A perspectiva social acredita que a educação é a base da coesão social necessária para as instituições modernas, a divisão social do trabalho e os próprios mercados de trabalho funcionarem adequadamente (Durkheim 1893, 1922).

Os autores são contrários à ideia de que as perspectivas são opostas. Para eles, as pessoas acreditam que há uma contradição entre a educação eficiente, voltado ao mercado de trabalho, e uma educação “orientada para a formação intelectual e moral dos jovens e o desenvolvimento de sua capacidade de enxergar a sociedade em que vivem de maneira crítica e criativa” (Schwartzman e Cox, 2010, pag. 02). Os autores buscam a conciliação das perspectivas, o que possibilitaria uma maior compreensão dos múltiplos papéis sociais da escola.

Quando retornamos à perspectiva de Putnam (2000) sobre coesão e pensamos na educação, é possível classificar o sistema escolar nacional como fundamental para sociedades complexas e desiguais. Isso ocorre por permitir a criação do capital social ponte entre grupos distintos que se relacionam dentro desses espaços e por compartilhar valores em comum. Também é fundamental para as competências fundantes do capital social vinculante (como participação), podendo se estabelecer sobre outro pilar, o da socialização familiar e das formas de associatividade informais intragrupo.

Todavia, em obra subsequente, *Our Kids*, Putnam (2015) alerta para as mudanças sociais, no decorrer das últimas décadas, que resultaram em escolas segregadas e desiguais que impossibilitam que haja aproximação entre os alunos de diferentes classes econômicas. Além da diferença de investimento financeiro a partir dos impostos de cada condado, o que resulta em escolas com distintos acessos e

possibilidades aos alunos, dentro das mesmas escolas há uma desigualdade entre aqueles que conseguem estudar nas turmas avançadas, *Advanced Placement*. Portanto, as escolas, que deveriam ser espaço de vínculo e ponte entre os alunos, estão colaborando para o crescimento do cisma entre grupos sociais, dificultando a criação do capital ponte.

Como Cox, Lira e Gazmuri (2010, pag. 232) afirmam:

Na construção das capacidades de relação com os diferentes, a educação formal é o âmbito institucional decisivo. E são as capacidades de confiança entre grupos, entre comunidades, em nível societal, as que permitem processar conflitos por meios políticos, baixar os chamados custos de transação na economia e produzir as capacidades de cooperação de uma ordem coesiva.

A escola como vetor para coesão social não atua somente pelo ensino do conteúdo comum, mas também por ser um espaço de sociabilidade. Como Gvirtz e Beech (2014) apontam, a escola é um espaço de micropolítica onde alunos, professores e outros profissionais dividem o espaço, sendo o principal local que as crianças convivem com pessoas fora de seu círculo familiar e próximo. O espaço fora da sala de aula também oferece oportunidade de aprendizados sobre a sociedade, como ideias, signos e códigos sociais aceitos.

Ao nos debruçarmos sobre os estudos específicos sobre a educação e currículos existentes pela vertente da coesão social, o trabalho de Cox, Lira e Gazmuri (2010) oferece um estudo importante sobre a temática na América Latina. Ao estudar diferentes países do continente, os autores analisam diferentes temáticas, como sociedade, história e nação em documentos nacionais. Na justificativa para o estudo da História nacional, afirmam que é central para a identidade e coesão nacional.

No caso brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, foram analisados. O documento segue o padrão internacional de uma base científica para a narrativa da história nacional, tendo até mesmo perspectiva crítica do processo de construção do Estado nacional, como a forma que a questão étnica-racial é parte do mito nacional. Todavia, também tem pontos sobre o papel do ensino na formação da

identidade nacional e sentimento de pertencimento. Demonstrativo de que o processo de profissionalização do ensino não significa a perda total de elementos nacionalistas.

Ao utilizar os parâmetros de Putnam (2000), os autores apontam que o currículo parece se basear na busca pelo capital social vinculante, ignorando o de ponte. Isso ocorre porque o sistema político e as relações de cidadania são praticamente ignoradas, sendo substituídas pelas relações locais e comunitárias. É importante ressaltar que esse é um processo que a maioria dos países estudados passaram, sendo a nação substituída do imaginário comum, simultaneamente, para mais baixo (base local ou étnica-racial) ou acima (universalidade e Direitos Humanos). Há também uma redefinição do *locus* da regulação moral da política, sendo a nação subordinada à humanidade. O caminho ao universalismo é compartilhado por países europeus e asiáticos (Soysal e Wong, 2006). Há, portanto, preferência pelos enquadramentos universais e multiculturais em vez da coesão nacional.

Cox, Lira e Gazmuri (2010) entendem que há uma preferência pelo capital vinculante, que seria representado por grupos, do que o de ponte, que seria base para sociedade, o que pode resultar em uma sociedade fragmentada. Os autores são críticos a essa perda do ensino de nação para formação identitária, argumentam que a criação de “um capital simbólico comum, fundamental para a sustentação da comunidade, é também parte de sua função básica, em uma relação de constante tensão com o desenvolvimento de competências críticas, pela necessidade de preservar certa ordem” (Cox, Lira e Gazmuri, 2010, pag. 280). Outro argumento dos autores se pauta na falta da criação do comum nacionalmente:

Chama à reflexão o quão tênue é a presença da nação como referência do coletivo nos currículos (...). E quão problemática pode ser sua ausência, porque, se não há uma construção cultural da nação no sistema escolar, em seu sentido mais profundo de comunidade de origem e destino, está-se diante do risco de tendências desagregadoras do comum, fortemente presentes tanto na lógica do mercado quanto no clima cultural valorizador da diversidade (Cox, Lira e Gazmuri, 2010, pag. 277).

É possível exemplificar maneiras distintas de lidar com a coesão social por meio de estudos sobre países que não possuem capital social ponte de maneira que resulte em conflitos, como é o caso do trabalho de Kelly Hill (2011), que estuda o sistema

educacional de Bósnia-Herzegovina. A autora afirma que o sistema é totalmente segregado entre etnias, tendo pedagogias, escolas e currículos diferentes para cada. Como resultado, o processo de criação de identidade no país é difícil, porque além de segregado, é politizado contra o outro grupo social.

Evidentemente, há diversos fatores que impedem a criação da coesão nacional, porém a falta da educação nesse papel impossibilita a criação de uma história em comum, a qual é ensinada separada até nas escolas unificadas (Kreso, 2008). O caso da Bósnia-Herzegovina exemplifica a variedade de possibilidades da função escolar na sociedade, onde o modelo usual não é aplicado devido ao desenvolvimento histórico local. Todavia, é válido apontar que, apesar de exceções que permitam entendermos as possibilidades de ensino, a maioria segue o modelo europeu de coesão social por meio do sistema educacional, entre eles, o Brasil.

Como trabalhado na seção, diferentes teóricos consideram a coesão social como papel central da educação na sociedade, tradição presente desde o início do campo de Sociologia da Educação com Durkheim (2011). A disciplina de História teria papel fundamental, em tal perspectiva, por oferecer a memória e mitos coletivos que unificariam as pessoas. O ensino de História, como idealizado no seu princípio (Hobsbawm, 2012), permite que as pessoas tenham elementos em comuns com os outros, demarcando quem são o Nós e os Outros por meio da criação de uma associação entre certos eventos históricos e a sociedade atual. É diferente da visão universalista, onde a matéria teria que sofrer mudanças significativas (Delors, 1996) ou até mesmo ser extinta (Meyer, 2000).

As perspectivas não são excludentes, afinal é possível ter valores considerados universais e a manutenção da coesão social como prioridade. Todavia, para autores, como Andy Green, John Preston e Ricardo Sabate (2010), a globalização atua em oposição à criação de identidades nacionais homogêneas. Isso é decorrência de uma era pós-nacional, ocorrendo por meio da proliferação tanto de identidades de grupo e regionais por baixo quanto o desenvolvimento de organizações supranacionais políticas por cima. Por isso, é preciso pensar constantemente em negociação entre os enquadramentos.

No caso do diálogo com a visão multiculturalista, há vias possíveis, porém apresenta desafios específicos. A perspectiva, quando tratada no campo educacional, é sobre a defesa do reconhecimento das diferenças dos diversos grupos sociais pertencentes à nação, enquanto a coesão social depende de uma uniformidade onde todos se reconheceriam como iguais. Não há o empecilho de que haja o reconhecimento de direitos, apesar das diferenças, porém movimentos sociais, nas últimas décadas, defendem de que essa não é a realidade. Na próxima seção, é tratado como os defensores do multiculturalismo entendem a educação para a garantia de igualdade e oportunidades para grupos sociais distintos.

3.4 Multiculturalismo: Pessoas diversas, ensinamentos diversos

Como já afirmado, a escola teve papel fundamental na formação dos Estados-nacionais modernos. Esse processo é marcado pela homogeneização durante o processo de construção da identidade nacional tanto europeia quanto latino-americana, o que ocorreu como parte do projeto do Iluminismo que se baseava a partir da noção única do sujeito e da história (Lyotard, 1984). Igualmente relevante, foi a ideia de progresso contínuo, o qual não poderia ser impedido por nenhum fato social, mesmo pela presença de grupos sociais considerados indesejados.

Nessa interpretação, no final do século XIX e início do XX, a diversidade cultural era percebida como empecilho para a construção da Nação moderna. Para tal feito, diferentes sistemas foram criados, entre eles, a escola, que deveriam incorporar membros das diferentes comunidades ou culturas para a nova 'cultura nacional'. No caso daqueles que não estavam dispostos a aderir pacificamente foram eliminados (Gvirtz e Beech, 2014). Todavia há uma mudança significativa, principalmente ao decorrer da segunda metade do século XX e início do XXI. Como Gvirtz e Beech (2014, pag. 15, tradução nossa) afirmam:

Hoje, esse discurso homogeneizador e homogeneizante não tem mais a aceitação que antes tinha. A crítica pós-moderna instalou o discurso do respeito pela diversidade no centro da cena acadêmica e política e, portanto, as diferenças de gênero, etnia, classe, religião e / ou cultura não são mais consideradas contra o que deve ser combatido, mas deve ser respeitado, pois não existe um padrão único baseado em um homem branco, cristão, de classe média (sic), contra o qual seja possível medir o 'progresso' dos outros.

Ao contrário, acredita-se que uma sociedade melhor pode ser obtida da soma das diferenças.

A defesa da diversidade é oposta a perspectiva universalista de que todos devem ser percebidos como iguais. Ana Tereza da Silva (2015), ao debater entre universalismo e relativismo, define a problemática entre a existência de saberes universalmente válidos e modelo que reconhece a diversidade dos sujeitos, o que resultaria em uma ideia de igualdade na diferença. Essa oposição trata da “pergunta sobre o modo pelo qual os sistemas de educação podem levar em conta o pluralismo das culturas” (Forquin, 2000, pag. 49).

Para Silva (2015), havia uma contradição entre a realidade culturalmente plural e a inerência de um currículo monocultural, como ela afirma “as teorias críticas e pós-críticas lançaram luzes ao fato de que os pertencimentos étnicos e culturais, as orientações sexuais e as identidades de gênero não poderiam ser – como de fato não são – contemplados em uma orientação universalista de currículo” (Silva, 2015, pag. 465). A preocupação da autora é na formação do indivíduo, como afirma:

A igualdade de condições e de direitos depende de que a escola reconheça radicalmente a pluralidade que nela se manifesta; e isso só poderá se efetivar na medida em que a cultura popular tenha lugar privilegiado no currículo, à medida que as identidades e os pertencimentos não hegemônicos sejam não apenas reconhecidos, mas resgatados como uma manifestação legítima da subjetividade de cada sujeito. (Silva, 2015, pag. 477)

O foco do multiculturalismo na área educacional é na formação identitária dos alunos. A importância da sociedade na formação do Eu (*Self*) é presente desde o debate teórico de Charles Taylor. O interesse prioritário é de que os alunos se compreendam como parte do que é ensinado, sintam-se refletidos pela disciplina e desejosos de fazerem parte da sociedade apresentada a eles. História é uma das principais disciplinas para tal, já que é o espaço de discussão da construção do coletivo e debate da sociedade contemporânea.

Há duas perspectivas principais sobre o multiculturalismo: a liberal e a crítica. No caso da primeira, que também é conhecida como humanitária, é o primeiro momento da maioria das disputas por inclusão ou mudanças nas escolas e currículo. Trata-se da perspectiva de que a diversidade pela diversidade é suficiente, onde todas

as pessoas deveriam se reconhecer no ensino, afinal todas são iguais apesar de suas diferenças. Igualmente, defende o respeito e a convivência pacífica entre as pessoas em nome de uma perspectiva de humanidade comum que vai além da heterogeneidade existente (Silva, 2015).

No caso da visão crítica, a diversidade liberal é insuficiente para os objetivos do multiculturalismo, já que não é possível realmente entender as diferenças culturais entre grupos sociais sem considerar as relações de poder existentes. Para os defensores da visão crítica, até mesmo quem é considerado humano, na ideia humanista liberal, depende do poder, afinal diversos grupos não foram considerados como tal por séculos.

A visão crítica também pode ser dividida em dois grupos principais, há a concepção pós estruturalista e a materialista. No caso da primeira, a centralidade é no processo linguístico e discursivo essencialmente. A diferença e desigualdade são entendidas dentro do processo linguístico de significação, onde sua produção é realizada de maneira discursiva. Já no caso da perspectiva materialista, enfatiza-se na perspectiva marxista de que os processos econômicos, institucionais e estruturais devem estar na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural (Silva, 2015).

Essas diferenças de interpretações do multiculturalismo influenciam as decisões e ações tomadas por grupos. Todavia, é possível encontrar um caminho em comum, como Tadeu Silva (2005, pag. 90) resume:

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá 'justiça curricular', para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

A importância da educação como campo de disputa também é entendida por grupos sociais marginalizados por perceberem sua importância para a mudança social (Moreau, 2003; Pinto, 1993). O currículo é um dos espaços primordiais dessa disputa

por construir a narrativa de que diferentes grupos sociais são entendidos por pessoas externas, o que pode influenciar a construção do Eu (*Self*), uma preocupação do movimento negro norte-americano e brasileiro (Cavalleiro, 2010; Moreau, 2003). O processo de compreensão do currículo como tal tem uma trajetória teórica e política que perpassa o século XX e acelera, após a década de 60, com a elevação dos movimentos sociais nos campos econômico e social.

O campo curricular, no início, é marcado por estudos que focaram no processo de criação curricular, como metodologia e avaliações. As análises não eram permeadas com estudos sobre a influência social sobre as escolhas na construção educacional, a qual era interpretada de forma apolítica, como é exemplificado por um dos primeiros livros dedicados à temática, O Currículo (1918) de John Bobbitt.

As transformações da década de 1960 resultaram uma reconceituação do termo, onde questionou-se o *status quo* e a responsabilidade da escola na reprodução de desigualdades, especialmente econômica (Freire, 1970; Althusser, 1970; Bourdieu e Passeron, 1970; Young, 1971). Para Michael Apple (1986), o material curricular é somente voltado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. A partir de uma perspectiva crítica marxista, é entendido que a seleção do que é adicionado e como é apresentado nos currículos é resultado dos interesses particulares das classes e grupos dominantes. A questão não é qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado de tal maneira. Isso se relaciona diretamente com o poder de decisão e aqueles que o detém.

O debate seguinte, que se relaciona diretamente com o econômico, focou na questão multicultural, a qual surgiu no meio escolar nos Estados Unidos inicialmente. Grupos culturais subordinados, como diferentes grupos étnico-raciais, mulheres e LGBTQs, criticaram o que consideraram como cânon literário, estético e científico de currículos universitário que pretendem ser universalistas, porém eram excludentes em relação àqueles que não fossem parte da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Como Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (1998) afirmam, o debate feito por ativistas, desde a década de 1960 e continua até o momento presente, questiona o que é “cultura comum”. Os opositores acreditam que o “comum” é, na realidade, a

cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante, os quais se relacionam com poder econômico.

As relações de gênero transformaram-se em pauta após a terceira onda feminista, a qual desnaturalizou a posição feminina na sociedade, questionando o sistema hierárquico e desigual que pautava as posições de cada grupo. Quando o debate foi trazido para os muros escolares, a disputa era contra a reprodução de estereótipos que eram amplamente disseminados, sendo parte da formação oferecida pelas instituições educacionais. A preocupação era devida a reprodução de visões e comportamento que influenciassem o progresso de mulheres tanto na escola quanto na vida profissional (Louro, 1997).

No campo curricular, especialmente de História, houve a tentativa de inclusão tanto de História do Gênero quanto História das Mulheres. O primeiro campo trata de como a dinâmica de gênero e normas sociais são construídas, focando especialmente nos processos históricos e locais, defendendo uma visão crítica e sociológica da criação dessas dinâmicas (Scott, 1986). O segundo modo foca no ensino de sujeitos ou grupos históricos específicos considerados relevantes. No caso do primeiro, procura-se uma transformação estrutural do ensino, onde as dinâmicas são questionadas recorrentemente, enquanto o segundo exige somente a adição de mulheres como atores sociais nos eventos já estudados.

No caso de estudos sobre identidade de gênero e sexualidade, o espaço escolar tem papel central nas lutas pela inserção. Estudos de organizações LGBTs indicam como o preconceito influencia negativamente a vivência de alunos, como o alto nível de evasão de jovens trans que passaram pela transição (RedeTrans, 2017) e agressão a jovens LGBTs assumidos (ABGLT, 2016). É notável que não são somente os alunos responsáveis por atos de LGBTfobia, tendo diversos relatos sobre professores e outros funcionários que reproduzem tal perspectiva, demonstrando o desafio que seria a inserção da temática no espaço escolar.

A luta dos defensores das discussões de sexualidade e identidade de gênero é por entenderem que seja possível que se crie um espaço mais acolhedor e respeitoso se

houver um processo de desmistificação de estereótipos e um debate aberto sobre as temáticas (Almeida, 2016). A primeira tentativa governamental para estudo das temáticas, a campanha do Escola Sem Homofobia, a qual não foi aceita, sendo até utilizada eleitoralmente por opositores (Roso, 2017). É demonstrativo da rejeição por tais discussões e como as escolas são vistas como espaço inapropriado, em uma concepção de “defesa das crianças e da família”, apesar de pesquisas indicarem que as gerações mais novas se assumem em maior número e mais cedo do que gerações anteriores (Williams, 2010).

No caso de expansão para o conteúdo étnico-racial, a luta por mudança curricular ocorreu desde o início da movimentação do movimento negro, tanto, na década de 1960, nos Estados Unidos quanto, na década de 90, no Brasil (Moreau, 2003; Pinto, 1993). Essa disputa é acompanhada por outras frentes, pelo acesso a escolas de maior qualidade e estudos sobre as razões para a diferença de desempenho entre alunos devido a etnia e raça.

No caso norte-americano, o primeiro momento foi marcado exatamente pela desigualdade de acesso e sucesso dos alunos. Essa luta é resultado da segregação social, a qual, na educação, é marcada pela decisão *Brown vs. Board of Education*, de 1953, contra a concepção de “separados, mas iguais”, já que dados demonstraram que alunos brancos tinham acesso a escolas e oportunidades melhores (Meyer, 1998).

A questão curricular teve maior espaço a partir da influência de teorias como pós-estruturalista e Estudos Culturais, as quais indicavam a importância do conteúdo na absorção e interesses dos alunos. Meira Levinson (2012) indica que o desempenho de alunos negros e latinos é pior em Estudos Sociais, que inclui História e Geografia entre outras disciplinas, do que em matérias de Ciências da Natureza, como Matemática e Física. Para os defensores de mudanças, a representação negativa ou omissão de conteúdos sobre outros grupos étnico-raciais que não sejam brancos resulta no desinteresse dos alunos pelos estudos (Loewen, 1995).

A primeira resposta, em História, a isso foi a inclusão de novos temas, incluindo livros alternativos para a temática especialmente do movimento histórico negro. De

forma memorável, em Detroit, na década de 70, pais negros fizeram greve e não levaram seus filhos à escola até que houvesse mudança dos livros didáticos utilizados, resultando na criação de novos materiais com temáticas negras (Moreau, 2003). De forma semelhante, no Brasil, novos conteúdos foram incluídos, especialmente após a lei 10.639 de 2003, quando o ensino de História Africana e afrobrasileiro transformou-se em obrigatória.

Todavia, essas adições são consideradas insuficientes para os críticos que acreditam que é preciso haver uma mudança estrutural e institucional do currículo. Para defensores de uma perspectiva crítica, é necessário questionar o sistema político e social, pois não é possível manter os mesmos conteúdos e leituras anteriores. As diferenças e desigualdades deveriam ser questionadas, não simplesmente uma celebração de uma suposta diversidade sem base política ou histórica. É preciso uma reestruturação completa, a qual somente é possível com a disposição de mudança da função principal do ensino para uma que valorize a construção da identidade dos alunos e o entendimento de seu posicionamento social devido às origens de cada um (Silva, 2005).

Portanto, o debate ocorre em diferentes esferas e é estimulado pela tentativa de diversidade e a aceitação de múltiplas identidades e culturas, não somente classes econômicas, como ponto central de mudança dos currículos nas últimas décadas (Dayrell, 1996; Hall, 1997; Ahonen, 2001). Como Tadeu Silva (2005, pag. 88) conclui:

Quais as implicações curriculares dessas diferentes visões de multiculturalismo? Nos Estados Unidos, o multiculturalismo originou-se exatamente como uma questão educacional ou curricular. Os grupos culturais subordinados - as mulheres, os negros, as mulheres e os homens homossexuais - iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânone como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. O cânone do currículo universitário fazia passar por “cultural comum” uma cultura bastante particular - a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante. Na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas.

O multiculturalismo preocupou-se em encontrar maneiras da escola incluir os alunos participantes de grupos sociais minoritários. Há diferentes interpretações da

melhor maneira de agir, como também focos e estratégias, porém é perceptível como o questionamento central é contra o modelo até então usado. A busca por uma mensagem única, o qual formava a cultural comum, é considerada excludente daqueles que não fazem parte dos grupos majoritários. Diferentes grupos, como mulheres, LGBTs e negros, tiveram resultados distintos, por procurarem objetivos próprios e utilizaram técnicas específicas, o que resultou em maior fragmentação do que fosse somente dois grupos sociais em disputa. Como consequência dessa fragmentação, a criação do comum não foi mais considerado o papel central como anteriormente, e é preciso refletir sobre o seu significado e consequências de sua perda, como trataremos na próxima seção.

3.5 Comum: A sociedade formada por sujeitos

As décadas de transformações que influenciaram a segunda metade do século XX afetaram a construção social de formas variadas, resultando em distintas respostas. Houve diferentes respostas a isso, alguns encontraram no universalismo a resposta aos desafios contemporâneos, enquanto outros defenderam a importância de comunidades específicas, como comunitarismo e multiculturalismo. Outros pensadores se debruçaram sobre possíveis caminhos para a manutenção da integração social apesar das mudanças resultantes da globalização e fortalecimento de grupos identitários.

Alain Touraine (2003) foca na questão de se é possível ainda vivermos juntos apesar das transformações. O autor foca especialmente em como é possível alcançar novamente uma sociedade integrada apesar de dois processos que vão em direções opostas, a globalização que é resultado de redes globais de produção, consumo e de comunicação, como também a volta à comunidade. Por isso, suas perguntas norteadoras são: (a) se as instituições perderam a capacidade de regulação e de integração, como é possível combinar uma economia transnacional e identidades infranacionais, (b) como também como é possível que se possa ter mecanismos de regulação da vida social nessa nova ordem.

Touraine (2003, pag. 10) entende a sociedade contemporânea fracionada de tal maneira:

Esta separação de redes e coletividades, esta indiferença dos sinais de modernidade ao lento trabalho de socialização realizado pelas famílias e escolas, numa palavra, esta dessocialização da cultura de massa, faz com que vivamos juntos apenas à medida que fazemos os mesmos gestos e utilizamos os mesmos objetos, mas sem sermos capazes de nos comunicar além da troca de signos da modernidade. Nossa cultura não comanda mais a nossa organização social, a qual, sua vez, não comanda mais a atividade técnica e econômica. Cultura e economia, mundo instrumental e mundo simbólico separam-se.

É importante ressaltar que o autor entende o retorno ao comunitarismo, ou a comunidade nas palavras deles, como o retorno à homogeneidade, à pureza e à unidade, onde não é possível ter diálogo entre os grupos, mas sim a disputa constante entre os mesmos (Touraine, 2003, pag. 11). É uma perspectiva diferente dos partidários que entendem que há uma tentativa de homogeneidade pela sociedade majoritária que procura silenciar as diferenças, mantendo assim a desigualdade entre os grupos.

Essa interpretação de Touraine (2003) se baseia em uma concepção de que as minorias afirmam suas identidades tendo menor relação com o resto da sociedade. Essa situação apresenta um dilema, ou se reconhece a independência das minorias e comunidades ou acreditamos que temos valores em comum. No caso do primeiro, é garantida a coexistência pacífica a partir das regras comuns, porém não há comunicação entre os grupos, já no caso do segundo há uma rejeição daqueles que não participam desses valores, os quais são atribuídos alcance universal. O autor divide os valores em dois campos: um moral, como visto pelos norte-americanos, e político, pela perspectiva dos franceses.

É evidente que o autor defende a segunda resposta, por isso procura o caminho para garantir que consigamos combinar as diferenças com a unidade de determinada vida coletiva. Ele rejeita a possibilidade de retorno ao modelo anterior e uma simples aceitação da continuação do movimento contemporâneo. Há uma terceira resposta que se pauta na possibilidade de viver juntos, mantendo as diferenças, respeitando um código de conduta de boa conduta, o que é intitulado como resposta inglesa por Touraine.

Nesse caso, "essa democracia 'procedimental' não se contenta com regras formais; ela garante o respeito das liberdades pessoais e coletivas, organiza a

representação dos interesses, formaliza o debate público, institucionaliza a tolerância” (Touraine, 2003, pag. 16). Essa concepção é ligada ao patriotismo da Constituição de Jurgen Habermas (2015). Não se propõe mais que a sociedade em comum seja baseada em uma única cultura ou história adotada por todos, mas que o pertencimento ocorra por respeito aos princípios de liberdade, justiça e tolerância garantidos na Constituição democrática. A sociedade seria pautada pela comunicação entre diversos grupos que se respeitariam pelo reconhecimento da validade do outro.

A sua proposta é centralizada na produção do sujeito, o qual entende como o processo, em um mundo de mudança constante, dos indivíduos em transformar experiências vividas em construção de si como ator. Não é possível confundir com conjunto de experiência ou suposto princípio superior que conduziria o indivíduo a vocação profissional. O sujeito somente tem a produção dele mesmo como conteúdo. Seu agir social é pautado na resistência do desmembramento em um universo em movimento, sem ordem nem equilíbrio, logo não atua em nome de uma causa, valor ou lei. É a partir dessa perspectiva que é possível alcançar uma concepção da vida social. Segundo Touraine (2003, pag. 25):

O sentido principal [...] reside, pois, na unidade das duas partes que o compõem. Só podemos viver juntos, isto é, combinar a unidade de uma sociedade com a diversidade das personalidades e das culturas, se colocarmos a ideia de sujeito pessoal no centro de nossa reflexão e de nossa ação. O sonho de submeter todos os indivíduos às mesmas leis universais da razão, da religião ou da história, sempre se transformou em pesadelo, em instrumento de dominação; a renúncia a todo princípio de unidade, a aceitação de diferenças sem limites, conduz à segregação ou à guerra civil. Para sair deste dilema, este livro pinta o sujeito como combinação de uma identidade pessoal e uma cultura particular com a participação num mundo racionalizado e como afirmação, por este mesmo trabalho, de sua liberdade e sua responsabilidade. Só esta aproximação permite explicar como podemos viver juntos, iguais e diferentes.

A escola, nessa proposição de Touraine (2003), tem papel essencial por ser uma das instituições históricas de propagação do espírito e a organização de uma sociedade, a qual seria orientada para a liberdade do sujeito como indivíduo, a comunicação intercultural e gestão democrática social. Para tal, o autor aponta três princípios.

O primeiro princípio se pauta no dever da educação de formar e reforçar a liberdade do sujeito pessoal, o que seria a principal mutação entre o modelo anterior e

o proposto. Esse processo seria possível com a transformação de um ensino da oferta para um de demanda, o que significa que a escola não deve se conter em impor normas aos alunos e permitir que os professores tenham poderes ilimitados de decisão. Para o autor, é errônea qualquer perspectiva de que os alunos sejam tábulas rasas que chegam na escola para que o educador inscreva conhecimentos, sentimentos e valores, por isso é preciso reconhecer as demandas individuais dos mesmos.

Para Touraine (2003), a educação deve aproximar as motivações e objetivos da memória cultural das operações que possibilitam participação do mercado de trabalho, o que seria um modelo diferente do clássico, onde tentou-se libertar o universal do particular. Como resultado, é necessário acabar com a separação entre esfera privada e a vida pública, logo entre a família e a escola.

O segundo princípio baseia-se no valor da interculturalidade, elevando a importância da diversidade (cultural e histórica) e ao reconhecimento do outro, o qual afeta as questões de gênero, geracionais e étnico-racial. Ao se afastar do modelo clássico centrado na cultura e valores da sociedade nacional, a escola pode ser social e culturalmente heterogênea. O valor dessa transformação é devido a mudanças sociais resultantes da globalização e cultural de massa, onde o mundo se aproximou simbolicamente e fisicamente. Como resultado, a escola deve mudar, já que “não é possível separar o reconhecimento do outro do conhecimento de si mesmo como sujeito livre, unindo uma ou duas tradições culturais particulares ao manejo do instrumento utilizado por todos” (Touraine, 2003, pag. 323).

Por fim, o terceiro princípio baseia-se no desejo de correção da desigualdade das situações e das oportunidades. Diferente do modelo clássico, que ignora as desigualdades em nome de uma ideia de igualdade abstrata, onde a hierarquia se fundamentaria no mérito e não no nascimento, esse modelo busca uma visão realista. Para isso, é preciso ressituar os conhecimentos e valores em situações sociais e históricas concretas. Logo, a educação é entendida como tendo papel ativo para a democratização, considerando as condições particulares em que os diferentes alunos se encontram com os mesmos instrumentos e problemas.

É perceptível que o modelo proposto por Touraine (2003) se pauta contra uma visão clássica, baseada especialmente em Durkheim, e que se aproxima da perspectiva de coesão social que ressalta o ensino de valores coletivos para a manutenção social dos Estados-nacionais. Todavia, também é possível perceber que o autor se coloca contra as visões universalistas e multiculturalistas, as quais percebe como aqueles que deslocam a sociedade em lados opostos, resultando em uma sociedade que não oferece apoio claros para os cidadãos se entenderem como parte do todo. Igualmente, são visões educacionais que ainda entendem a escola como espaço da criação de perspectiva comum coletiva.

Apesar da diferença entre o individual e coletivo, Touraine (2003) igualmente busca encontrar elementos que permitam a criação do comum e a convivência social. A diferença central é que ele entende essa construção por meio da formação dos indivíduos como sujeito, onde a instituição escolar tem papel de considerar suas diferenças e alteridade, baseando-se em suas particularidades em vez de partir do universal. Não há, portanto, uma tentativa de ignorar a globalização ou valorização das comunidades, Touraine (2003) busca encontrar caminhos possíveis para os indivíduos se entenderem socialmente que não é mais estruturado como antes.

3.6 Síntese

O presente capítulo teve como proposta o entendimento da priorização de enquadramento na construção dos currículos escolares. Nas últimas décadas, as habilidades de análise histórica foram consideradas os objetivos centrais na criação de novos currículos. Não há disputa em torno da mudança de foco de cunho nacionalista por outro que priorize o ensino de habilidades para o exercício profissional e de cidadania, porém há disputa sobre qual enquadramento de conteúdo deve ser priorizado nos novos currículos.

Identificamos três enquadramentos principais, os quais foram trabalhados ao longo do capítulo. O primeiro desses, o universalista, é liderado por organizações internacionais, os quais propõem modelos de currículo que tenham base comum para os países, principalmente nas habilidades, formas de avaliação e valores ensinados,

como Direitos Humanos e solidariedade. Haveria, de tal maneira, uma uniformização dos currículos, incluindo a disciplina de História. Disso se seguem duas alternativas: ou uma proposta que seria pautada por um ensino de História internacional que não fosse baseada em conflitos, dominação ou predominância de certos países (Delors, 1996) ou até mesmo a extinção da matéria porque a mesma não teria espaço nesse novo modelo (Meyers, 2000).

O segundo enquadramento é voltado para a coesão social. Essa perspectiva tem diferentes defensores, como Durkheim (1922), que em Educação e Sociologia, percebia a escola como a instituição primordial da sociedade para transmitir seus valores e perspectivas para as novas gerações. Como também há a interpretação norte-americana, que tem maior viés individualista, entende a escola como espaço para construção de capital ponte, o qual é considerado essencial, já que seria aquele que unificaria as pessoas além de seus grupos. No caso da disciplina de História, essa teria papel fundamental por oferecer elementos em comum para as pessoas, permitindo que criem identidade coletiva por terem a mesma história, origem, mitos e ideais.

Por fim, o último enquadramento tratou do multiculturalismo. Como universalismo, é uma concepção desenvolvida nas últimas décadas, porém sua proposta e defensores são distintos. O enquadramento pauta-se na percepção de que a educação deve considerar a diversidade populacional, especialmente dos alunos, e que isso altere as dinâmicas no espaço escolar, como também na produção e transmissão de conhecimento. Os temas principais eram no campo racial, de gênero e sexualidade, tendo como principais defensores movimentos sociais negros, feministas e LGBTs. No campo de História, as mudanças exigidas foram feitas por dois grupos distintos, grupos liberais demandaram a adição de conteúdos sobre grupos excluídos, já os críticos desejavam que houvesse uma revisão na estrutura do ensino, questionando a própria interpretação dos eventos históricos estudados.

Como afirmado, é possível que os currículos reúnam elementos de cada enquadramento, os quais têm possibilidade de diálogo apesar das distintas prioridades. É, portanto, uma questão de saber quais objetivos são centrais no sistema educacional analisado, não uma disputa simplesmente pela vitória. Também é preciso considerar

que há distintas interpretações dentro dos próprios enquadramentos. Por exemplo, a visão liberal de multiculturalismo pode ser incluída em uma visão de coesão social em busca de que todos os grupos sociais se sintam incluídos e permita que os mesmos se conheçam para se relacionarem e criarem pontes entre si.

Quando retornamos ao início da educação moderna, é preciso reconhecer como a construção da sociedade era um dos objetivos prioritários. Foi preciso reunir diferentes grupos e etnias sob o mesmo Estado-nação, o qual buscou instituições que garantissem a criação de uma identidade de cima para baixo com elementos criados para serem considerados em comum (Anderson, 2008). É inegável o sucesso da empreitada de criação de sociedade onde o nacionalismo é componente constante e raramente questionado, sendo até mesmo almejado como em alguns países, como os Estados Unidos.

Todavia, é inegável, igualmente, que as últimas décadas foram marcadas por mudanças significativas. A Segunda Guerra Mundial demonstrou os perigos de um nacionalismo bélico, enquanto a globalização fez com que as fronteiras fossem porosas e os movimentos sociais identitários questionaram a suposta uniformidade existente dentro da nação. Como resultado, o valor do nacionalismo, principal elemento para a construção do comum, foi questionado, tanto pelos seus riscos quanto pela necessidade.

Outro processo unificador social foi buscado por distintos teóricos. Alain Touraine (2003) propõe um modelo onde o comum entre as pessoas seja a formação como sujeito. Busca um modelo onde a formação de identidades individuais que ainda consiga comunicar com os outros, tendo seus direitos respeitados pelos outros por todos se entenderem como sujeitos participantes da mesma sociedade. É um caminho possível centralizado no indivíduo, indo além dos enquadramentos analisados, que focaram em objetivos coletivos. A escola que sempre foi considerada espaço para a construção da identidade coletiva ainda é percebida como espaço essencial para desenvolvimento individual. Por meio da comunicação entre professores e alunos, os quais não são considerados atores passivos, seria possível criar o respeito pelo outro e entendimento de sua participação social.

Os objetivos de ensino de cada país variaram ao decorrer dos últimos dois séculos devido às mudanças históricas locais e internacionais. É uma disputa que vai além do campo teórico, têm repercussão política e social devido ao valor que tantos percebem na escola como instituição de transformação social. É devido à importância de se entender esses processos, para contextualizar o processo em torno da BNCC, que o próximo capítulo é dedicado à análise de distintas disputas no campo de ensino de História no Brasil e nos Estados Unidos.

4. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTA: OS ENFRENTAMENTOS PELA DEFINIÇÃO DO ENINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E ESTADOS UNIDOS

4.1 Introdução

A presente tese, até o momento, trouxe debates teóricos que abrangeram temáticas gerais, como universalismo e comunitarismo, como também específicos à área educacional, especialmente curricular. Como complemento ao aporte teórico, o estudo do desenvolvimento histórico oferece maior estrutura para a análise do nosso objeto de estudo, a BNCC e o consequente debate. De tal maneira, o presente capítulo é destinado à análise do processo histórico da criação, modificações e disputas em torno da disciplina de História no Brasil, como também, visando a comparação, o processo nos Estados Unidos. Ambos os processos possuem semelhanças e diferenças que possibilitam entender o caso brasileiro em suas particularidades.

A BNCC apresenta-se como o primeiro currículo obrigatório de nível nacional, porém não é a primeira vez que o governo direciona o conteúdo a ser ensinado. Desde o início do Império, a necessidade de idealizar uma nação e sua identidade foi imposta sobre o campo científico de História, enquanto a difusão da mesma sob a disciplina escolar. Esse modelo de transmissão da visão governamental foi presente na maioria dos períodos históricos, sendo os períodos democráticos, 1945-64 e após 1985, discordantes desse padrão. Na década de 1990, há a mudança mais significativa, quando há maior participação popular nas decisões de ensino, como também a expansão e profissionalização do campo científico da História.

O caso norte-americano é distinto exatamente por ser marcado por disputas sociais em torno do que deveria ser ensinado em Estudos Sociais, a área que a História faz parte. As discussões perpassam diferentes temáticas, como governo, religião e étnica-racial. Outra diferença é que o governo federal não foi ator social central em nenhum caso a não ser quando propôs um currículo nacional optativo em 1994. As discussões norte-americanas ocorreram principalmente na esfera estadual. Apesar das diferenças tão significativas, há uma similaridade tão impactante quanto, como as

relações étnico-raciais influenciam as duas sociedades. Ambas foram escravocratas tiveram que escolher como criar a narrativa nacional onde parte significativa da população foi subjugada e não fazia parte da imagem projetada.

Para entender ambos os países, o capítulo foi dividido entre duas seções, uma para cada país. Na primeira, a brasileira, as seis subseções tratam de um período histórico específico, desde o Império até o tempo presente, após a redemocratização de 1985. No caso norte-americano, as sete subseções são organizadas pelas temáticas dos debates, não seguindo a sequência linear como no caso brasileiro, que abarcou todo o período. A divisão acompanhou principalmente os debates públicos, tendo maior atenção aos casos que envolvessem a temática étnico-racial.

4.2 Brasil: a formação patriótica e o ensino científico em disputa

A educação brasileira é historicamente marcada pelas questões de acesso e oportunidade. Perto de debates sobre questões materiais, como a expansão do ensino básico para todos e a qualidade de ensino, o quesito de conteúdo tem menor relevância. Apesar de não resultar em amplas disputas públicas, como é o caso norte-americano que será tratado em outra seção, a interpretação da História nacional, nacionalismo e participação de diferentes grupos étnicos-raciais marcam as diferentes discussões em torno do currículo.

É possível classificar a estrutura educacional para disciplina de História de duas formas: primeiro como a evidentemente nacionalista em prol da consolidação do Estado-nacional ou, no caso da segunda, como tendo foco um ensino baseado na historiografia e aprendizado de habilidades históricas. Essas transformações ocorrem em intervalos intermitentes entre governos históricos. A partir da periodização comumente utilizada, nós determinamos quais eram nacionalista ou não a partir da leitura bibliográfica (1998, 2002; Guimarães, 1988; Nadai, 1992; Silva, 2014)

No caso da educação nacionalista, os momentos principais são o governo imperial de Dom Pedro II (1831-1889), a ditadura de Getúlio Vargas (1930-1945) e a ditadura Civil-Militar (1964-1985). O período da Primeira República seria distinto por supostamente ser democrático, porém a participação popular é baixa, e a consolidação

do Estado-nação ainda é prioridade, especialmente contra o federalismo comandado por lideranças locais. Por outro lado, os materiais que centralizaram na profissionalização foram formados durante os governos democráticos, apesar de conturbados, de 1945 a 1964, e a redemocratização após 1985.

É importante ressaltar que a nossa análise se centra no conteúdo definido para a História nacional, não no tamanho do espaço dedicado à mesma, principalmente em comparação com História geral. Reconhecemos que, durante a maioria do período analisado, desde o início do Império até o tempo presente, a divisão da disciplina de História foi favorável ao conteúdo internacional (Bittencourt, 2008). Todavia, não nos interessa um cálculo do espaço dedicado quantitativamente, já que focamos na narrativa que é proposta. Quando se afirma que o conteúdo é nacionalista é sobre a narrativa determinada, não a centralidade dada ao campo de estudo.

A questão étnico-racial é central para compreender a narrativa nacional proposta no Brasil. Como veremos nas próximas seções, desde o princípio, ler o Brasil tratou-se, em partes, entender as causas e consequências da união de três grupos étnico-raciais distintos, brancos, indígenas e negros. Esse processo foi feito de distintas formas, desde celebração do “encontro” das três raças até uma perspectiva crítica de diferença e desigualdade entre as mesmas. As diferentes leituras tem espaço em distintos períodos no debate social e nos materiais escolares, nosso objetivo é compreender quais são mobilizados em cada.

Nas próximas duas seções serão analisados os governos e suas consequências para a educação brasileira, realizando a unificação dos períodos a partir do seu foco. Como já trabalhado, o discurso nacionalista para formação estatal é recorrente em diversos países e é um dos enquadramentos principais de estudo. O caso brasileiro, portanto, não é exceção, porém é preciso entender as particularidades.

4.2.1 A criação da nação nos bancos escolares: Império, Primeira República, Era Vargas e Ditadura Civil-Militar

Após a criação do Império, em 1822, era preciso criar a nação. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, é resultado da pretensão

de materializar o projeto de pensar a história nacional de forma sistematizada (Guimarães, 1988). O Estado nacional necessitava de um perfil para a nação brasileira que a diferenciasse das outras nações que surgiram no mesmo período. Desde o princípio, a formação social foi considerada um desafio a ser ultrapassado, como José Bonifácio, em 1813, já afirmava que “amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios etc. etc. etc., em um corpo sólido e político” (Dias, 1972, pag. 174).

Essa dificuldade deveria ser sanada pelo IHGB, o qual deveria “produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras” (Guimarães, 1988, pag. 06). O processo brasileiro, portanto, é hierárquico, onde o processo de definição do que é o Brasil é feito pelo Estado, repassado para as elites econômicas e, então, transmitido para a população. A história definida pelo IHGB exclui exatamente parte dessa população que não faz parte de sua criação. A história oficial segue a concepção europeia de civilização, a qual é adaptada para o país de forma a entender o Brasil como continuador do trabalho do Império português na América (Guimarães, 1988).

Institucionalmente, o IHGB prioriza o Estado como o principal agente da história brasileira, tendo maior ênfase nas conquistas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses. Outra associação aos colonizadores foi o destaque dado à transferência da Corte e ao desenvolvimento das instituições portuguesas no país, o papel dos jesuítas na catequese e as relações entre a Igreja e o Estado.

Segundo Manoel Guimarães (1988, pag. 07):

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da idéia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente (...).

Baseado no Iluminismo, as concepções de história linear e progresso contínuo foram centrais para a escrita dessa história. De tal forma, a presença branca no Brasil é representada como inevitável, em nome de assegurar a plena civilização. A temática

indígena apresentava um desafio por haver aqueles que incorporavam o grupo como parte da sociedade brasileira, como Gonçalves Dias, e outros que rejeitavam a participação dos mesmos na concepção de brasilidade proposta, como Francisco Adolfo Varnhagen (Lessa, 1961). Os negros escravizados não eram vistos como participantes da história, somente mão de obra explorada para o avanço nacional, sendo na realidade impeditivo para a civilização.

Para a elaboração dessa história do Brasil, os quais os debates demonstram que perpassa uma questão racial além da elevação do Império descendente da linhagem europeia, foi a realização de uma premiação para o melhor trabalho que elaborasse um plano para a escrita da história, em 1840. O trabalho premiado, em 1847, foi escrito pelo botânico e explorador alemão Carl Friedrich Philipp von Martius, o qual já havia até sido elaborado anteriormente na revista do Instituto, em 1845.

A pretensão era que o texto tivesse caráter pragmático, definindo linhas mestras de um projeto historiográfico garantidor de uma identidade, a especificidade tão procurada da nação em processo de construção. Para von Martius (1835), esse objetivo seria assegurado se fosse possível demonstrar a “missão brasileira enquanto nação”, em suas palavras, que seria mesclar as três raças. Como afirma, “acham estabelecidas as condições para o aperfeiçoamento de três raças humanas, que nesse país são colocadas uma ao lado da outra, de uma maneira desconhecida na história antiga” (von Martius, 1835, pag. 384). Foi lançado, assim, os alicerces para a construção do mito de democracia racial que seria expandido por Gilberto Freyre (1933) e mobilizado nas esferas políticas e sociais por diferentes pessoas até o tempo presente.

Von Martius (1835) reproduz visão semelhante de Varnhagen em sua interpretação do branco como ator principal para o processo civilizatório e os negros são ignorados na maior parte do seu trabalho, tratado somente como impeditivo do avanço civilizatório. Os indígenas são fonte de divergência, já que von Martius acredita na importância dos mesmos para a criação de mitos nacionais. Essa hierarquia de valor e importância é parte central na leitura do mito das três raças ao longo das próximas décadas (DaMatta, 1987).

A História tem uma função específica para von Martius (1835, pag. 401):

Por fim devo ainda ajuntar uma observação sobre a posição do historiador do Brasil para com a sua pátria. A história é uma mestra, não somente do futuro, como também do presente. Ele pode difundir entre os contemporâneos sentimentos e pensamentos do mais nobre patriotismo. Uma obra histórica sobre o Brasil deve, segundo a minha opinião, ter igualmente a tendência de despertar e reanimar em seus leitores brasileiros amor da pátria, coragem, constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas. (...) Só agora principia o Brasil a sentir-se como um Todo Unido.

A principal forma de difusão social dessa perspectiva, para as elites econômicas e população geral, é por meio do ensino escolar. A História como disciplina escolar surgiu na França, no século XIX, marcada pelo ensino da genealogia da nação e mudanças ao decorrer do tempo (Furet, 1986). Esse modelo é reproduzido no Brasil, o qual, na época, tinha o país europeu como sua maior referência para organização social. O Colégio Pedro II, que era estabelecimento-padrão de ensino secundário durante o Império, foi o principal representante do modelo francês no país. No caso de História, os manuais e compêndios franceses foram utilizados, mesmo quando não havia tradução.

Como resultado, inicialmente, a História ensinada era a da Europa Ocidental, a qual era apresentada como a História da Civilização ou Universal. Já a História nacional era tratada como um apêndice, sem possuir corpo autônomo e era extremamente secundária. Era ensinada nos últimos anos, com menor carga horária e sem estrutura própria, consistindo em um repositório de biografia de homens ilustres, de datas e de batalhas (Nadai, 1992).

A área de história nacional, apesar de diminuta, era influenciada pelo IHGB diretamente, não tendo somente a inspiração europeia. Alguns professores faziam parte do Instituto e construíram os programas escolares, manuais didáticos e orientações dos conteúdos ensinados. Os filhos da nobreza da Corte eram o público a qual ensino era direcionado, os quais deveriam ser preparados para o exercício do poder. Esses seriam os responsáveis pela vulgarização do ensino de História, onde os conhecimentos científicos deveriam ser ensinados à parte da população (Abud, 1998).

O Estado e a elite agiam de acordo para a criação da nação, o restante da população deveria somente seguir o que foi acordado, apesar da representação negativa de parte significativa da população, especialmente os negros. Apesar da alteração de forma de governo, de Império para República, a expectativa de continuidade de mensagem e forma continuaram. O modelo de ensino é contínuo à narrativa imperial escrita pelo IHGB, afinal os mesmos atores sociais continuavam no poder econômico e social, como militares e latifundiários, os quais eram em sua maioria absoluta brancos e descendentes de europeus. Não havia motivo para modificar um ensino baseado na hierarquia econômica e social.

Apesar dessa continuidade, novos desafios sociais também se apresentam, como a necessidade de implementar novas relações de trabalho livre e o incentivo à imigração para a substituição da escravidão. Em conjunto com Geografia e Língua Pátria, era formado o tripé da nacionalidade, o qual teriam como objetivo esculpir o novo tipo de trabalhador, tanto negros livre quanto imigrantes europeus e asiáticos: o cidadão patriótico (Brasil, 1997). De tal forma, apesar dos desafios, a resposta continua a mesma, o ensino utilizado como ferramenta de reprodução de uma ordem social.

A consolidação nacional é um dos projetos principais do governo federal, principalmente contra o federalismo defendido por líderes locais e tentativas de secessão. Para tal, a República, desde o princípio, expandiu a lista de heróis nacionais, instituiu feriados e festas cívicas. Apesar de ainda apresentar-se como descendente direto de Portugal, heróis como Tiradentes são mobilizados como símbolo da luta pela Independência e autonomia brasileira. Esse processo determina uma segunda vertente de alcance da história que vai além dos muros da escola, apesar de dialogar diretamente com a mesma (Nadai, 1992).

No ensino, o livro didático História do Brasil de José Ribeiro, professor do Pedro II, foi amplamente utilizado em escolas pelo país, tendo até aderência na sociedade como livro geral, não somente didático. A preocupação do autor da formação nacional é evidente ao longo do trabalho, demonstrando atenção em como conciliar o comum, em nível nacional, com o local, para a criação do que seria o Brasil. O local é posto

como parte constituidora do total, a qual sua narrativa deveria explicar como é parte da nação (Silva, 2014).

Apesar da continuidade, o autor apresenta uma valorização da regionalidade e grupos excluídos que não é comum a outros trabalhos (Silva, 2014), exemplificado por passagens como tal:

O Brasil, o que ele é, deriva do colono, do jesuíta e do mameluco, da ação dos índios e dos escravos negros. Esses foram os que descobriram as minas, instituíram a criação do gado e a agricultura, catequizaram longínquas tribos, levando assim a circulação da vida por toda a parte até os últimos confins. Esta história, a que não faltam episódios sublimes ou terríveis, é ainda hoje a mesma presente, na sua vida interior, nas suas raças e nos seus sistemas de trabalho, que podemos a todo o instante verificar. (Ribeiro, 1901, p. 18)

A uniformidade no ensino não evitou contenções em certos momentos. Nas últimas décadas do século XIX, houve críticas sobre a redução da História a somente classificação cronológica de dinastias ou catálogo notáveis dos Reinados. Para certos republicanos, baseado na teoria positivista, era preciso que a escola denunciasses os atrasos e erros da Monarquia, apresentando a República como necessária para regenerar os indivíduos e a nação, reassumindo o caminho do progresso e civilização. É perceptível que a continuidade do ideal de avanço linear continuava, porém o Império não era a resposta correta para alguns, mas sim mais um obstáculo a ser ultrapassado.

Há, portanto, mais continuidade que descontinuidades entre o Império e a Primeira República. Ambos os governos percebiam a escola como ferramenta para a consolidação da nação e hierarquia social e econômica. Apesar de transformações sociais fundamentais, como abolição e imigração em massa, a absorção desses cidadãos era dentro do mesmo sistema, não houve modificação do mesmo pelos novos atores.

A formação nacional continua sendo prioridade na educação desenvolvida no governo de Getúlio Vargas, iniciado em 1930². As mudanças significativas ocorreram principalmente no campo administrativo, com a criação do Conselho Nacional de Educação como também a organização do ensino secundário e comercial. Francisco

² Devido ao nosso foco no quesito de conteúdo, não nos aprofundaremos em debates e reformas de estrutura, porém vale salientar como o ensino foi disputado em outros campos, simbolizado especialmente na disputa de visões entre a Nova Escola e Escola Religiosa da Igreja Católica (Romanelli, 1993).

Campos, ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, visava um ensino focado na “formação de homem para todos os grandes setores da atividade nacional [por meio de um] sistema de hábitos, atitudes e comportamentos” (Campos, 1993, pag. 6 *In* Dallabrida, 2009, pag. 189).

A manutenção do ensino ocorre porque a continuidade histórica do povo brasileiro era percebida como parte da base do patriotismo que era objetivado. Mantém-se, assim, a percepção da disciplina de História como instrumento estatal para a construção do Estado Nacional (Abud, 1998). O ideal de passado comum de todos os brasileiros teria “(...) o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional” (Brasil, 1936, pag. 13). O programa de 1931 evidencia tal objetivo:

Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas (Hollanda, 1957, pag. 18).

O ensino brasileiro não era somente uma representação dos debates que circulavam pelas elites e intelectuais, era um instrumento ideológico em prol de valores, ideias e crenças pautados que visavam a unidade de um único Brasil. Esse processo de uniformização visava que a “identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da ‘democracia racial’, que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira” (Abud, 1998, pag. 108).

Essa resposta a mudanças sociais continua igual desde o surgimento do Estado. Os programas e livros didáticos de História apresentaram a tese de democracia racial, onde o país não era acometido por preconceitos raciais e étnicos, isso acontecia em outros países, como os Estados Unidos. A diferença entre os dois países seria a mestiçagem. Enquanto o Brasil foi constituído por meio das relações entre portugueses, índios e negros, nos EUA, apesar da existência dos mesmos grupos, a sociedade foi estruturada na separação entre os mesmos.

Portanto, o Brasil seria uma sociedade multirracial que era composto pelo conjunto harmônico, onde não havia conflitos, e cada grupo colaboraria para o progresso nacional. Essa visão é apoiada no pensamento de Gilberto Freyre (1933), o qual mudou a perspectiva sobre a mestiçagem, a qual era considerada o motivo do atraso brasileiro, e agora transformou-se no elemento diferenciador da nação. A perspectiva continua nacionalista e voltada para a visão positiva de progresso do Estado, porém a constituição social não era mais percebida como o impeditivo, sim o propulsor. Essa mudança de ideologia não significou alteração na hierarquia social, a qual foi silenciada por uma narrativa de igualdade teórica que não existia socialmente ou economicamente (Gonzalez e Hasenbalg, 1982).

Após o fim do primeiro Governo Vargas, em 1945, há a primeira quebra de ensino explicitamente nacionalista, porém esse período perduraria somente por 19 anos. A educação do período de 1945 a 1964 foi como sua democracia, uma breve experiência interrompida para o retorno ao modelo ditatorial e nacionalista. A Ditadura Civil-Militar, em 1964, retorna a política educacional centrada nos desejos do Estado de formação do caráter nacional.

O foco ditatorial é principalmente no controle dos espaços escolares, por isso a organização não ocorre somente no nível de conteúdo disciplinar. Especialmente devido aos professores, que eram considerados parte dos setores sociais contrários ao regime. A reorganização educacional visou a ampliação do controle das instituições escolares, o que criou um ambiente de insegurança sem liberdade de expressão e pensamento.

Uma mudança significativa foi, a partir da Lei n. 5692/71, a organização do Primeiro Grau de oito anos e o Segundo Grau profissionalizante. Centralizou-se na formação tecnicista, voltada para a formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, demonstrando como estava acima da formação de cidadãos, especialmente críticos. O campo de Ciências Humanas, em geral, perdeu espaço nos currículos, o qual foi dedicado a outras disciplinas consideradas possuir maior valor social.

No Primeiro Grau, História e Geografia continuaram condensadas como Estudos Sociais, que focava na integração social por meio de estudos das experiências vividas. A carga horária de ensino era dividida com Educação Moral e Cívica (EMC). Já, no Segundo Grau, a carga horária reduzida ainda era compartilhada com a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Essa modificação trouxe consequências para a formação de professores, tendo expansão dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, a qual era feita por meio da simplificação de conteúdos científicos.

Nadai (1985) indica que duas representações distintas dos resultados das políticas ditatoriais. O primeiro seria o esvaziamento de conteúdos de História, tendo uma separação entre os saberes escolares e acadêmicos. A disciplina distanciou-se da produção historiográfica acadêmica, a qual tratava de discussões sobre objetos, fontes, métodos e referências teóricas, o oposto de uma narrativa linear e única. Como na sociedade, não havia debates e questionamento nas aulas de História

Por outro lado, a segunda trataria da permanência dos referências teórico-metodológicas tradicionais, apesar da institucionalização dos Estudos Sociais. Nesse caso, o modelo seria do retorno ao ensino linear, cronológico e harmônico, o qual era conduzido por heróis nacionais, os quais haviam sido instaurados especialmente durante a Primeira República e Estado Novo, diferente do período da República Popular. Também não havia relação com a vida do aluno, concentrando somente no plano político. O trabalho dos professores era baseado em aulas expositivas que exigiam memorização e repetição de uma interpretação tida como verdade única. Esse ensino trouxe consequências para a relação entre os campos científico e escolar (Nadai, 1985).

Iêda Viana (2014) entende essas visões supostamente contraditórias como resultado da disputa que há no espaço escolar. A autora aponta para atos de resistência e negociação que há no dia a dia escolar. Como nosso interesse é na atuação governamental, não desejamos nos aprofundar nas estratégias utilizadas, porém é importante demonstrar a existência de outros atores sociais e como há um embate à tentativa de atuação federal.

Esse processo sofreria novas alterações com a redemocratização iniciada na década de 80. Houve a reaproximação entre a Educação Básica e a Superior, onde a produção historiográfica voltou a ser considerada na organização escolar. Por pressão social, especialmente da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), a disciplina de Estudos Sociais foi retirada, em conjunto com Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, as quais eram consideradas mecanismos ideológicos do Estado (Nadai, 1992). Trataremos desse período na próxima seção, quando abordamos medidas realizadas em períodos democráticos.

4.2.2 Democracia e profissionalização: República Populista de 1945-1964 e Redemocratização pós-1985

Como tratado previamente, a disciplina de História surge como mecanismo de ensino do comum nacional para a formação do povo dos novos Estados-nações, porém o seu propósito transformou-se para focar no ensino de habilidades para a formação do cidadão e profissional (Carretero et al, 2018). Essa transformação, no Brasil, ocorreu em dois períodos, os quais são marcados pelos processos democráticos de maior participação popular, entre 1945 e 1964, como também após 1985. É demonstrativo de como não é um processo linear e como dialoga diretamente com o ambiente político do país.

O primeiro período inicia-se com o fim do Estado Novo de Getúlio Vargas. Os 19 anos, até o golpe militar que instaurou a Ditadura Civil-Militar são marcados por eleições e rupturas, resultando em seis presidentes distintos: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Café Filho (1954-1955), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964). Desejamos entender o período, por isso não desejamos especificar os governos, especialmente porque, devido a duração, muitos não conseguiram implementar políticas.

Como apresentado no segundo capítulo, durante o pós-guerra, a escola foi percebida como um espaço de ensino de valores e ideais de promoção da paz. Apesar

de, futuramente, o papel da História em tal perspectiva ser questionado, a comunidade internacional percebeu a disciplina como um caminho importante para tal. Por isso, a UNESCO procurou influenciar na elaboração de livros escolares e propostas curriculares, tentando diminuir a ênfase dada às histórias de guerra. Considerando que grandes eventos e personalidades são centrais na formação de histórias nacionalistas, a organização internacional se colocava do lado oposto da perspectiva adotada até o momento.

As relações étnica-raciais também foram foco da organização, especialmente a disseminação de ideias racistas e preconceituosas. A violência nazista contra diferentes grupos sociais, desde judeus até pessoas com deficiência ofereceu uma mensagem universal de aceitação às diferenças. O conteúdo histórico era, portanto, mais humanístico e pacifista, voltado aos processos de desenvolvimento econômico das sociedades como também, avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade (Brasil, 1997).

O foco educacional dos governos era na expansão do sistema educacional, tendo continuidade das políticas do período varguista quando houve a expansão da rede pública de ensino. Como o período é marcado pela busca do desenvolvimento industrial, a escola é percebida como parte desse propósito, sendo entendida como ferramenta para a expansão e melhoria da força de trabalho (Cunha, 1980).

É possível apontar para três transformações significativas no período. Devido ao foco do período, o modelo de ensino idealizado era predominante homogeneizador, com foco na educação para o trabalho, de preparar os alunos para o advento da sociedade urbana e industrial. A substituição também indicou o aumento da influência norte-americana que cresceu desde a década anterior, transformando-se no parceiro econômico e cultural principal do Brasil.

A segunda mudança significativa, durante a década de 50, foi uma nova organização de História Geral e do Brasil no ensino secundário, resultado da influência de historiadores profissionais formados pelas universidades. Pela primeira vez, havia uma classe de historiadores para o debate e escrita da História, garantindo novos

olhares. A profissionalização do campo científico de História resulta na influência de historiografias e historiadores novos, como a Escola de Annales. Essas leituras influenciam materiais que são criados externamente à força estatal.

Por fim, a terceira modificação trata de espaço destinado a temáticas no currículo e alterações de leituras. No caso do primeiro, a partir da influência norte-americana, houve fortalecimento da História da América no currículo, tendo predominância da História dos Estados Unidos. No caso de conteúdo, a temática econômica ganhou maior espaço com a inspiração do nacional-desenvolvimentismo predominante. Foi estendida principalmente a partir da sucessão linear de centros econômicos devido a produção, como cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização. Já, sob a influência marxista que tinha espaço entre historiadores, as transformações e conflitos entre as classes sociais ocuparam espaço em detrimento da valorização de disputas políticas (Brasil, 1997).

Esse processo é resultado do surgimento das universidades, resultando na expansão e qualificação os professores da disciplina, como também em debates qualificados sobre a História nacional. Em 1961, houve a promulgação da Lei 4.024, reconhecida como Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual definia a estrutura do ensino brasileiro, porém sua implementação, como também a evolução das mudanças abordadas, foram afetadas pela Ditadura Civil-Militar. A redemocratização que retoma o espaço propício para o avanço de debates, historiografias e métodos novos. O sistema de ensino público continuou progressivamente o seu aumento, sendo considerado ferramenta importante para a garantia do direito à educação básica de todos, como definido pela Constituição de 1988.

O campo educacional seria foco de lei própria, n. 9.394, intitulada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Conteúdo não foi temática do governo federal, sendo responsabilidade dos estados oficialmente, tendo os livros didáticos papel importante na definição por ser o material base utilizado (Bittencourt, 2008). O foco principal é na organização administrativa das escolas, tendo detalhamento para público especiais, como indígenas e pessoas com deficiência, um demonstrativo da percepção das diferenças que há no corpo estudantil.

No caso de História, novas historiografias e olhares foram adotados, acompanhando movimentos internacionais que já ocorriam e também a expansão das universidades brasileiras. Igualmente, a expansão do ensino garantiu que a escola fosse ocupada por jovens oriundos de todas as camadas sociais, não somente da elite como antigamente (Bittencourt, 2008).

Algumas das alterações foram no campo da história social, cultural e do cotidiano, as quais tiveram maior espaço, afastando o ensino exclusivo em eventos políticos e econômicos como era feito até então. Houve também discussões sobre a possibilidade de ensino de toda a história da humanidade. O currículo não havia sido revisado até o período, somente tendo novos acontecimentos adicionados à estrutura definida no Império (Schwarcz, 1993).

Outro questionamento que surgiu foi sobre como deveria ser feita a divisão da carga horária entre História Geral e brasileira, como também a organização entre as duas. Até então, a História brasileira tinha papel secundário, sendo relegada ao menor espaço. A maioria dos professores optou por uma ordenação sequencial e processual, de tal maneira que intercalava os conteúdos, assim aproximando a História brasileira dos acontecimentos internacionais e expandido seu espaço (Bittencourt, 2008).

Também houve crítica sobre a abordagem eurocêntrica utilizada, tendo alguns iniciados os estudos pela visão dos povos da América, contudo essa leitura foi aplicada em menor número. Outros professores escolheram introduzir a temática local e regional, como aqueles que adicionaram estudo sobre historiografia de forma a questionar a produção da própria história ensinada (Brasil, 1997). Esses são alguns exemplos da variedade de ensino que surgiram quando o poder foi colocado nas mãos dos professores para a determinação do conteúdo, tendo o currículo estadual atuando como referência.

Além da expansão da área de História e a aproximação da universidade e escola, outro ator social a influenciar o conteúdo de ensino foi o movimento social organizado, especialmente o negro. O racismo presente nos livros didáticos, na década de 1990, foi objeto de protestos de movimentos negros que entendiam a educação como ator central

para a formação da percepção de jovens negros sobre si mesmo e a posição que ocupavam na escola (Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003). Quando não havia estereótipos negativos ou histórias somente centralizadas na escravidão, negros não apareciam nos materiais escolares, aparentando não serem atores sociais significativos para a formação nacional (Silva, 2011).

A luta do movimento negro possui dois focos principais portanto: a participação de personagens negros na História brasileira e geral, e que essa não seja somente associada à escravidão ou a elementos negativos (Silva, 2011). A lei n. 10.639, de 2003, é resultado direto dessa demanda, garantindo o ensino de História da África, como também História e Cultura Afro-Brasileira, a qual era uma demanda do Movimento Negro Unificado desde a década de 1970 (Gonzalez, 1982). Esse é exemplo de uma norma que se altera pela disputa social, algo que não houve no Brasil até a redemocratização e as transformações sociais que permitiram que houvesse maior participação social da população na construção do conteúdo escolar. Esse movimento singular no Brasil, aconteceu em diferentes momentos da história norte-americana, como será tratado nas próximas seções.

Como trataremos, no próximo capítulo, sobre os currículos estaduais e as leis que abordaram as temáticas estudadas, especialmente a questão étnico-racial, priorizamos, nessa seção, o foco no período da década de 1990. O período até 2002, quando se inicia o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é marcado pela abertura da sociedade brasileira, o qual permitiu debates sociais e historiográficos que influenciaram o ensino de História, o qual foi liderado principalmente por profissionais do campo. No próximo capítulo, retornamos ao ensino brasileiro, o qual, em 2003, inicia efetivamente o processo de inclusão da temática negra e indígena no material escolar, como também a criação da Base Nacional Comum Curricular, a qual simboliza oficialmente a definição do governo federal na definição dos conteúdos das disciplinas. Contudo, primeiro é preciso analisar os debates norte-americanos acerca do ensino de História para a comparação desejada, sendo esse o foco da próxima seção.

4.3 Estados Unidos: a sociedade em disputa pela interpretação da nação

Nos Estados Unidos, a análise dos debates sobre o campo de Estudos Sociais, o qual comporta diferentes disciplinas, entre elas História, demonstra a variedade de disputas que já ocorreram por mudanças nos currículos. Igualmente, é demonstrativo de como momentos sócio-históricos atuam sobre os motivos, argumentos e estratégias utilizados. É possível exemplificar com o debate sobre ensino religioso na época do crescimento da população católica pela chegada de imigrantes, questões laborais na época de rápida industrialização no início do século XX e a representação de negros na década de 60. Apesar desses casos resultarem em amplo debate público, possivelmente nenhum se aproxima do que foi atingido pelo lançamento do padrão de ensino nacional de 1994 pelo governo federal.

A seção é dividida na análise dessas diferentes disputas, tendo maior atenção ao caso de 1994, onde o multiculturalismo e a visão de coesão social foram pontos de debate públicos de maneira única, sendo ponto de debate em programas televisivos de final de noite em canal aberto. Os casos anteriores a esses nos possibilitam compreender o desenvolvimento histórico até esse momento, já a análise dos documentos vigentes atuais, como Common Core, C3 Framework e o padrão escolar avançado (*AP standard*) demonstram as consequências do debate da década de 1990.

4.3.1 *National Standard '94*

Em 1983, o relatório *A Nação em Risco*, do governo de Ronald Reagan, foi lançado com diversas críticas ao sistema educacional, centralizando suas preocupações na possível perda do predomínio econômico futuramente. Como consequência do debate posterior, o então presidente George H. W. Bush, em 1991, em acordo com governadores e Congresso, criou um conselho para a criação de um projeto de padrão de ensino nacional. Para a área de História, Lynne Cheney, presidente do *National Endowment for the Humanities* (NEH) e esposa do Secretário de Defesa Dick Cheney, ficou como responsável, apesar de não ter experiência na área.

O trabalho de escrever o padrão de ensino foi delegado ao *National Center for History in the Schools* (NCHS), comandando por Gary B. Nash e Charlotte Crabtree,

na Universidade da Califórnia em Los Angeles. A expectativa inicial era de que não houvesse atenção ao documento, por esperar que o mesmo fosse entendido como um relatório burocrático consensual, até por não ser obrigatório. A própria existência de um padrão de ensino nacional não era polêmica, sendo aprovado por quatro de cada cinco cidadãos segundo pesquisa da Gallup (Moreau, 2003).

O documento continha 31 pontos de conteúdo e habilidades que os alunos deveriam aprender, não sendo fora do habitual da época. Contudo, entre as 600 páginas do projeto, havia diversos exemplos de atividades e questionamentos que os professores poderiam realizar, muitos influenciados pela nova historiografia e teoria multiculturalista. Essa parte do material se transformaria em parte central dos debates posteriores.

Todavia, antes da versão pública ser divulgada, Cheney publicou um editorial opinativo no *Wall Street Journal*, em 20 de outubro de 1994, intitulado “O fim da História”. O texto apontava o que considera omissões inaceitáveis como menção à Constituição e George Washington, e deturpações, como maior número de menções a Harriet Tubman do que o Ulysses Grant. Para ela, era um desejo de apresentar a história norte-americana como “sombrio e triste”. Diversos exemplos que perpetuam o texto de Cheney são retirados da parte de exemplos de ensino, não dos tópicos do padrão em si. Ela acredita saber o motivo para tal, ao afirmar:

O que deu errado? Um membro do Conselho Nacional de Padrões de História (o grupo que supervisionou a redação dos padrões) diz que a eleição presidencial de 1992 desencadeou as forças do politicamente correto. De acordo com essa pessoa, que deseja não ser identificada, aqueles que estavam "perseguido a agenda revisionista" não se preocupavam mais em esconder seu "grande ódio pela história tradicional (Cheney, 1994, tradução nossa).

Cheney iniciou um debate amplo, principalmente espaços de direita, como o programa do famoso radialista Rush Limbaugh. A discussão foi além do documento, incluindo sobre o ensino de história, debates políticos da época e questões étnico-raciais. Para Joseph Moreau (2003), havia três tipos de campo de pensamento antes do lançamento do padrão de ensino: os nacionalistas culturais, os conservadores e um grupo mais heterogêneo que se opunha aos outros dois campos.

No caso do primeiro, nacionalistas culturais, a discussão predominou na década de 80. O porta-voz mais conhecido era E. D. Hirsch, professor de Inglês da Universidade de Virginia. Ele argumentava que as escolas não ofereciam mais aos estudantes um vocabulário comum que permitia que se comunicassem entre si e com gerações anteriores. Esse conhecimento comum, para ele, eram estudos clássicos, como Shakespeare (Moreau, 2003).

A culpa para a queda da alfabetização cultural, para Hirsch, era da filosofia educacional formalista, representada especialmente por John Dewey. A filosofia se contrapunha ao ensino utilizado durante o século XIX em defesa de um estudo progressista. Para Hirsch, os formalistas desejavam que o ensino fosse construído em torno do interesse das crianças e conhecimentos pré-existentes. De tal maneira, não importava o conteúdo, porque as habilidades e análise seriam aprendidas de qualquer maneira. Apesar de não rejeitar a ideia totalmente, o autor acreditava que chegou a um nível extremo que não havia ideias e fatos considerados essenciais que deveriam ser aprendidos por todos. Os que mais perderiam seriam os jovens de origem das classes econômicas mais baixas, já que as escolas de elite mantinham conteúdo que seria requerido no campo profissional (Hirsch, 1983).

Dois proeminentes historiadores, Diane Ravitch e Arthur Schlesinger, aliaram-se a Hirsch. Ravitch (1987) era crítica do espaço denotado a estudos contemporâneos, que resultaram na perda de espaço para História, Geografia e Estudos Cívicos. No artigo, “O que jovens de 17 sabem”, ela menciona diferentes fatos históricos que a maioria dos jovens não conheciam, como em que século ocorreu a Guerra Civil Americana.

Schlesinger (1993) se interessou especialmente no percebido perigo de desintegração nacional. Para ele, o conteúdo ensinado nas escolas virou espaço de pressão de grupos organizados por linhas étnico-raciais. Como consequência, a história norte-americana ensinada, previamente com temas como *melting pot* e os ideais dos Fundadores, auxiliaria a moldar um único povo de uma cidadania diversa. Contudo, o multiculturalismo, com suas múltiplas perspectivas e diferenças, resultaria no fim do respeito à herança cultural comum que sustenta o Estado-nação. Para ele, os principais

adversários eram os grupos afrocentrados, em suas palavras, que buscavam uma interpretação histórica própria, isso seria o uso da história como terapia.

Os conservadores estavam à direita desses autores, os quais apoiaram a ideia de padrões nacionais por acreditarem que as escolas necessitavam retornar ao currículo tradicional e mais rigurosidade nas salas de aula. Para eles, a herança ocidental é central à identidade norte-americana e superior a outras. Conservadores têm uma visão do passado da nação, e como era ensinado até aproximadamente a década de 60, positivamente sentimental. Como Joan Scott (1989) afirma, conservadores tendem a contrapor o “presente caótico e futuro desastroso” contra “uma visão nostálgica de um mundo intelectual intacto e incontestável” que estariam perdendo ou já havia sido perdido.

Newt Gingrich, político conservador e formado em História, demonstra bem essa perspectiva. Para ele, “o entendimento compartilhado de que somos e como chegamos aqui” estava sob ataque pelas elites culturais, particularmente os multiculturalistas, que estariam trocando a história tradicional com a perspectiva de que “cada grupo tem direito a sua própria versão do passado” (Gingrich, 1995). Apesar do padrão de ensino nacional ter sido requisitado durante o governo de Bush, somente foi publicado após o início do governo Clinton. Independentemente de seu material, o documento, e subsequentemente o ensino de história, já havia se transformado em um *proxy* para disputas culturais e políticas (Moreau, 2003).

Por fim, o terceiro campo não é tão ideologicamente homogêneo como os anteriores. Em comum havia a falta de nostalgia, desconfiança à teoria de Hirsch e hostilidade a conservadores como Gingrich. O campo era composto por professores e profissionais da educação que desejavam manter a área de Estudos Sociais centrada em estudos contemporâneos, independente de críticas de acadêmicos como Ravitch. Como também, por pesquisadores que expandiram a pesquisa para questionamentos sobre eventos locais e grupos marginalizados, como minorias raciais e étnicas, mulheres, LGBT's e outros.

Parte desse campo era composto por grupos sociais que defendiam um ensino mais inclusivo, especialmente na área étnico-racial. Usualmente grupos independentes que atuavam mais na esfera local, como latinos no Texas ou iroquois em Nova York. Buscavam utilizar sua influência na esfera de poder local como a compra de livros didáticos mais diversos e persuadindo legisladores de escreverem leis que obrigassem reformas multiculturais. Por atuarem fora dos espaços tradicionalmente da Educação, foram constantemente considerados mal-informados e amadores (Moreau, 2003).

A defesa de Molefi Kete Asante (1991) resume bem como parte desse campo percebia os efeitos dos estudos históricos:

Na maioria das salas de aula, seja qual for o assunto, os brancos estão localizados na posição central da perspectiva. Como a criança afro-americana deve se sentir deslocada, como uma estranha! A pequena criança afro-americana que se senta em uma sala de aula e é ensinada a aceitar como heróis e heroínas indivíduos que difamam os africanos está sendo ativamente descentrada, deslocada e transformada em uma não-pessoa.

O debate foi iniciado antes da publicação do documento, para leitura própria de cada. O editorial de Cheney foi o suficiente para conservadores, como Phyllis Schlafly e Patrick Buchanan, acusarem de deturpação da história norte-americana. Como contraponto, os autores do projeto publicaram uma resposta, defendendo as escolhas realizadas para a criação do que consideravam uma imagem fidedigna da história norte-americana (Nash, Crabtree e Dunn 1997).

No debate posterior aos argumentos iniciais, pensadores de cada campo opinaram sobre o padrão de ensino nacional. Ravitch (1994) apresenta uma visão multifacetada, a historiadora elogia o documento por ser “intelectualmente envolvente” e incluir grupos sociais geralmente excluídos. Todavia, para ela, na tentativa de honrar a diversidade racial, ignorou-se a história compartilhada do país. Como resultado, falhou em balancear os ideais, as conquistas e falhas nacionais na busca por valorizar mulheres e minorias étnico-raciais.

Como Ravitch (1994), Schlesinger (1993) considera problemático a utilização do termo “American peoples” (pessoas norte-americanas) em vez de no singular. Outros acadêmicos são opostos dessa visão crítica, como Walter MacDougall (1) que

considera que o documento se centrou em uma perspectiva que contrapôs “luta de minorias e mulheres contra a resistência do homem branco”. Defensores, como Carol Gluck (1994), acreditam na possibilidade de ampliação sobre a história e sociedade norte-americana.

O debate não ficou somente no meio acadêmico, ampliou-se para espaços sociais que normalmente não focavam na temática. Os noticiários interessaram-se pelo debate racial e suposto excesso de politicamente correto. Cheney e Nash viraram símbolo de ataque e defesa do padrão, tendo participado de programas como McNeil/Lehrer News Hour do canal PBS, World News Tonight do ABC e Today Show do NBC.

Quando o documento foi oficialmente publicado, o debate já havia ocorrido e o material em si foi ignorado. Em uma tentativa de superar a crise, foi sugerido que somente se considerasse o documento sem exemplos e questionamentos, sendo somente os 31 pontos gerais. Todavia, a comoção pública resultante fez com que o documento fosse rejeitado pelo Congresso com votação de 99-0. O objetivo do padrão de ensino nacional foi abandonado, mantendo a tradição de nenhum documento federal que influenciasse o ensino de História. Apesar da rejeição, diversos professores adquiriram o documento, principalmente a versão que continha os exemplos e questionamentos, que causaram tanto debate (Nash, Crabtree e Dunn, 1997).

O conflito resultante do documento de 1994 surgiu de uma premissa que havia uma história norte-americana única até a década de 60, quando o levante popular de certos grupos sociais fez com que o ensino de história fosse questionado. Como a historiadora Frances FitzGerald (1980, pag. 213, tradução nossa) afirma:

Desde a Revolução Americana, os escritores de texto... sempre tiveram sucesso em pintar um quadro bastante simples da América. Mesmo enquanto o país estava mudando radicalmente de forma, em população e até em aparência, eles tinham respostas definitivas às perguntas sobre quem e o que éramos. Essas respostas mudaram com o tempo, mas a qualquer momento eram notavelmente uniformes e simples. O estilhaçamento dessa única imagem em textos atuais constitui, portanto, uma importante ruptura com a tradição.

Todavia, Moreau (2003) argumenta que essa perspectiva praticamente universalmente aceita é simplista. A tentativa de apresentar a década de 60 como um momento de quebra de paradigma esconde o fato de que houve diferentes debates anteriores sobre conteúdo, como será tratado nas próximas seções. Focaremos principalmente naqueles que ocorreram no campo étnico-racial, porém vale-se notar que também houve disputa na interpretação econômica do desenvolvimento nacional e visão sobre católicos em uma sociedade majoritariamente protestante.

4.3.2 República vs Nação

O primeiro debate sobre conteúdo a ser ensinado nas escolas surge posteriormente à Independência em 1776. Com o início da República, iniciou-se uma discussão se os EUA poderiam ser entendidos como uma república ou como uma nação. Embora, na atualidade, haja quase um sinônimo entre os dois conceitos, durante o surgimento dos Estados-nação modernos esse debate foi profundo. Enquanto a nação representava o povo, com características comuns, que deveria ter soberania sobre um território, a república baseia-se na representação do corpo soberano de cidadãos que escolhiam sua liderança. Enquanto a república não precisa de nações para existir, as nacionalidades podem viver em diferentes repúblicas (Moreau, 2003).

O debate que pode aparentar ser somente conceitual foi significativo na época, pelas diferentes concepções do que os EUA eram. Thomas Jefferson, por exemplo, compreendia o novo país como a união entre diferentes grupos, não a representação sacrossanta do desejo de pessoas nascidas no país. Por outro lado, Alexander Hamilton, preocupado com a expansão econômica, acreditava que um governo nacional centralizado seria melhor e, para tal, o melhor seria haver uma identificação forte da população com o mesmo (Moreau, 2003).

Nesse debate, o ensino escolar tem papel central sobre qual concepção de Estado será ensinado às gerações seguintes. Para aqueles que se identificavam com a concepção republicana, o central era ensinar o sistema de governo e os deveres de cidadãos para garantir seu funcionamento. Outro elemento, utilizado por aqueles que preferiam a concepção de república, foi a preferência pela palavra união para classificar

o país, denotando a ideia de união de estados como Jefferson preferia. Para a maioria, o ensino de História centralizou-se na construção de um imaginário comum que pudesse criar uma concepção de povo que fosse compartilhada por todos, apesar de Estudos Cívicos ainda ser parte dos estudos escolares. Como Moreau (2003, pag. 30, tradução nossa) afirma:

Tanto [Benjamin] Rush como [Noah] Webster também viam as escolas como instituições nacionalizadoras que iriam ‘tornar a massa de pessoas mais homogênea e, assim, ajustá-la mais facilmente para um governo uniforme e pacífico’. Os americanos podem ainda não ser um povo único, mas o tipo certo de ensino, especialmente em história, pode ajudar a produzir uma consciência nacional. A identificação com a nação pode, então, reforçar a base política da república.

Os livros didáticos foram instrumentos essenciais para a criação de uma história comum a todos que faziam parte da nação na época, até porque, antes de 1820, ainda não havia imprensa com circulação nacional ou revistas com assinaturas em massas. Para a criação de uma história comum afirmativa foi necessário ignorar certos conflitos e debates da época. Possivelmente, o maior deles foi a escravidão, o qual progressivamente separava o Norte e Sul cada vez mais, logo era um desafio ter livros que pudessem circular nacionalmente e ser aceito por diferentes grupos. Por causa da relutância de tratar a escravidão e, posteriormente, explicar a Guerra Civil, os livros usualmente tinham “narrativas confusas e incoerentes” (Moreau, 2003, pag. 38).

A Guerra Civil transformou-se no tópico mais complexo para aqueles que buscavam uma visão consensual sobre a história nacional. De tal maneira, muitos editores continuaram lançando livros sem material sobre o conflito durante o período da Reconstrução³, em uma tentativa de agradar ambos os lados. A falha disso é evidente, o que resultou em um plano curricular criado por historiadores, o futuro presidente Woodrow Wilson entre eles, para a Associação Educacional Nacional no início do século XX.

³ O período da Reconstrução, entre 1865 e 1877, representou o período pós-Guerra Civil, quando forças militares ocuparam o Sul, o que possibilitou a participação política, econômica e social de afro-americanos na sociedade sulista. Nesse período, houve reforma agrária, criação de universidade voltada a negros e outras leis. O fim do período ocorre após eleição nacional conturbada, o que resultou na saída do exército nacional da região, com isso, houve uma desconstrução do que foi feito e a implementação das Leis Jim Crow para evitar a participação de afro-americanos de forma igualitária com brancos.

O documento busca uma visão crítica para o ensino de história nacional, apresentando a falta de sufrágio no início da democracia nacional e o conflito da Guerra Civil. Todavia, a história ainda era percebida como um instrutor moral para os jovens, logo os heróis nacionais ainda ocupavam papel central. Uma forma de conciliar os heróis com uma visão mais crítica foi a perspectiva de progresso nacional. De tal maneira, o EUA foi apresentado como um país que progredia politicamente e moralmente, primeiro com a expansão do sufrágio e depois com o fim da escravidão. Apesar da compreensão de que a abolição é algo positivo, isso não significa que a interpretação da Guerra Civil tenha sido aceita universalmente e que não houve conflitos futuros, como tratado na seção a seguir.

4.3.3 A memória e interpretações da Guerra Civil

O currículo, escrito por historiadores, que buscava uma visão crítica sobre o passado e uma perspectiva progressista da sociedade norte-americana não foi utilizado por diversos estados no Sul. Com o fim da guerra, políticos e pensadores da região não desejavam um ensino que representasse o progresso econômico e industrial do Norte como o futuro desejável do país, mas sim de que o país deveria retornar ao período anterior ao conflito, o *Antebellum*⁴.

Para apresentar essa visão à juventude regional, diferentes políticos desejavam escrever livros didáticos locais, não mais importados do Norte. Todavia, não havia maquinário para a produção de livros de tal porte na região, a qual destinava sua economia para o plantio, e a maioria dos empresários não desejava investir em algo considerado arriscado. Ironicamente, o período da Reconstrução, tão criticado na região pela interferência federal, foi o responsável pela possibilidade de criação de literatura defendendo a perspectiva regional. Com a criação de um sistema público de educação, com recursos a partir de impostos, os empresários se interessaram em suprir a necessidade do novo público.

⁴ Periodização, no Sul norte-americano, que se estende desde o final do século XIX até 1861, o início da Guerra Civil. O período é marcado pelo desenvolvimento econômico da região a partir da exploração da escravidão no plantio de algodão.

No mesmo período, em 1867, o Congresso estabeleceu o *Federal Bureau of Education*, primeiro órgão governamental de nível nacional para a área educacional. Igualmente, alguns deputados discursaram sobre como a escola era o espaço de inculcar nos jovens certos valores, como a igualdade entre as pessoas, o valor das instituições entre outros elementos. O medo da mensagem favorável ao Norte e governo nacional, mais escolas racialmente integradas, fez com que conservadores do Sul consolidarem o desejo de ter controle sobre as escolas.

Não se pretendia criar uma narrativa favorável à escravidão, mas que pudesse absolver o Sul da culpa da guerra. Como resultado, criou-se uma nova narrativa onde o Sul era a vítima dos abolicionistas, considerados extremistas que atacaram os direitos dos estados. De tal maneira, a escravidão transformou-se em questão secundária para o confronto, sendo a soberania estadual, a que deveria ser protegida por Constituição, que estava sendo atacada. Portanto, os Confederados estavam defendendo a Constituição, o documento mais valioso da República norte-americana.

A escravidão, por outro lado, virou um tópico diminuído ou até mesmo apresentado como positivo. Em um período em que teorias racistas sobre a inferioridade negras ainda prevalecia na área científica, não é surpreendente de que houve justificativa para a escravidão. Como um exemplo de como a escravidão era retratada em livros didáticos, Susan Pendleton Lee (1889, pag. 358) afirma que, por meio da supervisão dos brancos escravocratas do Sul, centenas de milhares de africanos selvagens foram civilizados e cristianizados.

Livros como este tiveram alta distribuição, porque os governos estaduais sulistas faziam a escolha e encomenda dos livros a serem utilizados nas escolas públicas locais. Já a maioria dos estados do Norte, como Illinois e Massachusetts, ainda se baseavam em escolhas locais, como condados e municípios, logo tinham menor força coletiva. Como resultado, a indústria de livros didáticos deu preferência a tal narrativa para garantir a venda a estados com mais peso econômico (Moreau, 2003).

4.3.4 Raça e conceito de comunidade norte-americana

A escrita da história norte-americana para ensino escolar baseou-se principalmente na temática de semelhança histórica, o que permitiria apresentar como “nossa” história. Essa universalidade para a história nacional sempre teve desafios, porém o período após a Reconstrução apresentou problemáticas novas. As escolares, e seus respectivos materiais, deveriam incluir negros livres, os índios no Oeste e os novos imigrantes que, apesar de brancos, eram de diferentes países europeus do que os colonizadores originais (Moreau, 2003).

O ensino não precisava mencionar raça até então, porque era presumido que os alunos brancos faziam parte da narrativa criada. Independentemente da classe social, os alunos deveriam se entender como parte da história norte-americana, desde o plantador rico, como o colono pobre e os aventureiros na fronteira do Oeste, todos representantes da liberdade nacional. Para isso ser considerado a história de todos, é preciso ignorar os negros escravizados e os nativos expulsos de suas terras. A solidariedade entre classes econômicas ensinada não abarcava o campo étnico-racial.

No final do século XIX, com a formação dos primeiros historiadores formados, os mesmos tiveram como desafio entender como esses diferentes grupos sociais se relacionavam para a história nacional. De tal maneira, focaram na história social, afastando-se da história estatal e militar, em uma tentativa de explicar quem era parte do termo de “*American people*”. A inclusão dos mesmos como norte-americanos não significa que a inserção foi de forma igualitária ou positiva.

Antes do período da Reconstrução, entre 1820 e 1870, não havia ênfase em como raça era um assunto ou determinante da história norte-americana. Os considerados ideais republicanos de igualdade humana e direitos universais, considerado legado do Iluminismo e da Guerra Revolucionária pela Independência, eram a inspiração maior para os escritores na organização dos livros didáticos. Apesar desses ideais não terem sumido, eles perderam a força até a mudança de século, quando retornaram para pautar a inclusão de novos imigrantes, os quais sofreram certas resistências socialmente.

Apesar do processo de transformação dos imigrantes em brancos ao longo do tempo (Allen, 1994), ainda era preciso pautar os outros grupos raciais e entender como faziam parte da população. Em um período de racismo científico, a diferenciação de grupos por raça, como se fosse um elemento biológico e definidor de características, não surpreende.

Estereótipos raciais permeavam os livros didáticos, tendo diferenças nas apresentações dependendo do público desejado. Então, por exemplo, livros para habitantes da região da Nova Inglaterra mencionavam “povos originais” no contexto dos primeiros brancos colonizadores, já livros para população de origem irlandesa focavam os célticos. Todavia, enquadramentos gerais eram possíveis de serem percebidos (Moreau, 2003).

Os novos imigrantes eram marcados por preconceitos sobre certas áreas europeias. Logo, a questão para a elite seria se eles poderiam ser absorvidos na identidade norte-americana, isso significa branca, se abandonarem características europeias percebidas por norte-americanos. Já os nativos eram vistos como um povo preguiçoso que não desejava integrar-se ao desenvolvimento nacional. Por fim, pessoas negras foram praticamente apagadas da história. No momento que não foram vistos como mão de obra explorável por meio da escravidão, não foram percebidos como cidadãos a serem incluídos na história nacional (Moreau, 2003). As tensões étnico-raciais continuaram, mesmo quando se tratava de compreender quem eram os brancos, como veremos na seção a seguir.

4.3.4 Os novos brancos e a escola

Em 1927, houve um caso emblemático quando o prefeito de Chicago, William Thompson, acusou um superintendente de escolas, William McAndrew, de traição à pátria. Segundo o prefeito, McAndrew buscava destruir o patriotismo e “desnaturalizar” as crianças com livros didáticos favoráveis à Inglaterra. Isso teria sido feito por supostas críticas aos heróis da Revolução e ignorar todos os grupos raciais exceto os anglo-saxões. O plano orquestrado por propagandistas ingleses, segundo o prefeito, seria o retorno do país ao Império Britânico.

O debate era sobre o ensino de história novamente, apesar do julgamento de McAndrew. Com o surgimento dos primeiros historiadores profissionais, os livros didáticos começaram a ser produzidos pelos mesmos, não mais por cidadãos sem especialização. Como resultado, os livros apresentavam uma história com mais análise crítica do que livros anteriores que priorizaram a história de heróis e a suposta grandiosidade nacional.

A discussão social leva a questão de quem é esse povo que conduz a história. A resposta, majoritariamente, foi: os Anglo-Saxões. Pessoas negras e nativas são apagadas ou estereotipadas como dito anteriormente, contudo há outras pessoas a se considerar no início do século XX. A chegada de italianos, poloneses, eslavos e judeus de diferentes nacionalidades fez com que a noção de branquitude fosse colocada em disputa. Como Nell Irvin Painter (2010) demonstra, diferentes pesquisadores, desde final do século XIX, passaram a atentar-se para diferenças entre brancos, dividindo-os entre grupos, não mais entre raça branca, negra e ademais.

No mesmo período, autores, como Ralph Waldo Emerson, começaram a defender que havia um povo superior entre os brancos, o Anglo-Saxão. Em uma leitura que ignorava e deturpava diferentes conceitos históricos, uniu-se os povos germanos e ingleses em um. Imaginários de masculinidade viril e selvageria eram centrais para a criação desse povo que seria a origem norte-americana. Seriam diferenciados pela liberdade ser uma característica inata, não tendo se curvado a imperadores externos em nenhum momento, como o Império Romano (Painter, 2010).

Uma leitura da história norte-americana por tal grupo ignorava a participação de outros colonizadores, como holandeses e franceses, sem dizer que desmerecia a nacionalidade dos novos imigrantes, os quais se transformaram em risco de “manchar” a branquitude norte-americana. Para reafirmar os Anglo-Saxões como centro da história, os escritores começaram a relacionar os sucessos norte-americanos com os ingleses.

Descendentes de imigrantes europeus que conseguiram subir de patamar social e econômico começaram a enfrentar tal perspectiva (McSweeney, 1920). Igualmente

relevante, após o início da Primeira Guerra Mundial, a importância alemã foi apagada. Devido aos lados opostos na guerra. Como contrapeso, os ingleses foram ainda mais centralizados na identidade nacional, o que foi considerado pró-Inglaterra por alguns. Após a guerra, descendentes de alemães tentaram reverter a imagem sobre seu país de origem e voltar ao patamar de povo central dos EUA.

Esse debate entre grupos que atualmente são considerados brancos demonstra como o conceito de branquitude altera-se ao decorrer do tempo. O desenvolvimento histórico resultou na ampliação do conceito, abarcando tais descendentes, diferentes dos negros que continuaram excluídos, como é abordado na próxima seção.

4.3.5 A inclusão de negros e a queda da narrativa clássica

Em 1962, em Detroit, pais negros forçaram a mudança do material escolar da aula de História por meio de uma greve de seus filhos, os quais não foram levados à escola por semanas. A retirada do livro “*Our United States: A Bulwark of Freedom*”, como uma empreitada bem-sucedida, conseguiu tirar o controle que brancos do Sul tinham sobre a publicação dos livros didáticos desde a virada do século. Os negros metropolitanos deveriam ser considerados um bloco a ser considerado na produção dos livros, algo que a indústria não estava preparada.

A mudança da narrativa histórica para incluir pessoas negras se assemelhava à tentativa de inclusão de pessoas brancas que não fossem anglo-saxãs que ocorreu décadas antes. Eram grupos sociais que percebiam a exclusão no ensino como uma representação da exclusão sociopolítica em espaços de poder. Pessoas que atuaram na construção do país, porém não eram reconhecidas como tais. Contudo, a inclusão de pessoas brancas não anglo-saxãs não alterava a narrativa baseada na superioridade branca, era somente incluí-los como parte da branquitude já apresentada. Para tal, diminuía-se alguns fatores, como a herança inglesa, e se expandia a imagem de uma nação feita por imigrantes brancos. Esses grupos, na realidade, reforçavam a narrativa de que o país era a terra de oportunidades e refúgios para aqueles que fugiam da tirania e intolerância religiosa em outras terras (Moreau, 2003).

Todavia, a inclusão negra não permitiria manter a mensagem positiva que os livros passavam. Desde o navio negreiro holandês, em 1619, que aportou em Virginia até as leis Jim Crow que ainda atuavam no início da década de 1960, a história de negros nos EUA iam de encontro à narrativa de país de leis, liberdade e justiça. Portanto, não era possível incluir sem ter uma quebra de tom e conteúdo apresentado até então.

A indústria de livros didáticos se baseava em encontrar uma narrativa que fosse agradável o suficiente para não ter protestos de nenhum lado, apesar de não satisfazer completamente ninguém. Todavia, a inclusão negra apresentava um desafio único já que a falta de representatividade causava protesto negro, enquanto qualquer inclusão considerada demasiada causava protesto de brancos conservadores (Moreau, 2003).

As inconsistências, apagamentos e erros não causaram motivo para mudanças, já que era o desejado pelo maior bloco de compra, os estados do Sul. A mudança ocorreu quando, com a população negra sendo número significativo, cidades importantes do Norte se transformaram em um bloco ideológico com poder de compra tão significativo quanto os do Sul.

Na tentativa de incluir algo que agradasse dois lados tão opostos, os livros publicados, na década de 60, eram considerados incoerentes e longos demais. Para conservadores, a culpa era do multiculturalismo, o que resultaria na inclusão exacerbada de materiais, entre eles vários inúteis, para agradar pessoas negras. Para Moreau (2003), o que causava a incoerência eram os assuntos que os editores de livros tentaram evitar para manter a coesão nacional. Como no caso protestado em Detroit, Moreau (2003, pag. 270) afirma que “apenas este apagamento da experiência negra permitiu aos escritores costurar a história americana no superficial 'baluarte da liberdade'” para manter a temática proposta.

A revisão do material, para evitar eventos como o de 1962, resultou na criação de livros complementares. A alteração dos livros principais, que demoraram anos, foi tema de campanha política de conservadores, demonstrativo da importância social das narrativas históricas. A edição de livros diferentes por região e as conquistas de direitos

dos negros no Sul fizeram com que os conflitos sobre leituras históricas diminuíssem. Nas décadas seguintes, para apaziguar as diferenças, a inclusão de material sobre a história foi baseada principalmente em contribuições individuais de pessoas negras e esvaziamento de qualquer conflito racial. É essa a leitura vigente até a tentativa de criar o padrão de estudo nacional em 1994. Após essa crise, não houve tentativas nacionais até a implementação do Common Core em 2010.

4.3.6 Common Core e C3 Framework

O histórico de conflitos, principalmente em 1994, fez com que o conteúdo de História não fosse foco de políticas públicas federais futuramente. O aprendizado de habilidades é centralizado atualmente, também seguindo movimento liderado por organizações internacionais, como há visto. Houve políticas educacionais federais, Isso não significa que o governo não tenha feito políticas educacionais públicas. O presidente Barack Obama, em 2010, lançou o *Common Core State Standards Initiative*, comumente chamado somente de *Common Core*.

O programa é uma iniciativa que detalha o que estudantes, durante o período escolar dos anos K-12⁵, devem saber em Inglês e Matemática em cada ano. O projeto é patrocinado pela Associação Nacional de Governadores (NGA) e pelo Conselho de Diretores Escolares Estaduais (CCSSO), demonstrativo de um projeto realizado por diferentes setores políticos. O objetivo foi a criação de padrões consistentes para todos os estados, como também a garantia de que todos os estudantes concluintes estivessem preparados para ingressar em universidades de dois ou quatro anos ou o mercado de trabalho (Common Core, 2010).

O padrão, que foi adotado pela maioria dos estados apesar de sofrer resistência ou ter sido revogado em alguns, foca em habilidades que os alunos devem aprender, não em conteúdos programáticos. Pela falta de padrão em Estudos Sociais, foi organizado um próprio por diferentes organizações da área, como Associação Americana de História, Associação Americana de Geográfica, Conselho Nacional para Estudos Sociais e 12 outras. O resultado foi o *College, Career, and Civic Life (C3)*

⁵ Anos referentes ao Jardim de Infância, Ensino Fundamental e Médio.

Framework for Social Studies State Standards O documento disponibilizado oferece uma base do que é considerado essencial para estudantes saberem.

O documento não é mandatório e não tem tópicos sobre conteúdo, os quais ficariam a cargo dos estados. Todavia, oferece uma organização baseada em questionamentos e integra as quatro principais disciplinas: Economia, Estudo Cívico, Geografia e História. Pelo menos 13 estados declaram em seus padrões estaduais que se inspiraram no C3 Framework, apesar de poder haver maior número.

Tanto o *Common Core* e *C3 Framework* são documentos em nível nacional que procuram criar uma base de conhecimento que todos os alunos deveriam saber. Os dois também somente tratam de habilidades, resultando no conteúdo das disciplinas estar sob responsabilidade dos estados. É demonstrativo da escolha por manter um sistema federalista de ensino, no qual os estados têm poder de decisão sobre o conteúdo. Esse processo é resultado de séculos marcados por disputas sobre conteúdo e método, sendo a temática étnico-racial e como se insere no ideal de história nacional um dos principais motivos de debates.

4.4 Síntese

O presente capítulo teve como pretensão uma breve revisão histórica de debates importantes para a construção do conteúdo da disciplina de História no Brasil e nos Estados Unidos da América. Ao comparar os países, é possível perceber as semelhanças e diferenças que os dois países escravocratas tiveram, após sua independência, para a formação da narrativa nacional e a inclusão dos grupos sociais. Uma semelhança é a dificuldade de inclusão de grupos étnico-raciais que não fossem brancos, especialmente em uma narrativa positiva enquanto havia desigualdade social e econômica como contraponto. Como, também, há duas diferenças centrais que precisam ser ressaltadas, a amplitude de debates, como também a centralidade do Estado.

Em ambos países, independentemente do quão central fosse, a questão étnico-racial é parte da narrativa nacional de ambos os países. Enquanto o Brasil é marcado pelo mito racial das três raças por meio da mestiçagem, os EUA pautam-se pela

concepção de *melting pot*, onde há o encontro de todas as raças e etnias, porém que são separadas socialmente. Uma narrativa de união e igualdade que não se assemelha aos dados sociais, políticos e econômicos que demonstram a desigualdade entre brancos, negros, indígenas e latinos, no caso dos norte-americanos. Portanto, foi apresentada uma narrativa nas escolas que não era vista nos corredores, o que resultou em distanciamento da disciplina da vivência de parte dos alunos (Loewen, 1995; Epstein, 2009).

Já no caso de diferença, é marcante como o Brasil manteve a constância ao longo de aproximadamente dois séculos, enquanto os EUA são marcados por constantes debates que alteram o material. No Brasil, apesar das alterações de regime de governo, somente é possível encontrar dois momentos onde o conteúdo de História não é nacionalista, sendo esses os governos democráticos. Já, nos EUA, como o currículo foi e continua sendo descentralizado, os debates sociais tinham maior possibilidade de influência nos currículos que acompanhavam mudanças sociais, como imigração e movimentos sociais.

É possível que seja consequência de quem conduz os debates prioritariamente. Nos EUA, os debates são realizados no mundo da vida, mobilizando o conceito de Habermas (1997), e então transformam-se em norma por meio dos currículos estaduais ou condais. Já, no Brasil, a construção do currículo é liderada principalmente pelo Estado-nacional, o qual, na maior parte do período, foi ditatorial, o que não permite espaço de contestação.

Apesar de não reconhecermos a noção de povo bestializado, como caracterizado pelo jornalista Aristides Lobo, sobre a reação popular a Proclamação da República, é preciso reconhecer a ausência da população nas decisões políticas do governo. Todavia, é preciso reconhecer a impossibilidade dos mesmos devido aos atos do próprio governo, o qual, em diversos períodos, construíram um ensino voltado para cercear os cidadãos, como demonstrado. De tal maneira, não é surpreendente que haja diferenças significantes na participação popular na construção dos materiais escolares.

É somente após a redemocratização de 1985 e a Constituição de 1988, e com a crescente escolarização, movimentos sociais e organizações de profissionais da área, como ANPUH, que ganha maior importância o debate social sobre o ensino de História. É possível considerarmos se a volatilidade norte-americana é algo que possa ocorrer no futuro brasileiro. Com a expansão das escolas de ensino básico e universidades de História, a participação social de organização e movimentos sociais e um governo que há possibilidade de diálogo, é possível que outros debates surjam e tenha efeito sobre os currículos. É a esse cenário atual da educação que o próximo capítulo será dedicado.

5. O CAMINHO ATÉ A BNCC: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS E A BASE NORMATIVA PARA A CRIAÇÃO DA PROPOSTA

5.1 Introdução

Em continuidade ao capítulo anterior, que perpassou o desenvolvimento do conteúdo de ensino de História desde sua fundação durante o Império, este dedica-se à compreensão do cenário anterior à publicação da primeira versão da BNCC. A Base foi considerada uma quebra de paradigma, por isso, é necessário entender a estrutura para poder comparar e avaliar as afirmativas realizadas sobre a mesma. Para tal, diferentes tipos de documentos foram selecionados para podermos entender o contexto precedente.

De tal maneira, o capítulo se divide em duas partes principais. A primeira trata da análise dos currículos estaduais, os quais são os principais documentos para a definição governamental do conteúdo escolar até o surgimento da BNCC. Apesar de haver praticamente vinte e sete documentos distintos, procurou-se encontrar as similaridades e diferenças predominantes que possa haver entre eles. A análise focou especialmente em três elementos: (a) O espaço dedicado a História Geral; (b) Análise da divisão entre períodos históricos, tendo atenção a dois eventos históricos significativos, a escravidão e Independência e, por fim (c) o espaço e a representação de grupos étnico-raciais. Utilizou-se análise tanto quantitativa quanto qualitativa, visando entender representações e volume.

O objetivo principal é problematizar se há uma história única que possa ser entendida como a história oficial (Bittencourt, 2008). A resposta a isso permitirá entendermos a relação entre esse material com outros que mobilizamos ao longo da pesquisa. Será possível entender como dialoga com a história ensinada até então, que estava sob responsabilidade do Estado federal. Igualmente, será possível comparar com o conteúdo proposto pela BNCC, o qual teve críticas pela mudança ao que era ensinado até então. Por fim, a análise apresentada neste capítulo permite a comparação futura com os currículos estaduais norte-americanos, entendendo como experiências distintas são possíveis.

A segunda parte é destinada a compreender o aporte normativo para a criação da Base. Para tal, são mobilizadas tanto as leis quanto documentos ministeriais, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). A pretensão não é detalhar os pormenores de cada um, pretende-se trata especificamente das partes que trata sobre a criação da Base e possíveis conteúdo. Os documentos são do governo federal, demonstrativo da influência do mesmo sob a educação na definição da educação, apesar da mesma ser dever dos municípios e estados como determinado por lei.

Entre os documentos estão a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (n. 9.394), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lei n. 10.639 (pela obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira), Plano Nacional de Educação (PNE). Finalizamos com a Portaria n. 592, a qual define as primeiras diretivas organizacionais para a criação da BNCC, como a formação da equipe e calendário. Esses documentos perpassam aproximadamente três décadas, demonstrando o processo para a criação da Base.

5.2 Currículos estaduais: uma história, diversos estados

Após o processo de redemocratização, os estados tiveram a responsabilidade de criação dos documentos que definiriam o conteúdo esperado do ensino escolar⁶. O objetivo não seria exaurir o conteúdo ou interpretações possíveis, mas servir como um direcionamento aos professores, os quais têm a liberdade de organizar suas aulas. O conteúdo apresentado também dialogava com aquelas que seriam exigidas em processos para a entrada de universidades públicas estaduais. Como no caso da Base, não há garantia que o documentos representa o que é ensinado na prática, já que a atuação dos professores igualmente, porém pretende-se saber o que os estados consideram essenciais e poder comparar entre si.

Para a análise, buscou-se os documentos educacionais do Ensino Fundamental e do Médio, tendo sido possível alcançar a maioria de todos os estados e Distrito

⁶ Os documentos foram lançados ao longo das últimas duas décadas, tendo lançamento desde 2000, posterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, até 2014, um ano antes da publicação da primeira versão da BNCC.

Federal.⁷ Apesar dessas faltas, é possível fazer uma análise geral dos documentos. Há variedade desde a denominação do arquivo⁸ até a organização dos conteúdos⁹. Entre os estados e Distrito Federal, realizamos a análise de todos, tendo exceção os estados que possuem currículo centrando no ensino de habilidades, não tendo conteúdo histórico definido¹⁰.

Esses exemplos demonstram a existência de variedade, porém, igualmente, confirmam a existência de um padrão. A maioria dos estados (18 de 27) possui currículos conteudistas que seguem ordem cronológica. Serão nesses 18 estados que nós focaremos a partir de agora, já que possuem material para a análise. Como há uma variedade do número de tópicos, como apresentada na tabela abaixo, os dados serão apresentados tanto em números totais quanto em porcentagem, visando manter a proporção de cada estado.

Tabela 01- Número de tópicos nos currículos de cada estado

Acre	340	Distrito Federal	189	Pernambuco	141
------	-----	------------------	-----	------------	-----

⁷ No caso de materiais voltados para o Ensino Fundamental, não foram encontrados os documentos dos estados de Amazonas e Ceará, já, no Ensino Médio, não obtivemos do Minas Gerais, Pará e Paraíba. Os únicos documentos estaduais que não conseguimos nenhum material foram do Rio Grande do Norte e Roraima. Vale apontar que, em alguns sites da Secretaria da Educação, não havia o documento para fácil obtenção, sendo necessário o uso de sites alternativos ou contato direto.

⁸ Os documentos foram intitulados de 15 maneiras diferentes pelos 25 estados e Distrito Federal. Mesmo quando são retiradas as especificações, os títulos ainda apontam para diferentes denominações, como currículo, diretriz, matriz, orientação, parâmetro, plano, proposta, reestruturação e referencial. Os mais usados foram currículo, com o complemento de básico e mínimo entre outros, por seis estados, e referencial curricular por cinco. Apesar da diferença, ao longo do trabalho utilizaremos a denominação de currículo para todos para facilitar compreensão.

⁹ A maioria dos estados divide o conteúdo pelos anos letivos, usualmente tendo um tema para cada bimestre. Todavia, alguns estados estruturaram de forma distinta, como a Bahia, onde o material é organizado por eixos, tendo como foco o aprendizado de habilidades históricas e análise de transformações sociais. Outros estados, como Mato Grosso e Pernambuco, que se pautam por ciclos e expectativas de aprendizado que perpassam diversos anos, respectivamente. Os modelos distintos de alguns estados exemplificam as experimentações de ensino que ocorreram desde a década de 1990, após a redemocratização, como foi apresentado anteriormente.

¹⁰ Os estados são: Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins. Esses estados, em geral, têm número menor de tópicos, tendo foco em habilidades históricas, conceitualização e formas de avaliação, por exemplo. Como, no caso da Paraíba, tem somente a definição de conceitos históricos, já Santa Catarina é baseado em caracterização da área de História, com conceitos, estratégias e abordagens possíveis. Apesar de ser possível que, na prática da sala de aula, ocorra ensino de maneira cronológica, demonstra as alternativas de ensino. O Espírito Santo, por exemplo, no Ensino Médio, possui o ensino cronológico em conjunto com temático, o qual aborda gênero, moda e arte entre outros.

Alagoas	167	Espírito Santo	240	Piauí	96
Amapá	231	Goiás	151	Rio de Janeiro	153
Amazonas	96	Maranhão	31	Rondônia	319
Bahia	176	Mato Grosso do Sul	212	São Paulo	104
Ceará	34	Minas Gerais	179	Sergipe	286

Fonte: Criação própria

Os dados demonstram a abrangência do número de tópicos, tendo estados com menos de 100 tópicos, como o Maranhão, com 31, até estado acima de 300, como o Acre, com 340. Usualmente, estados com maior número de tópicos trazem maior especificidade, já que há espaços para desenvolver questões que podem ser deixadas como subentendidas ou secundárias em outros currículos. É importante apontar para o fato de que há tópicos, entre esses, eu não possuem conteúdo histórico definido. A depender da organização do estado, é possível que haja em todos os anos, porém os principais são os referentes ao Fundamental I, quando usualmente há o ensino de habilidades, como conhecimento de cronologia e fonte primária. Os dados de cada estado são especificados no anexo A.

A partir da temática da presente pesquisa, buscou-se a análise de três questões principais nas próximas três subseções. A primeira é a divisão entre conteúdo de História Geral e brasileira. Como já apresentado, a História Geral ocupava a maior parte do espaço até a redemocratização, principalmente a europeia. Desejamos saber como a divisão ocorre para a maioria dos estados, como também a divisão entre continentes, já que deveria, por lei, haver o ensino de História da África, como também houve um aumento da História da América, como demonstrado no capítulo anterior.

Já, na segunda subseção, abordamos a divisão de espaço a partir dos períodos históricos brasileiros, como também como dois eventos centrais para a formação nacional são representados, no caso da escravidão e independência. Por fim, a análise do espaço dedicado e como é a representação dos três principais grupos étnico-raciais brasileiros. Algumas questões foram consideradas prioritárias, como: se indígenas são atores históricos somente durante o período colonial, se negros são relacionamentos

principalmente a escravidão e se pessoas brancas são apresentadas de forma racializada como os outros grupos.

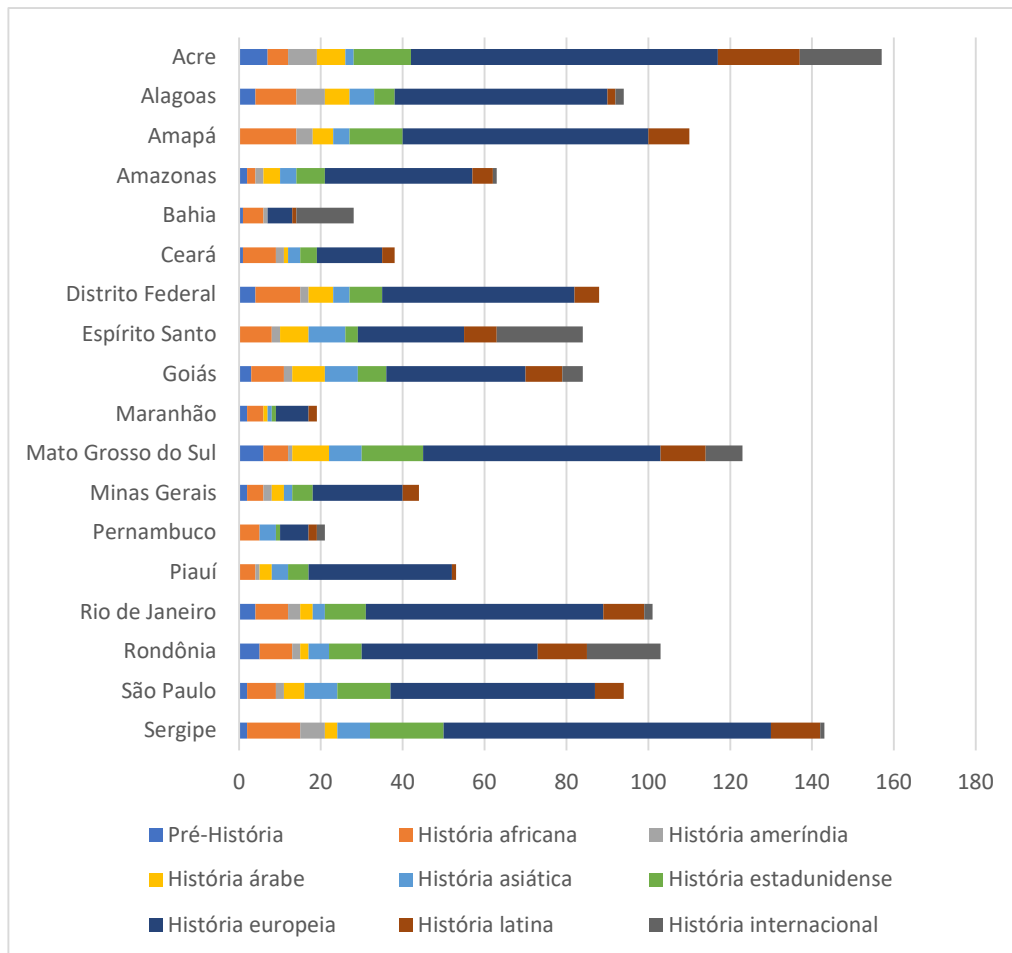
5.2.1 O Brasil e o mundo: a divisão entre História Geral e brasileira

A nossa proposta de pesquisa é tratar da narrativa nacional, apesar disso o espaço de História Geral dedicado na disciplina é parte central de nosso entendimento. É devido à divisão de espaço para conteúdos nos materiais escolares até então, como tratado no capítulo anterior, e a reação para a suposta diminuição do conteúdo na primeira proposta da Base pelos críticos, como será abordado no próximo capítulo. De tal forma, foram analisados os números de menções, porém não há aprofundamento sobre a representação, como ocorre no caso do material brasileiro.

Sobre os dados descritos no gráfico 01, abaixo, é importante indicar que foram classificadas todas as menções a região ou países que fazem parte, logo, por exemplo, citação a Inglaterra foi codificada como europeia. É válido apontar que, no caso da História africana e asiática, foi menos comum a menção explícita de países, utilizando assim o termo mais geral, que é o continente. O único caso em que houve separação foi no da América, onde os EUA foram classificados separadamente, devido ao alto número de tópicos, como a divisão entre História ameríndia e latina, como feito pelos currículos desejosos de demarcar a separação devido à Colonização. Outro ponto metodológico foi a classificação de Pré-História para eventos anteriores ao estudo da Mesopotâmia. Como também, foi utilizado o termo de História Internacional para quando foram tratados temas gerais e não houve especificação de região ou países.

Por fim, é preciso salientar que há co-ocorrência quando regiões ou países de regiões distintas foram citados no mesmo tópico, podendo ser mais de dois códigos. Os principais casos, em somatório de todos os estados, foram entre os Estados Unidos e Europa, com 71 tópicos mencionando os dois, em decorrência especialmente de eventos como as Guerras Mundiais e a Guerra Fria. Outros casos notáveis de correlação foram entre Europa e África, com 35, e Ásia e África, com 41. A alta relação entre Europa, África e Ásia entre si ocorre devido a tópicos que abordam o período imperialista iniciado no final do século XIX, quando as regiões foram associadas.

Gráfico 01 - Número de tópicos de cada região ou continente por estado brasileiro



Fonte: Criação própria

A análise quantitativa permite certas conclusões dentro do proposto por nós. Primeiramente, é a continuidade da centralidade da História europeia, a qual é citada em 713 tópicos distintos nos 18 estados. O número mais próximo a esse foi o de menções aos EUA, com 137. Abaixo dos países intitulados como Hemisfério Norte, estão História africana, com 130, e latina, com 125 menções ao total, sendo 12 destas correlatas. São nos números dessas quatro regiões que focaremos.

No caso europeu, além da absoluta predominância em História Geral, é importante apontar a sua centralidade como fio contendo da História até o século XX, quando divide tal posto com os Estados Unidos. Fora os estados que iniciam tratando da Mesopotâmia, a maioria dos estados iniciam com História Grega e Romana, tratadas

essas como História Antiga, a qual é seguida pela Idade Média. Após esse período, com as Grandes Navegações, que outras regiões e continentes são inseridos no ensino. Como exemplo, as Civilizações Asteca e Inca, para tratar do início da Colonização da América Latina pelos espanhóis, e a Ásia é abordada pela viés das rotas comerciais da época. A inserção de outras regiões não retira o protagonismo, sendo os períodos de Iluminismo, Renascimento, Revolução Francesa, Revolução Protestantes e Revolução Industrial pontos em comum de todos os Estados.

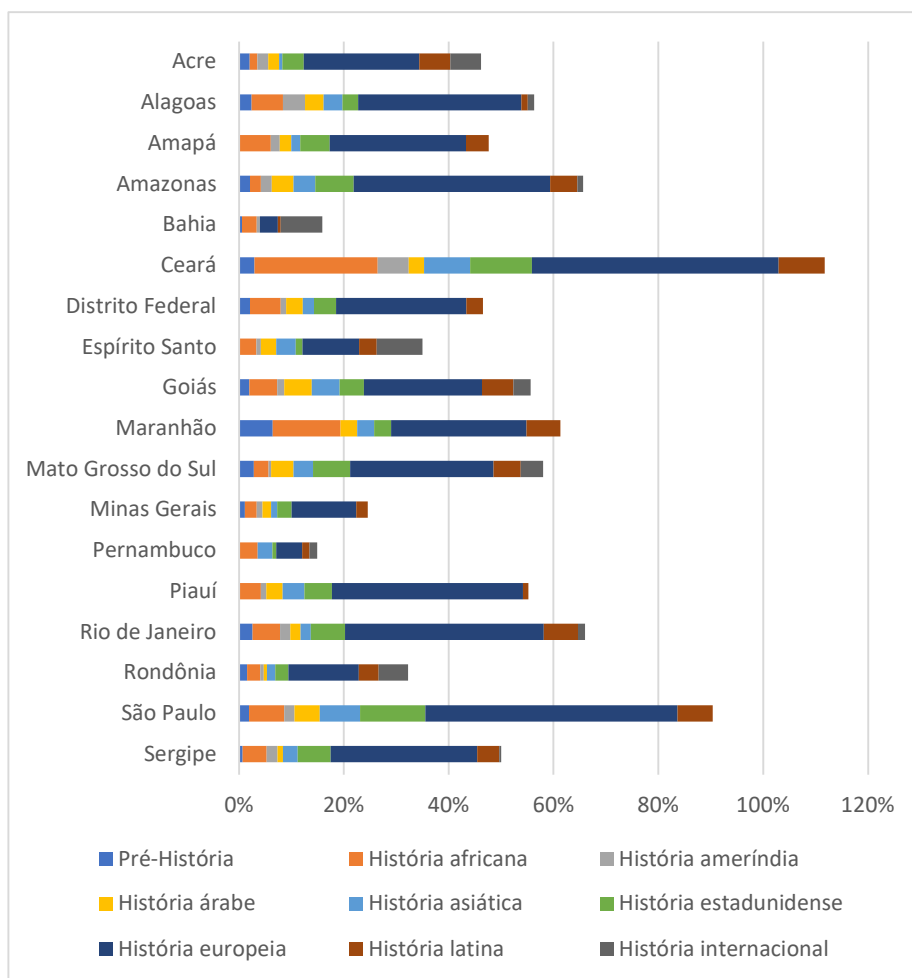
No caso dos Estados Unidos, quando consideramos que somente um país é responsável por mais de uma centena de menções, é um número relevante. Como já afirmado, durante o Governo de Getúlio Vargas, destinou-se atenção aos EUA, o qual se transformou em parceiro central ao país, não tendo nenhuma ação contrária a esse movimento pelos próximos governos. Os currículos estaduais prestaram valor aos EUA, principalmente no período contemporâneo, a partir da Primeira Guerra Mundial, quando se tornou ator global central. Todavia, a colonização norte-americana foi utilizada como contraponto a latina, pela concepção de colônia de povoamento vs de exploração, o que hoje é considerado ultrapassado pela historiografia, como também a Revolução Americana é ensinada em conjunto com a Francesa pela maioria dos estados.

Por fim, as menções a regiões e países africanos e latinos são produtos de mudanças recentes no ensino brasileiro, especialmente após a redemocratização. Enquanto o primeiro é resultado da obrigatoriedade imposta por lei, o segundo é devido à busca de professores por um ensino que relacione o Brasil a seus países vizinhos. Parte considerável dos tópicos que mencionam países latinos fazem de forma comparativa e complementar ao Brasil, principalmente nos estudos dos períodos de Colonização, Independência, Populismo e Ditaduras contemporâneas. Já, no caso africano, a expansão de espaço não impede que haja uma representação que seja marcada por escravidão e Imperialismo, ainda apresentando a região como uniforme e passiva ao ator histórico principal, a Europa.

Quando apresentamos a porcentagem do espaço dedicada por cada estado em relação ao total, como no gráfico 02, abaixo, é possível perceber a variância de espaço.

Como já afirmado, não pretende-se alcançar os 100%, afinal há tópicos com mais de um ou dois códigos, vide Ceará que ultrapassa a marca. De qualquer maneira, é possível apontar duas questões. Primeiro, como História árabe e asiática possuem pouco espaço nos currículos brasileiro. Segundo, como a História europeia, que possui média de 26%, é central para a compreensão da História Geral. Demonstrando a continuidade do ensino como apresentado no capítulo anterior.

Gráfico 02 – Porcentagem do número de tópicos de cada região ou continente por estado brasileiro



Fonte: Criação própria

Os dados demonstram como o processo de criação de currículo no Brasil ainda mantém características anteriores ao período da redemocratização, porém também apresenta marcas de mudanças devido a movimentos recentes. Apesar de ainda ter a

continuidade do foco principal na História do Hemisfério Norte, há também expansão do ensino sobre História africana e latina. Nas próximas seções, tratamos do ensino brasileiro, podendo responder se a principal transformação foi a priorização da História do Brasil sob a Geral.

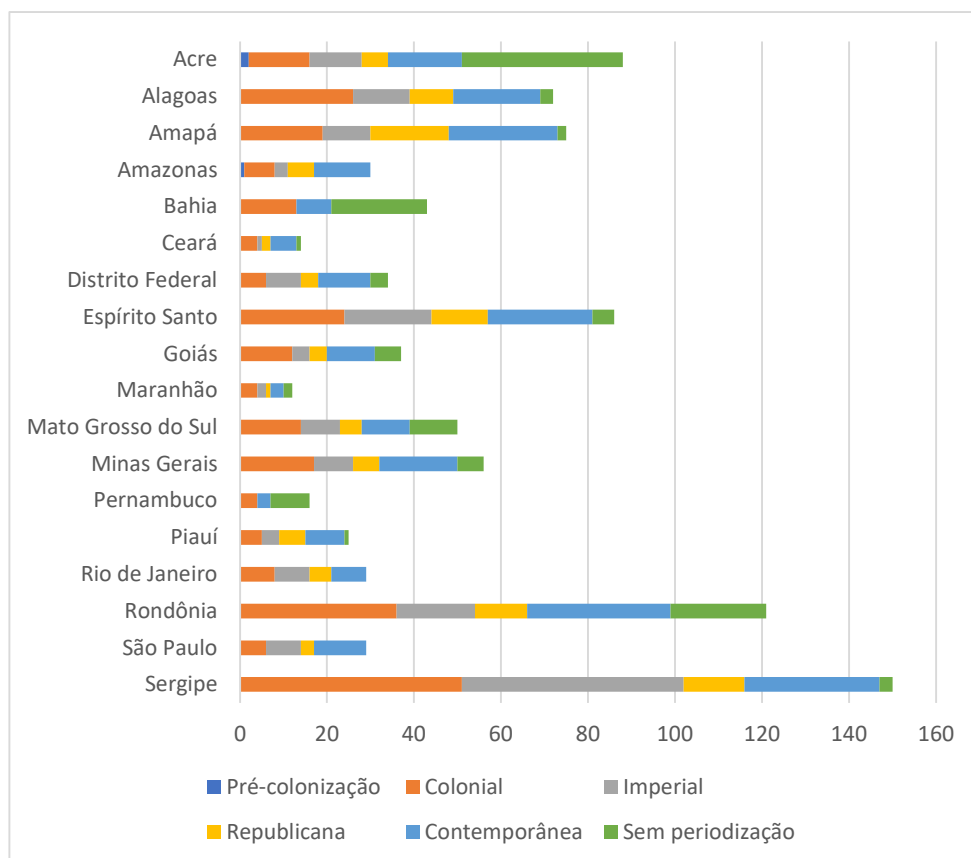
5.2.2 O que é o Brasil: cronologia e eventos centrais no ensino de História brasileira

É possível citar, como anedota, diferentes pessoas que, ao lembrar de seu período escolar, comentam sobre divisão irregular de ensino, tendo um espaço considerável para o período colonial e uma correria, no final do ano, para chegar ao tempo presente. Supostamente, a BNCC viria para mudar esse quadro, sendo até mesma considerada presentista por alguns críticos. Antes de nos aprofundarmos na Base, é preciso entender qual o cenário que supostamente o documento federal alteraria de forma drástica.

Para tal, a mesma metodologia utilizada para análise do material de História Geral foi utilizada. É importante lembrar que mais de um dos códigos foram utilizados quando períodos históricos foram citados, o que ocorreu em 25 oportunidades, sendo 11 envolvendo o período imperial e republicanos e 8 entre colonial e imperial. É um pequeno demonstrativo de como a passagem de um para outro foram analisadas, sendo devido as continuidades ou rompimentos de um para outro. Além disso, é válido apontar que adicionamos um código para quando a História nacional for mencionada, porém nenhum período específico foi mencionado. Como exemplo, um tópico do currículo do Acre (2010, pag. 44), no sétimo ano, dispõe o ensino sobre a “construção de explicações para as transformações das relações de trabalho e na organização da classe trabalhadora na História do Brasil”.

Os dados são detalhados no gráfico 03, abaixo:

Gráfico 03 - Número de tópicos de cada periodização da História brasileira por estado

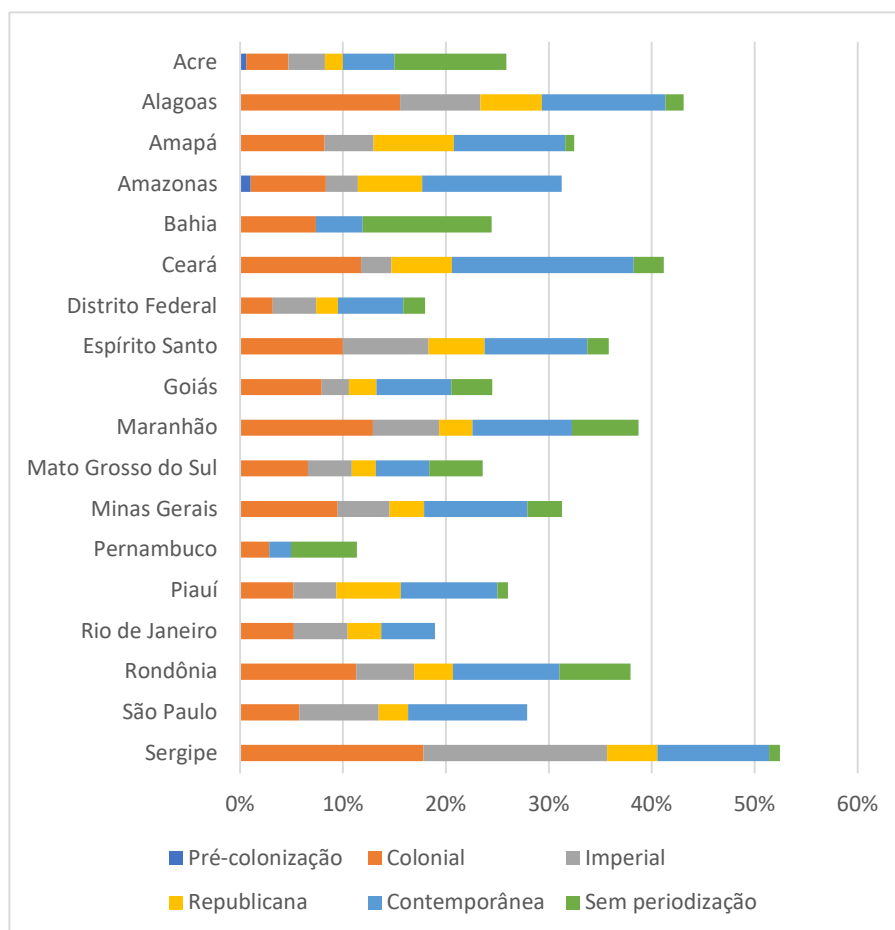


Os números totais indicam uma variedade maior do que pode aparecer por comentários feitos sobre o ensino, de modo geral, e a BNCC. É possível, no primeiro caso, que haja uma distância sobre o que é proposto pelos estados e o que os professores praticam no dia a dia de sala de aula. Não por uma discordância do que deve ser aplicado, mas a dificuldade de abarcar as exigências de um currículo de conteúdo extenso e profundo dentro do período letivo acordado (Schwarcz, 1993).

Quando observamos a porcentagem, comparando com o total, é visível a igualdade que há entre o período colonial e contemporâneo. Além desse dado, é perceptível como certos estados, como Acre e Bahia, utilizam de tópicos sem periodização para tratar de temáticas que perpassam a História brasileira. Demonstrativo das diferentes formas de criação do currículo. Por fim, apesar da soma de porcentagem não ser possível, é perceptível como os números brasileiros, em parte dos estados, não se aproxima de 30%, diferente, por exemplo, do ensino de História

européia, o que pode ser indício de como há uma preferência por maior conteúdo de História Geral.

Gráfico 04 - Porcentagem do número de tópicos de cada periodização da História brasileira por estado



Fonte: Criação própria

Ao nos determos em cada período, algumas informações ficam evidentes. Como tratado anteriormente, houve tentativa de alguns professores de fazerem o início do ensino história pela América, porém é evidente que isso não atinge os currículos, tendo somente três tópicos sobre o período anterior à colonização. Como também somente houve em menor escala em História Geral, é perceptível como a chegada dos europeus é o ponto de início para a História da América no ensino brasileiro.

O período colonial, o qual abarca três séculos, é o com o maior número de tópicos, com 274. É o período com o maior número de menções em 10 dos 18 estados. A marca principal desses tópicos é o foco em quatro tópicos: formação econômica do país por meio dos Engenhos, o papel dos portugueses na colônia, a relação com indígenas e a escravidão.

A centralidade do Engenho, para a compreensão do período colonial, faz com que não seja surpreendente que os temas principais sejam a construção da base econômica e as relações étnico-raciais que ocorram nesses espaços, enquanto o governo central da colônia estava em Portugal. Os tópicos são gerais, buscando o conhecimento da sociedade por meio desses elementos. Minas Gerais (2000, pag. 15), por exemplo, exige aos alunos do sétimo ano, que os alunos aprendam sobre “a sociedade açucareira; estrutura e funcionamento de um engenho de açúcar; etapas da produção açucareira; o trabalho escravo; tráfico negreiro”.

Duas temáticas foram analisadas especificamente, escravidão e independência. A primeira continua durante o período colonial e Imperial, a outra significa a ruptura entre os dois. No caso da escravidão, a mesma tem papel central na formação do país, sendo a base para a organização econômica, social e política brasileira. Sua importância é traduzida pelo número de citações, 105 ao total, tendo sido considerado menções explícitas a escravidão e tráfico negreiro, englobando tanto a negra quanto indígena.

Todos os estados mencionam escravidão pelo menos uma vez, tendo maior destaque o caso de Alagoas (2014), com 15 menções. Parte do motivo para o alto número é a relação com a história local, devido ao Quilombo dos Palmares, como no tópico, do oitavo ano, que tem como exigência “compreender o processo de desenvolvimento, queda e a importância do Quilombo dos Palmares para se entender a formação do povo brasileiro” (Alagoas, 2014, pag. 87). Em quesito de periodização, há 42 correlações com o período colonial e 36 com o imperial, demonstrando uma estabilidade ao longo do período. Os outros tópicos tratam de temáticas variadas, como, por exemplo, as consequências da escravidão, sem citar periodização, como também as consequências do fim da mesma para a República.

A profundidade dos tópicos depende da estrutura dos currículos e a profundidade dos tópicos. No caso de tópicos curtos, é possível citar o Piauí (2013, pag. 128), no 3o ano, ao englobar diversas temáticas, ao propor o ensino do “cotidiano do trabalho: trabalho e escravidão, o trabalho no engenho de açúcar, as fábricas de brinquedos, o trabalho indígena”. Por outro lado, outros estados, tratam da temática de forma mais expandida, como Alagoas (2014, pag. 86), que no oitavo ano, requer: “Entender a formação do espaço a partir da herança cultural e política estabelecida pelos colonizadores, colonizados e escravizados”.

A maioria dos tópicos abordam o assunto diretamente, como análise do tráfico negreiro, como era a vida de pessoas escravizadas, revoltas escravas e abolição, como exigido por Pernambuco (2013, pag. 63). Todavia, há tópicos que buscam a análise da consequência da escravidão na formação socioeconômica brasileira, como no caso do Rio de Janeiro (2013, pag. 09) que requer “contextualizar o projeto de construção do Estado na formulação da Constituição de 1824, da Lei de Terras de 1850 e das leis abolicionistas”. Todavia, é notável que não há tópicos que abordem as consequências da escravidão para o período contemporâneo, não tendo sido feito uma relação entre a sociedade escravocrata com a sociedade atua.

É preciso apontar que os textos curriculares buscam uma linguagem sem valor moral ou julgamento sobre eventos históricos. Apesar disso, talvez escravidão seja a única temática que é uma exceção, sendo apontada como imoral em certos currículos, os quais garantem que a avaliação e conhecimento dos alunos seja marcado por isso. Como exemplo, no sétimo ano do Acre (2020, pag. 44), que requer o “reconhecimento do caráter perverso e ilegal da permanência do regime de escravidão em algumas localidades no Brasil”. Não é surpreendente que uma temática, que, no foro público é considerada imoral, seja julgada negativamente, porém a presença da mesma em documento oficial, enquanto outras temáticas não são tratadas da mesma forma, mostra sua diferenciação.

A outra temática que consideramos importante analisada separadamente foi a Independência, a qual marca o início do Império brasileiro. Ao total, a temática foi tratada em 32 tópicos, tendo quatro estados que não mencionam diretamente o ocorrido.

Como já afirmado, durante a época Imperial, foi decidido que a narrativa nacional seria de uma continuidade entre o governo colonial português e o governo Imperial brasileiro. Há uma continuidade dessa narrativa, até mesmo pela continuidade da liderança da família Bragança, fazendo com que os eventos não tenham o valor que há nos EUA, por exemplo, caso que será analisado posteriormente.

Apesar de não haver a atenção que poderia ser esperada do evento que garante o início da nação, a escrita dos tópicos demonstra como há uma quebra de continuidade. Parte considerável do que é exigido é entendimento dos acontecimentos que resultaram na Independência, como também as consequências da mesma. Vale apontar para um tópico que questiona as repercussões além dos movimentos iniciais, no Acre (2010, pag. 46), onde é pedido, aos alunos do segundo ano do Ensino Médio, que façam uma “avaliação do significado da Independência do Brasil para a percepção de uma identidade nacional brasileira nos dias atuais”. A conexão entre eventos do passado com o presente é uma habilidade histórica exigida por todos, porém tópicos que exijam isso não é usual.

A Independência, em 1822, é o início do período imperial no Brasil, o qual se estenderia até 1889. O período é tratado em 183 tópicos ao total, não sendo temática de somente dois deles, Bahia e Pernambuco, que possuem currículos enxutos. Apesar da História local não ser algo constante no currículo brasileiro, ela influencia o espaço dedicado a certos eventos, como o caso do Quilombo dos Palmares em Alagos. No caso do período Imperial, o Rio de Janeiro é o único que dedica o espaço ao período, em partes, devido a atenção dedicada a sua transformação em capital Imperial, a qual trouxe mudanças significativas para o estado.

O foco principal das menções foram os Reinados I e II, a abolição e as mudanças sociais, como imigração, ao longo do século. A centralidade dos Reinados apresenta uma mudança, onde a história política ocupa a maior parte do processo, diferente do que ocorreu no caso colonial. Os tópicos abrangentes garantiram abarcar o período de forma geral, como, por exemplo, São Paulo (2012, pag. 53) requer os alunos do sétimo e oitavo ano a estudarem “a Industrialização, urbanização e imigração. As transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil”.

O período da Primeira República, de 1889 a 1930, abarca somente quatro décadas, o período mais breve estudado. A primeira tentativa democrática nacional foi tema de 115 tópicos. Bahia e Pernambuco são, novamente, os estados a não terem nenhuma menção, demonstrativo de possíveis consequências de um currículo enxuto. Como no caso Imperial, o foco principal é na história política, tendo destaque a política “Café com leite” e a resposta de latifundiários locais em favor a um possível federalismo mais forte. Como exemplo, no Alagoas (2014, pag. 89), é requisitado “compreender os conceitos de oligarquia, clientelismo, coronelismo e federalismo e relacioná-los como elementos constitutivos do sistema político oligárquico”.

Como já afirmado, apesar de ser uma exigência na área de habilidades, poucos tópicos requerem explicitamente uma leitura até o presente. Todavia, o Acre oferece um bom exemplo, demonstrando as transformações do século XX que perpassam o período. Demonstrando como o período republicano e o contemporâneo dialogam diretamente nas tentativas e retrocessos da democracia. O tópico requer:

Identificação de determinadas formas de organização política em diferentes momentos da História do Brasil republicano, tais como a centralização do poder na administração deodorista, o monopólio da máquina do Estado pelas elites latifundiárias na república oligárquica, o populismo e desenvolvimentismo, a ditadura militar e os governos neoliberais contemporâneos” (Acre, 2010, pag. 27).

Por fim, o período contemporâneo abarca eventos centrais na formação brasileira, como o Estado Novo de Getúlio Vargas, a Ditadura Civil-Militar, a redemocratização, a industrialização e imigração interna brasileira. Logo, não é surpreendente que seja o período de segundo maior número de tópicos, com 264, aproximando-se do período colonial, que possui 274, apesar da diferença de tempo corrido ser de praticamente dois séculos.

Além do foco em temáticas essenciais, como as ditaduras e o processo de redemocratização, é válido apontar para duas questões sobre o período. Primeiro, apesar do foco em história política, há maior espaço para história social e cultural, há assim espaço para o ensino que não se paute tanto no Estado e atores sociais específicos. Como exemplo, em Minas Gerais (2010, pag. 40), é requerido, aos alunos do nono ano, estudarem sobre os “movimentos sociais: Movimentos Negros, Leis

10.639 e 11.645, movimentos GLBT, movimento sindical, indígenas, MST, dentre outros”.

Todavia, é importante ressaltar que essa mudança é parte de uma escolha de não tratar de história estatal após a redemocratização, não tendo tópicos sobre presidências mais recentes, como Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. É possível que seus governos sejam considerados recentes demais para serem história ou até mesmo um receio de tratar história do presente, não podemos ter a certeza.

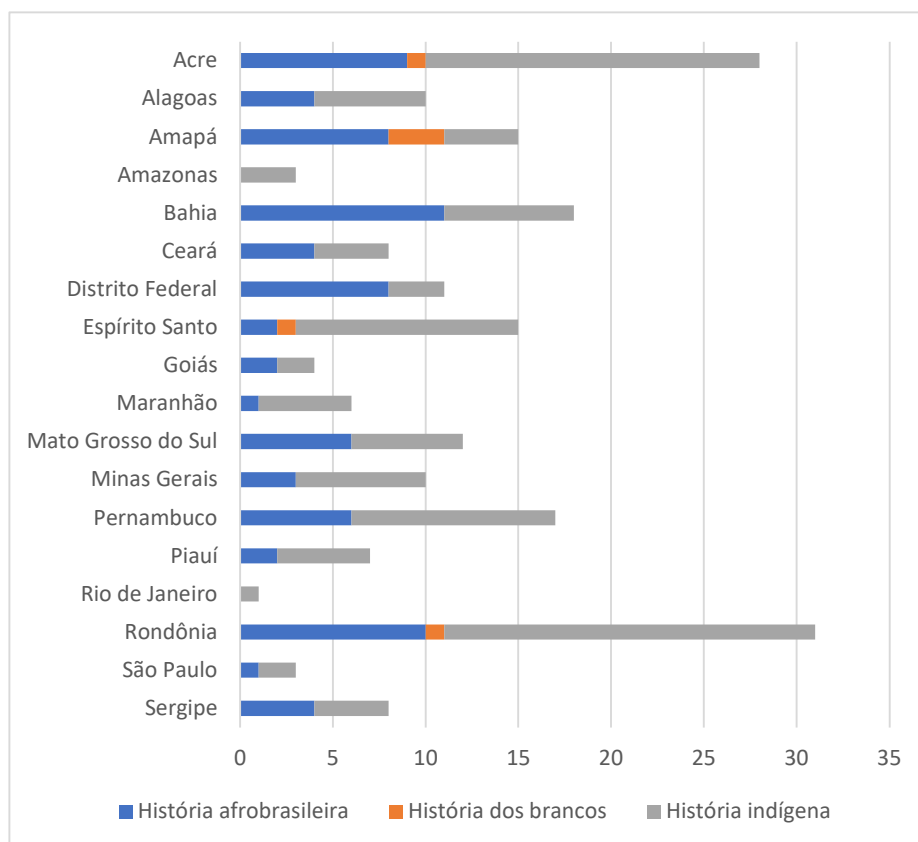
5.2.3 Os três grupos constituidores: a representação de grupos étnico-raciais

Como demonstrado anteriormente, a composição racial brasileira tem papel central na concepção da História nacional desde o princípio, quando a escrita da narrativa nacional foi iniciada no Império com a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. A história é permeada por mitos de diferentes temáticas e níveis de aceitação social. No processo de absorção social do mito, o qual tem significado quando é mobilizado pelas pessoas para compreender a nação, a escola tem papel central.

No caso do mito racial, onde não haveria conflitos étnico-raciais por ser um país constituído por três raças que se encontram por meio da mestiçagem, até hoje tem reverberações na sociedade. Tal discurso, apesar de ser combatido pelo movimento social negro e rejeitado por estudiosos, ainda é parte de discursos sociais, incluindo discursos políticos. Por ainda ser tópico da nossa sociedade, não ideias somente do período Imperial, é preciso analisar como a temática étnico-racial é apresentada nos currículos estaduais.

Para isso, analisamos menções explícitas aos três grupos étnico-raciais principais, brancos, indígenas e negros.¹¹ Os dados são apresentados no gráfico 05, abaixo¹².

Gráfico 05 - Representação de grupos étnicos-raciais por estado



Ao analisar os números de citações sobre pessoas brancas, a primeira informação notável é a ausência da maioria dos estados. Somente quatro mencionaram, tendo

¹¹ Tivemos que fazer escolhas metodológicas para garantir a separação de certas temáticas e garantir números mais claros. No caso sobre brancos, definimos somente classificar menções a pessoas brancas ou branquitude, logo não consideramos quando grupos nacionais, como portugueses, foram mencionados. As únicas exceções são quando foram utilizados em casos onde é explícito que é tratado como comparativo e tratado ao lado dos outros grupos étnico-raciais. Já no caso de pessoas negras, classificamos todas as menções a negros, afrobrasileiros, afrodescentes, quilombolas e africanos quando tratado no campo de escravidão. Por outro lado, quando a escravidão foi mencionada, somente foi classificada quando explicitamente citava pessoas negras, para não associar o assunto automaticamente e afetar a análise do material. Por fim, quando foram utilizados o nome de etnias específicas, não somente o termo indígena, foram classificadas no termo genérico.

¹² Devido ao número baixo de citações, preferimos não apresentar gráfico com porcentagem, porém tem os dados no anexo A.

somente o Amapá tratando da temática em mais de uma oportunidade. É possível que isso ocorra pela concepção de que os portugueses são brancos, porém, isso é insuficiente para explicar em momentos posteriores, após o início do Império. É possível considerar que não há a racialização de pessoas brancas, sendo assim ocultada dentro da concepção do pacto narcisístico de Maria Bento (2002), onde a branquitude, e os privilégios socioeconômicos e políticos provenientes da mesma, não são reconhecidos.

Entre os tópicos que mencionam pessoas brancas, dois reconhecem a desigualdade entre os grupos étnico-raciais. No Acre (2010, pag. 40), é requerido aos alunos do segundo ano do Ensino Médio, a “compreensão do processo de emancipação do escravo negro ao longo do século XIX, levando em consideração o movimento abolicionista, o cenário econômico externo e as formas de resistência criadas pela população negra contra a dominação das elites brancas no Brasil”. Já no caso do tópico da Rondônia (2013, pag. 224), é pedido, aos alunos do terceiro ano, estudarem a “relação de domínio dos brancos sobre os índios e negros”. Nesses casos, há uma ideia de dominação das elites e a relação direta à escravidão.

Outro caso particular é a apresentação da imigração como processo de branqueamento, como é afirmado em tópico do sétimo ano do Amapá (2009, pag. 16), onde é requerido o estudo da “substituição da mão-de-obra africana pela europeia”. A migração europeia: o processo de branqueamento”. É documentado como a política nacional foi visando tal objetivo (Seyferth, 2002), porém somente um dos estados traz essa questão explícita, apesar da maioria tratar sobre a imigração europeia e asiática no período republicano.

Os três tópicos restantes são sobre as “etnias brasileiras”, como colocado no currículo do Espírito Santo (2009, pag. 136), o qual também inclui “asiáticos”. Não tendo um direcionamento, aparenta confirmar a ideia de que existe uma fundação do país a partir de grupos étnico-raciais. Como os números indicam, o espaço para o debate sobre branquitude, suas origens e consequências, nos currículos é diminuto, permitindo sua invisibilização (Bento, 2002), como se os atores históricos brancos não fossem racializados, enquanto as representações de outros grupos é marcado por suas raças.

No caso de menções a pessoas negras, ou afro-brasileiras como foram denominadas em alguns currículos, a diferença é evidente, tendo 85 menções, tendo somente dois estados que não citaram explicitamente pessoas negras, Amazonas e Rio de Janeiro. O caso do Rio de Janeiro impressiona, considerando que a população negra contabiliza mais da metade da total no estado.

Quando divididos pela periodização, é possível perceber um balanço, tendo números de tópicos próximos durante o período colonial e imperial, com 13 e 11 respectivamente, sendo a maioria absoluta dentro da temática escravocrata. Posteriormente, no período republicano e contemporâneo, com 4 e 19 tópicos respectivamente, o assunto retornou a ter recorrência com tópicos exigindo análise da situação no tempo atual. Por fim, no caso de menções atemporais, o número de tópicos foi 42, focados especialmente em reconhecimento e celebração da cultura negra e a influência na sociedade brasileira.

A temática central é a escravidão, tendo 15 tópicos que mencionam explicitamente pessoas negras quando abordam a temática, um fator que não surpreende. Cinco desses tópicos tratam igualmente da escravidão indígena, associando a exploração e a resistência dos dois grupos étnico-raciais, apresentando os dois como atores sociais unidos. Como é pedido, aos alunos do segundo ano do Ensino Médio de Rondônia (2013, pag. 161), o estudo da “escravidão e formas de resistência indígena e africana na América”.

Esse exemplo permite discutirmos uma questão importante, como as pessoas são nomeadas nos currículos. Essa questão apresenta-se, especialmente, quando tratada dentro da temática da escravidão, quando os escravizados eram referidos como africanos. Essa escolha permite pensarmos quando as pessoas são consideradas descendentes ou brasileiros, tratadas simplesmente sem definição geográfica, mas sim racial. A resposta a essa questão não é simples, até mesmo pela dificuldade de definir o que é o Brasil durante o período colonial. Todavia, a escolha de manter a terminologia de africanos para pessoas escravizadas, apesar de haver aqueles que nasceram em solo brasileiro, indica uma separação entre essas pessoas e a história apresentada como brasileira.

Além de tópicos sobre escravidão, a temática afro-brasileira apareceu de diferentes formas. A história e presença quilombola foi temática de diversos estados, sendo tratado continuamente em complemento a comunidades indígenas. Os quilombos, apesar de terem surgidos como resistência à escravidão, permanecem até o tempo presente, sendo reconhecidos nos últimos anos por meio do decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Os tópicos centram-se em conhecimento sobre os mesmos e reconhecimento de sua importância, como indicado no texto acreano (2010, pag. 40) que requer, aos alunos do sexto ano, o “reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural quanto à ocupação e utilização da terra, com ênfase na organização do espaço por comunidades indígenas e grupos quilombolas”.

Outro ponto que associa negros e indígenas é a ideia de contribuição de tais grupos étnico-raciais na formação brasileira. Há tópicos que mencionam desde a participação de “‘índios’ e ‘negros’ na construção da sociedade colonial” (Sergipe, 2011, pag. 234) até a sociedade atual (Rondônia, 2013, pag. 233). É importante apontar para a menção constante à cultura somente, não tendo especificações no campo científico, social ou político. Apesar da cultura ter papel central na formação da nação, a ideia de que contribuições nesse campo sejam as únicas que possam ser listados para certos grupos demonstra a invisibilização dos mesmos em outros campos possíveis.

As eventuais menções a movimentos políticos negros, como Frente Negra Brasileira, são usualmente acompanhadas de outros do mesmo período como operário e educacional (Amapá, 2009, pag. 17) ou estudantil e feminista (Distrito Federal, 2013, pag. 67). Não há especificação de quais desafios enfrentavam, demandas e formas de luta. Fica sob responsabilidade dos professores apresentarem essa informação, não sendo explícitas as políticas e acontecimentos durante o período, especialmente Estado Novo e Ditadura Militar, em relação a esses grupos específicos.

Por fim, alguns tópicos, em determinados estados, apresentam as leis e normas que tratam da temática racial, trazendo a questão legal em vista, algo que não é usual na maioria dos currículos. Como é demonstrado em Pernambuco (2013, pag. 63), que requer “reconhecer, respeitar e valorizar os direitos dos afro-brasileiros previstos na Constituição Federal de 1988, na Lei 10.639/2003 e no Estatuto da Igualdade Racial,

que determina obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. Tópicos como esse exemplificam estados que reconhecem que há desigualdade, porém não há menções ou, quando há, não se especifica como são e as razões históricas para tal.

A análise da representação indígena apresenta similaridades com a negra, em partes pelos tópicos onde as duas temáticas foram tratadas em conjunto, os quais totalizaram 30, número acima de um terço das 81 menções negras e um quarto dos 120 das indígenas. Diferente do caso de menções a pessoas negras, é possível perceber uma diferença considerável na divisão de periodização no caso de indígenas, os quais são citados em 38 tópicos que abordam o período colonial. Nenhum outro período se aproxima de tais números, tendo os outros, imperial, republicano e contemporâneo, o total de 21, sendo sete, quatro e 10 respectivamente. Como anteriormente, menções atemporais também possuem alto número, com 45, tendo alguns também abordando a temática negra. A diminuição de espaço é evidente, apesar de não haver um apagamento completo como há acusações nos EUA, como será tratado futuramente.

A temática da escravidão também foi constante em tópicos que mencionaram indígenas, apesar de ter ocorrido menos vezes, sendo oito em vez de 15, como no caso de pessoas negras. Os tópicos do período colonial, além da escravidão, abordaram a relação com os colonizadores, principalmente a Igreja Católica e os bandeirantes. Recorrentemente foi abordada a violência as quais os indígenas foram submetidos, como, no caso de Alagoas (2014, pag. 98), onde requereu, aos alunos do segundo ano do Ensino Médio, que conseguissem “criticar o processo que desencadeou nos genocídios das civilizações indígenas na América e no Brasil”. Importante apontar para a utilização do termo genocídio.

As similaridades com a representação negra ocorrem em outros pontos, como a ideia de reconhecimento de contribuições à cultura brasileira (Bahia, 2015, pag. 17) e a falta de apontamento dos motivos para as lutas contemporâneas (Rondônia, 2013, pag. 233). Por fim, uma similaridade que possui peso distinto para o tempo contemporâneo é a especificação étnica entre negros e indígenas. Diferentes grupos étnicos foram sequestrados da África, o que resultou em diferenças locais. Visando a

quebra das comunidades, houve a mistura entre grupos como matês, iorubás e haussás entre outros. Na atualidade, essa multiplicidade foi perdida, não tendo diferenciação entre negros no Brasil a partir da origem africana de grupos escravizados.

Por outro lado, a diferença entre indígenas ainda existe, porém somente é reconhecida por um estado, Espírito Santo (2009, pag. 70), o qual requer, aos alunos do quinto ano, que saibam sobre “os primeiros habitantes do Espírito Santo: Puris, Goitacazes, Temiminós, Botocudos, Tupiniquim”. Há um uso político na utilização do termo indígena, que engloba todas as etnias, tendo maior força em negociações com o Estado e também maior poder de mobilização de forma nacional. Todavia, as diferenças culturais e regionais existem, há um apagamento e generalização quando essas não são pontuadas pelo menos nas histórias locais de cada estado.

Ao longo das seções anteriores, analisou-se a periodização, eventos centrais e representação de grupos étnico-raciais, é possível perceber a variedade que há entre os estados. O número de tópicos, a divisão entre periodização, a atenção dedicada à escravidão e independência e o que se aborda sobre os grupos étnicos-raciais demonstra a diversidade e independência dos estados de proporem o ensino que desejarem. Todavia é notável que continua a haver uma história única, não tendo divergências sobre o desenvolvimento da história nacional. Antes das possíveis mudanças realizadas pela BNCC, é preciso entender o processo até o mesmo, como é feito na seção a seguir.

5.3 Leis, parâmetros e planos: o longo caminho até a BNCC

Como demonstrado, a definição dos currículos estavam sob responsabilidade de cada estado desde a Constituição de 1988. Apesar dessa organização, o governo federal não se exime da participação na organização escolar. Para tal, analisamos determinadas normas para entender o processo que resultou na Base, documento normativo que define o conteúdo básico que todos os estados devem seguir, alterando a estrutura das últimas duas décadas.

A Constituição de 1988 é um marco democrático, sendo conhecida como Constituição Cidadã devido à participação popular e o valor democrático de suas leis. Apesar de avanços e garantias sociais em diferentes áreas, para garantir a aprovação

em tempo célere, foi determinado que certas áreas seriam determinadas posteriormente por lei, como foi o caso de especificações educacionais. Entre os tópicos adiados estava a definição de um programa de conteúdos mínimos, como afirmado no art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Essa determinação foi cumprida oito anos depois, em 1996, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de número 9.394. Permanece, até o presente, como a diretriz principal de ensino, determinando obrigações de cada esfera de poder brasileiro, dispositivos gerais sobre todo nível educacional e especificidades, como Ensino a Distância e indígena. No quesito curricular, o documento, como a Constituição, somente afirma que é preciso ter uma base curricular comum que considere certas particularidades. Como afirmado no 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” (Brasil, 1996).

O texto seria modificado pela lei nº 12.796, em 2013, para a inclusão da educação infantil e a alteração de clientela por educandos. Portanto, após 8 anos, confirma-se a necessidade de criação de uma base curricular comum, tendo sido estendido o grupo que deve atingir para a inclusão do ensino médio, em 1996, e infantil, em 2013. Essas alterações apontam para uma compreensão de um ensino mínimo básico continuado que abarca todos anos até a diplomação.

A lei de n. 10.639, de 2003 surge para modificar a LDB visando a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A mesma lei seria modificada pela de nº 11.645, de 2008, para a adição do conteúdo indígena entre as obrigações. Como afirmado no texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população

brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

O texto não se aprofunda como deve ocorrer, os motivos e ferramentas para a aplicação da mesma, sendo somente uma lei normativa sobre a necessidade de aplicação, tendo necessidade de documentos posteriores para tal. Um deles é o parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, intitulado de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento destina-se a auxiliar na criação de materiais dentro da temática obrigatória, também apontando os motivos e princípios regentes.

O documento aborda diferentes reconhecimentos que considera essenciais, os quais perpassam tanto a mudança de conteúdo quanto a de comportamento e interpretação da história. O material aponta constantemente para a valorização das pessoas negras e sua participação na história brasileira, tendo foco especial na perspectiva e desenvolvimento dos alunos negros. Novamente, é demonstrativo do papel da escola para alteração social. Como é exemplificado pelo texto:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004, pag. 03).

É válido notar que há o reconhecimento da existência do mito da democracia racial e a crença de que o mesmo deva ser extinto. Além dos pontos sobre análise social, o material aponta para possíveis tópicos que possam ser estudados, como atores sociais significativos, contribuições científicas africanas, o estudo dos motivos de datas

comemorativas, entre outros. A busca por auxiliar os professores na criação do conteúdo escolar denotava a falta de material de apoio, o qual resultou em dificuldades e demora na implementação do ensino da temática (Silva, 2011).

O documento a retornar à questão da base curricular foi a resolução CNE/CEB nº 4, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, de 13 de julho de 2010. O documento objetivava sistematizar os princípios e diretrizes contidos na Constituição e na LDB, orientar a formação de professores e incentivar a reflexão crítica e propositiva do ensino. Cinco dos 60 artigos são destinados à temática curricular. No artigo 13, o currículo é definido como o “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (Brasil, 2010, pag. 04).

É válido ressaltar que entre os valores está o “os direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 2010, pag. 04). Igualmente relevante, o currículo deve ser entendido como experiências escolares resultantes do conhecimento, sendo permeado pelas “relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos” (Brasil, 2010, pag. 04).

Essas diretivas demonstram como o currículo não é entendido, pelo Estado, como somente o conteúdo programático básico de cada disciplina. É um produto social que dialoga com a sociedade e, por isso, influencia e é influenciado pela mesma. Entende o aluno como ator histórico e social, não somente recipiente do conteúdo. Igualmente entende o mesmo como cidadão, não somente empregado. As diretivas indicam uma perspectiva crítica sobre a atuação da escola na sociedade, o que possibilita caminhos para debates além do conteúdo formal no espaço escolar.

No artigo 14, é definido o que é a base nacional comum, o texto afirma:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (Brasil, 2010, pag. 05)

De tal maneira, a base reconhece que os conhecimentos, saberes e valores ensinados, no espaço escolar, não são somente produto do estudo científico, esse é somente um dos elementos que a compõem. Como Bittencourt (2008) afirma, o ensino escolar não é somente uma versão simplificada do ensino acadêmico profissional. É um ensino próprio que deve ser entendido a partir de sua própria estrutura, profissionais, público e finalidade.

Apesar do processo de criação da Base somente ocorrer posteriormente, em 2015, o governo elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento referência para a criação de currículo pelos estados e materiais de estudo pelos professores. Os três documentos, lançados a partir de 1997, englobam todo ensino básico, apresentando ideias e concepções consideradas essenciais na criação e organização do conteúdo de cada disciplina. Não há a determinação de temas e não é obrigatório, porém os Parâmetros tiveram papel importante na compreensão da visão do governo sobre qual deve ser a estrutura para a formação do material. Para tal, conceitos de temporalidade, divisão do tempo histórico e de ação política e social de atores sociais são alguns dos elementos tratados nos materiais.

No Parâmetro para o Ensino Médio, é apresentada a importância do ensino de História para os indivíduos e a sociedade por meio da criação do que é considerado comum a todos, o conhecimento mínimo que todos brasileiros deveriam saber. É demonstrativo do papel do Estado na formação da memória e passado comum a todos, em uma visão clássica do objetivo de ensino. É afirmado:

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e autoreconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo. (Brasil, 1997, pag. 12)

Como evidenciado no parágrafo, o ensino de História tem função social e individual. Tem como finalidade a construção da identidade coletiva e também a autoconstrução e autoconhecimento dos educandos como atores sociais. A afirmação

de que excesso de individualismo deve ser combatido é significativo por indicar a centralidade da sociedade e do coletivo para o ensino histórico brasileiro. É possível a aplicação desses propósitos de diferentes maneiras como será visto.

Na continuidade da estruturação do ensino brasileiro, o governo lançou o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. O Plano define metas para os próximos dez anos, tendo também delimitado responsáveis, calendário e formas de avaliação. A Base é mencionada em diferentes especificações, sendo parte das estratégias futuras governamentais. No caso das metas 2 e 3, sobre universalização do ensino fundamental e médio respectivamente, afirma-se que as diferentes esferas de poder público devem pactuar pela “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão” (Brasil, 2014) a BNCC.

Buscou-se detalhar as leis e documentos governamentais que dão a estrutura legal para a criação da BNCC. Como demonstrado, a Base foi citada continuamente em diferentes documentos, desde a Constituição em 1988. A partir de então, aos poucos foram definidos sua estrutura, finalidade e o sistema educacional que deveria fazer parte. Esse processo permitiu seu lançamento em setembro de 2015, 27 anos após a primeira menção à Base Nacional Comum Curricular.

O processo se iniciou em 18 de junho de 2015, quando o governo publicou a Portaria Nº 592 para a instituição do grupo responsável pela primeira versão do currículo. Foram convidados 116 profissionais para a Comissão de Especialistas, podendo ser professores universitários que atuavam no campo da educação básica e formação de professores, professores em exercício na rede pública de ensino ou especialistas com vínculo com as secretarias estaduais. A indicação ficou a cargo do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

O cronograma publicado estipulou que, até final de fevereiro de 2016, era preciso que a primeira proposta tivesse sido publicada e a Comissão produzisse um relatório com os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Portanto, em oito meses, estimou-se que haveria a composição da Comissão,

publicação da primeira proposta da BNCC e realização de atividades de discussão e consolidação dos resultados das mesmas. Algumas pessoas criticaram o tempo proposto como insuficiente, principalmente quando comparado com a Austrália, onde o processo curricular decorreu por 20 anos e é considerado “modelo” (Takahashi, 2015).

Parte considerável do primeiro mês foi destinada para a formação da Comissão, a qual teve os nomes dos participantes divulgados pela Portaria No 19, no dia 10 de julho de 2015. A historiadora Cláudia Regina Fonseca Miguel Ricci (UFMG) foi escolhida como assessora da área de História, tendo como obrigação a organização da proposta em suas respectivas áreas e auxiliar nas discussões públicas. Os 12 profissionais selecionados foram divididos entre o Ensino Fundamental I e II e o Médio. No campo da História, atuaram tanto professores do ensino público quanto universitários¹³.

As leis, normas e documentos apresentados demonstram o percurso para a criação da Base e a influência que o governo teve na presença de certos conteúdos. É possível perceber que o governo federal participou do projeto educacional durante esse percurso, tendo determinações obrigatórias e a Base como a culminação desse processo, já que é o documento que determina os conteúdos básicos desde a educação infantil até o processo de entrada nas universidades federais por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É importante frisar que esse processo é marcado pela possibilidade de abertura do impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff. O processo foi instaurado em 2 de dezembro, antes do lançamento da segunda versão e durante um dos meses principais do debate entre historiadores. Esse foi o resultado de meses de disputa entre o governo petista e Eduardo Cunha, líder na Câmara dos Deputados na época, tendo

¹³ Os encarregados foram: (a) No Fundamental I: Tatiana Gariglio Xavier (CONSED-MG), Maria da Guia Medeiros (UNDINE-RM), Marcos Antonio da Silva (USP) e Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN), (b) No Fundamental II: Marinelma Meireles (CONSED-MA), Leila Soares Perussolo (UNDIME-RR), Giovani José da Silva (UNIFAP) e Itamar Freitas (UnB) e (c) No Ensino Médio: Reginaldo Gomes da Silva (CONSED-AP), Antônio Daniel Marinho Ribeiro (CONSED-AL), Leandro Mendes Rocha (UFG) e Mauro César Coelho (UFPA).

possivelmente impactado a produção e críticas ao documento, o qual será tratado no próximo capítulo.

5.4 Síntese

O presente capítulo dedica-se a entender o contexto no qual a BNCC se insere. Para tal, foram analisados os currículos estaduais e as normas e documentos do governo federal. A análise desse aparato público permite entendermos como o processo histórico de formação escolar, analisado no capítulo anterior, influencia a conjuntura contemporânea e como a primeira proposta da BNCC, a ser estudada no próximo capítulo, modifica o que foi realizado durante as últimas décadas.

A proposta de análise de todos os currículos estaduais teve empecilhos pela impossibilidade de adquirir certos documentos, porém isso não impediu que a maioria desses fossem analisados. Do total, 18 currículos foram estudados por possuírem conteúdo, o que permitia entender a temática desejada, a narrativa nacional e a inserção dos grupos étnico-sociais na mesma. Para tal, fizemos a análise de duas temáticas principais: periodização e representação dos grupos étnico-raciais. No primeiro caso, os tópicos foram classificados entre atemporal, pré-colonização, colonização, império, república e contemporânea a partir dos eventos citados. Foi dada atenção especial a duas temáticas dentro dessa seção, a escravidão, que perdura o período colonial e imperial, e a independência, que marca a passagem da colônia para Império. No caso dos grupos étnico-raciais, foram classificadas as menções a pessoas brancas, indígenas e negras, tendo sido feita a análise de quais as temáticas e interpretações foram prevalentes.

Os dados demonstram considerável variedade entre os estados, seja no número de tópicos totais quanto na profundidade das temáticas. Enquanto alguns estados detalharam o que desejavam que fosse ensinado, outros simplesmente citavam os tópicos diretamente, deixando a cargo das escolas e professores a definição de como seriam interpretados e ensinados. Independentemente dessa variação, é possível apontar para uma história única brasileira, mantendo a tradição anterior (Bittencourt, 2008).

De diferentes formas, os currículos contam uma história que se inicia com a chegada dos colonizadores, tendo um progresso constante da História, onde o Império é a continuação da mesma elite no poder, tendo o mesmo ocorrido na proclamação da República. No caso étnico-racial, o mesmo continua, onde o Brasil é resultado do encontro de três grupos étnico-raciais, o que é narrado desde o início do ensino, durante o Império, como tratado anteriormente.

Lilia Schwarcz (1993) afirma que os currículos brasileiros de História não passaram por modificações de sua estrutura, somente adição de novos acontecimentos, mantendo o período colonial e escravocrata como maior parte do ensino. Como os dados demonstram, o espaço colonial é significativo, porém também é possível indicar para o espaço para História contemporânea ter de forma similar. Pode ser o resultado de mudanças das últimas três décadas, desde o trabalho da autora, como revisão do material ou adição de conteúdo anteriormente proibido, como sobre a Ditadura Civil-Militar.

Além dos currículos, os documentos federais demonstram o progresso para a concentração do ensino básico no governo federal, algo previsto desde a Constituição e confirmado por documentos posteriores. A Base é pauta desde o princípio, sendo parte estratégica do PNE, o qual definiu os objetivos do ensino brasileiro em 2014, demonstrando o processo de efetivação da proposta. Em 2015, a equipe é selecionada, a primeira versão é publicada e o debate consequente na História são partes centrais do desenvolvimento da Base como um todo. O estudo desse processo é o foco do próximo capítulo.

6. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O BRASIL NO CENTRO DA HISTÓRIA E AS CONSEQUÊNCIAS DESSA PROPOSTA

6.1 Introdução

A compreensão do significado histórico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também o debate que surgiu sobre nação e raça como consequência da mesma, foi o motivo propulsor dessa pesquisa. Para podermos propriamente realizar o estudo, tivemos que percorrer diferentes áreas teóricas e análise de outros materiais, os quais foram abordados nos capítulos prévios. Tendo o aporte para análise sido realizado, é preciso realizar o estudo da primeira proposta da BNCC, os debates seguintes e como isso influenciou na versão final.

A primeira versão de História, lançada em setembro de 2015, é marcante por realizar alterações ao que era até então tido como padrão de ensino. Diferente de outras disciplinas, as quais não foram tema de debates acalorados e públicos, a de História foi temática entre profissionais da área, tanto escolar quanto universitário, e até mesmo jornalistas. Desde a apresentação do material, a equipe anuncia mudanças, como a centralização da História brasileira no Ensino Fundamental, dedicando somente o Ensino Médio para História Geral. Apesar dessa transformação ter sido a principal causa de debates, outras também foram objeto de discussões:

Por abarcar todo ensino básico, a relevância da BNCC é única, ao definir objetivos de aprendizagens mínimas, indo além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ao propor que não se seguisse o que tem sido feito desde o início do sistema público de educação, é possível termos uma oportunidade singular de perceber o ensino único de História, as maneiras possíveis de se escrever a narrativa nacional e as críticas de pessoas interessadas na manutenção do que tem sido praticado até o momento.

Apesar das alterações nas propostas posteriores, que retornaram o ensino a prática usual, a primeira versão proporcionou um debate acerca das possíveis interpretações sobre o ensino de História, suas funções e objetivos, como também qual história nacional as novas gerações devem conhecer. Por isso, é o foco do nosso estudo,

em conjunto com as críticas. Finalizamos com uma análise quantitativa da segunda e terceira versões para podermos comparar com a primeira, sinalizando assim os aspectos mais importantes que de certo modo precisaram ser reformados para aceitação pública.

Para a realização da pesquisa proposta, o capítulo divide-se em três seções principais. Iniciou-se com a análise da primeira versão, com foco principal nos objetivos escritos, detalhando principalmente como os grupos étnico-raciais foram apresentados, os momentos considerados centrais na formação da nação e, por fim, o espaço destinado à História Geral, principalmente a divisão por regiões e continentes. Visando possíveis comparações futuras, foi utilizado o mesmo método de análise dos currículos estaduais analisados no capítulo anterior.

Em seguida, aprofundamos nos questionamentos à proposta, as quais foram adquiridas em espaços públicos de discussão. A pesquisa de respostas públicas a uma política estatal apresenta dificuldades próprias. Não foi possível mapear todas as críticas e questionamentos, porém com o advento da Internet é possível a coleta de opiniões que vão além dos jornais e documentos privados. Para a escrita da seção, foram analisados os comentários públicos feitos na lista de e-mail do GT de Educação de História-ANPUH, no grupo de Facebook A História na Base Nacional Comum e em sites dos próprios historiadores.

Para sistematização das falas, foram definidos enquadramentos argumentativos, os quais foram aplicados nas falas, onde buscou-se padrões de argumentos e relação entre os mesmos. Por fim, foi feita breve análise da segunda e terceira propostas, tendo foco especialmente nas diferenças dessas com a primeira na organização e espaço cedidos a temáticas e grupos analisados. A partir do trabalho, é possível entender quais narrativas nacionais são propostas para ensino de História.

6.2 BNCC: narrativas possíveis na primeira proposta

A primeira proposta da Base foi lançada em setembro de 2015, sendo organizada entre apresentações gerais e áreas específicas de cada disciplina. Na primeira parte, há uma exposição da Base e os princípios orientadores, os quais ditam elementos que

devem perpassar todo o material. Já, na segunda, trata-se dos componentes gerais de cada matéria e os objetivos a serem alcançados em cada ano letivo.

Em consideração a debates posteriores, é preciso apontar como a diferença e diversidade, principalmente étnica-racial, aparece como um dos princípios norteadores do documento. O primeiro ponto da lista é o respeito e promoção do respeito aos outros, entre condições listadas está a etnia (BNCC, 2015, pag. 07). A garantia desse princípio, entre outros, depende da “compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação” (BNCC, 2015, pag. 09). O conhecimento histórico e sociológico também faz parte, sendo requisitado que os estudantes possam situar a família, comunidade e nação nos eventos históricos passados e recentes. A comparação entre as condições culturais, sociais e econômicas do Brasil com as demais nações também é colocado como obrigatório (BNCC, 2015, pag. 07).

Outro ponto a se observar é que “Culturas africanas e indígenas” estão entre os cinco temas integradores, os quais são entendidos como atravessadores das experiências dos sujeitos¹⁴. Os temas deveriam perpassar os objetivos de aprendizagem de diferentes disciplina, garantindo também o diálogo entre as matérias de forma interdisciplinar. Considerando os princípios anteriores, é possível reconhecer o que é entendido como fundamental, principalmente para disciplinas, como História, que tratam desses tópicos diretamente.

A influência objetivada pela Base pode ser exemplificada no Fundamental I, até o sexto ano, onde há uma área intitulada o “Eu, o Outro e Nós”. Um dos tópicos listados é “conhecer outros grupos sociais, outros modos de vida, por meio de narrativas, de contatos com outras culturas, amplia o modo de perceber o outro e desfazer “estereótipos e preconceitos” (BNCC, 2015, pag 22). Esse objetivo permeia a escrita de toda a Base, demonstrativo de como o combate às desigualdades sociais e culturais foi central para o projeto.

¹⁴ Os outros cinco temas integradores são: a) Consumo e educação financeira; b) Ética, direitos humanos e cidadania; c) Sustentabilidade e, por fim d) Tecnologias digitais (BNCC, 2015, pag. 16).

Outro conceito recorrentemente tratado é a identidade dos educandos. O currículo tem o dever de influenciar o aluno para transformá-lo. Por isso, a visão de um currículo com conteúdo apolítico não é possível nem o propósito da BNCC. Como exemplo, quando objetiva-se: “Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas próprias características e as das outras crianças e adultos, superando visões racistas e discriminatória” (BNCC, 2015, pag. 23).

O material de História demonstra seguir os mesmos objetivos transformadores ao sugerir uma troca da estrutura determinada desde o surgimento da disciplina no país e utilizada até então (Nadai, 1992; Bittencourt, 2008). Ao propor que a ênfase do material seja na História brasileira, é justificado da seguinte maneira:

A opção pela ênfase na História do Brasil sustenta-se em quatro fundamentos. Em primeiro lugar, por oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que tal opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática (BNCC, 2015, pag. 243).

É relevante a associação entre a trajetória individual e nacional explícita no primeiro ponto. Essa afirmação é dada como fato, não ponto amplo de debate. Nos pontos seguintes, a possibilidade de aproximação é indicada como um fator a ser considerado para a escolha de partir do local para universal. A decisão de não questionar o que é a nação e sua relação com os cidadãos resulta na Base permitir que seja interpretada de forma naturalizada. Portanto, é entendido de maneira essencialista, de que sempre existiu, não que seja um produto social ou, na definição de Benedict Anderson (2008), uma comunidade imaginada criada de maneira intencional por certos grupos sociais. Não tendo havido debate sobre a formação da nação e do Estado-nacional ao longo do material.

A centralização no Brasil resulta em nova divisão temática de cada ano. Na nova organização, no Fundamental I, do primeiro ao quarto ano, o ensino é focado em aprendizagem conceituais, como a divisão do tempo histórico e o significado de cidadão e cidade. Já, no Fundamental II, do quinto ao nono ano, é iniciado o ensino da história brasileira, tendo eventos internacionais apresentados em conexão ao país. Por fim, no Ensino Médio, cada ano é dedicado a certas regiões, sendo, na classificação da BNCC: a) 1º ano: mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; b) 2º ano: mundos americanos e, por fim, c) 3º ano: mundos europeus e asiáticos.

Devido ao interesse em compreender a narrativa nacional proposta, foram descartados tópicos que abordassem outras questões, como método de pesquisa e conceitos históricos¹⁵. Se o tópico não tivesse nenhuma menção a um evento histórico, ao povo brasileiro ou qualquer grupo étnico-racial ou geográfico somente foi assinalado em que categoria pertence e não realizamos a análise qualitativa do texto. Foram codificados tópicos que mencionaram algum evento histórico brasileiro, como também grupos étnico-raciais, sendo especificado se houvesse mais de um. Tendo atenção especial à Independência e escravidão novamente.

No caso da História Geral, novamente, codificamos por região ou continente, mesmo com menções a países específicos. Notável que não se realizou especificações entre países na maior parte dos casos, mantendo uma visão geral de outras regiões. No caso da América, manteve-se a divisão devido à colonização, tendo, então, tanto código para História ameríndia quanto latina, o qual reproduzimos na análise dos currículos estaduais anteriormente.

A partir da análise dos 187 tópicos, tratamos de três questões essenciais, como feito anteriormente. São essas: a) como grupos étnicos-raciais são apresentados como

¹⁵ Os 187 tópicos da Base foram divididos entre oito categorias, porém não há uma separação clara entre as áreas destinadas a conhecimento historiográfico e conteúdo histórico, logo, foi desconsiderado na análise. Apesar disso, os títulos das áreas 'Dimensão Político-Cidadã' e 'Responsabilidades e o Mundo' demonstram mais uma vez a preocupação de efeitos sociais do ensino, indo além de uma noção de conhecimentos básicos para a entrada no mercado de trabalho.

parte da história nacional; b) análise de pontos cruciais da História brasileira, Independência e escravidão e, por fim, c) como a História internacional foi apresentada.

6.2.1 A formação nacional como centro da História: periodização e eventos centrais no ensino de História brasileira

Ao centralizar o ensino na História brasileira, a maior mudança é por onde se inicia o conteúdo histórico no sexto ano. Até a primeira versão da BNCC, parte significativa dos estados iniciavam na História Antiga, seja na Mesopotâmia ou na Grécia. O progresso cronológico da História faz com que outras regiões seja estudadas principalmente a partir do seu contato com países europeus, sendo o Brasil um desses, tendo a História nacional iniciada a partir das Grandes Navegações.

A mudança significou que o sexto ano iniciaria pelo Brasil, especialmente o processo colonial, enquanto outros países e continentes eram mencionados a partir de eventos em comum com a história brasileira, como as Grandes Navegações ou Revolução Francesa. Numericamente isso significou 65 tópicos dos 187 (34,7%) abordam a História nacional prioritariamente, representante de 1/3 de todo o material, considerando tópicos sem conteúdo histórico definido. Quando comparado com a prática no início do ensino no país (Nadai, 1992), há um aumento substancial, já que anteriormente era uma parte considerada secundária, até mesmo dispensável. Todavia, quando comparado aos números dos currículos estaduais analisados no capítulo anterior, não há uma diferença considerável. É demonstrativo de como já havia um movimento de aumento de História nacional ao longo do século XX.

Tabela 02 - Periodização na primeira versão da BNCC

	Total	% do total de 65 tópicos de História brasileira	% do total de 187 tópicos da disciplina
Pré-colonização	2	3.08%	1.07%
Colonial	21	32.31%	11.23%
Imperial	28	43.08%	14.97%

Republicana	18	27.69%	9.63%
Contemporânea	22	33.85%	11.76%
Sem periodização	13	20.00%	6.95%

Fonte: Criação própria

Considerando que há somente 65 tópicos de História brasileira, é evidente que houve alto número de tópicos que perpassam diferentes períodos históricos. Pela preferência de tratar principalmente de temáticas, em vez eventos ou períodos específicos, há diferentes menções aos séculos XIX e XX, abarcando três periodizações utilizadas. É demonstrativo de uma mudança realizada em comparação à maioria dos estados que possuem currículos conteudistas que seguem a periodização política. Como exemplo, é pedido ao nono ano, “reconhecer mudanças e permanências nas relações de trabalho na sociedade brasileira, a partir da consideração do lugar do trabalho no Brasil do século XIX e do Brasil contemporâneo” (BNCC, 2015, pag. 256).

A História nacional tem eventos que são definidores de sua trajetória, os quais são interpretados como centrais no entendimento do país e sua população, como quando é considerado seu início, conflitos e processos sociais. Como trabalhado previamente, analisamos dois pontos centrais: a Independência e escravidão. Enquanto um é um evento momentâneo que reverbera pelas décadas posteriores pela criação de um novo Estado, o outro é a instituição social que perdurou por quase quatro séculos e marca as relações sociais, econômicas e políticas brasileiras em sua época e posteriormente.

Ao total, há dez tópicos a respeito da escravidão, sendo nove citando explicitamente o caso brasileiro, sendo cinco no período colonial e quatro no Império. A maneira como o tema é tratado é variada, desde a formação e resistência à mesma até sua influência sobre a formação da sociedade brasileira (BNCC, 2015, pag. 253). Esse exemplifica a proporção de influência sobre as diferentes facetas sociais e os grupos sociais atingidos diretamente.

A escravidão é abordada durante grande parte da história nacional, demonstrando atenção desde sua formação, no início do período colonial, até o seu fim, no Império.

Uma característica central da proposta é a busca pela progressão de temática ao decorrer do tempo, como também o relacionamento de esferas distintas da sociedade. Como exemplo, é exigido aos alunos do sétimo ano:

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 (BNCC, 2015, pag. 253).

Enquanto a escravidão é tratada por diferentes enquadramentos, os quatro tópicos de Independência são marcados pela temática da mudança, tanto interna quando externa, como também anterior e posterior. Por exemplo, é requerido, aos alunos do oitavo ano, “compreender a Independência como um momento de reordenamento das relações de poder no interior do Brasil, por meio do estudo dos conflitos que demarcaram os primeiros momentos do país, tais como a Abdicação e a Cabanagem” (BNCC, 2015, pag. 256).

É uma escolha interessante quando consideramos que é a mesma Família Real que continuou no poder, questão que não é ressaltada nos tópicos que abordam a Independência diretamente. A escolha por entender as alterações em diferentes esferas sociais permite centralizar a Independência como um marco transformador do país. Quando se considera a falta de espaço para a Proclamação da República, Estado Novo e Ditadura Civil-Militar, a Independência é o principal momento diferenciador da organização estatal, da colônia para o Estado-nacional.

Os dados demonstram que a centralidade brasileira, a qual foi motivo de crítica de tantos, ocorreu na organização do material, não no espaço concedido à História nacional, sendo 34,7% do total. Quando observamos, no quesito de periodização, a mudança significativa é o foco em temáticas que perpassem diferentes períodos, como trabalhar a escravidão no período colonial e imperial ou quesito de gênero nos séculos XIX e XX, como foi realizado. A BNCC, portanto, modifica o que a maioria dos estados propunham nos currículos no quesito de buscar a condução por maior número de temáticas do que uma linha cronológica. Todavia, o mesmo não pode ser dito sobre o espaço dedicado à História nacional, o qual se aproxima do que determinados estados

já realizavam. Em seguida, analisaremos como a temática étnico-racial é tratada na primeira proposta.

6.2.2 O Brasil e as três raças que o construíram

A questão étnico-racial é central para entendermos a narrativa nacional brasileira desde o princípio. Apesar da leitura sobre as três raças ser presente desde o começo, o espaço para tratar das temáticas era diminuto e estereotipado (Silva, 2010). Todavia, mudanças ocorreram nas últimas décadas devido a transformações acadêmicas e sociais (Nadai, 1992; Rosemberg et al, 2003; Freitas, 2014).

Diferentemente da análise anterior, nessa, foram codificadas todas as menções a grupos étnicos-raciais por meio de 6 códigos. Válido apontar que utilizamos os termos usados no documento, como africanos, afro-brasileiros e negros, distinção feita a partir do fim do período escravocrata. Os códigos são: a) africanos e afro-brasileiros; b) africanos e indígenas; c) afro-brasileiro, europeus/portugueses e indígenas; d) indígenas; e) indígenas e portugueses; f) portugueses. Desejosos de maior especificidade das informações no documento central de análise, decidimos ter códigos específicos para os casos de menção de mais de um grupo, que ocorreu com frequência. É perceptível que todos os grupos foram citados separadamente pelo menos uma vez e todas as combinações, com exceção de "africanos/afro-brasileiros e europeus/portugueses", foram igualmente utilizadas.

O detalhamento do número de vezes que cada código foi utilizado segue abaixo, na tabela 03, acompanhado pela porcentagem em relação ao número de tópicos de História brasileira, 65, e o total curricular respectivamente, 187, na segunda e terceira colunas numéricas respectivamente. Válido apontar que não é possível alcançar 100% no total curricular, já que há os tópicos atemporais e de História Geral que somam os restantes 65,27%.

Tabela 03 - Grupos raciais citados nos tópicos

Grupos raciais citados	Total	% do total de História brasileira	% do total

			curricular ¹⁶
Africanos, afro-brasileiros e negros	8	12.3	4.23
Africanos e indígenas	9	13.85	4.81
Afro-brasileiro, europeus e indígenas	4	6.15	2.13
Indígenas	3	4.61	1.60
Indígenas e portugueses	1	1.53	0.53
Portugueses	2	3.07	1.06
Sem menção a grupos étnico-raciais ¹⁷	40	61.5	21.4
Total	65	100	34.73

Fonte: Criação própria

Os dados indicam resultados importantes que merecem a devida atenção. Primeiramente, é evidente como a associação de mais um grupo por código é o método principal de escolha, sendo a combinação de africanos/afro-brasileiros e indígenas a principal, sendo realizado em nove oportunidades. Outro utilizado foi a combinação dos três grupos raciais, “Afro-brasileiro, europeus/portugueses e indígenas” com quatro. Por outro lado, “Africanos e afro-brasileiros” é o código de somente um grupo que mais foi utilizado, somando seis. Ao total, há 25 tópicos que mencionam grupos raciais, o que totaliza 38,46% de tópicos de História brasileira e 13.36% do total.

Se, de fato, um terço do material sobre História nacional tratasse de grupos como indígenas e afro-brasileiros, como também sua relação com portugueses, seria uma mudança significativa de como é feito até o presente, o qual sofre críticas por apagamento de tais populações e sua participação na história nacional (Oliva, 2007; Silva, 2011). Numericamente, seria uma diminuição considerável da porcentagem de

¹⁶ O total curricular corresponde a todos os tópicos, incluindo os sem conteúdo histórico definido, História Geral e História brasileira.

¹⁷ Esses tópicos referem a qualquer evento da História brasileira onde não é mencionado qualquer um dos grupos étnico-raciais.

menções nos currículos estaduais como visto no capítulo anterior. Apesar de não haver garantia que essa divisão será representada na organização das aulas pelos professores, indica o interesse da Comissão de que tais temáticas ocorram, seguindo as leis e normas educacionais, que foram resultado de disputas sociais para tal (Pereira, 2016).

Ao tratar da temática étnico-racial, a questão da escravidão ocupa papel importante. É preciso enfatizar a escolha da equipe de não utilizar os termos escravos ou escravizados, para intitular os grupos africanos que foram traficados para o Brasil. No primeiro ano do Ensino Médio, é requerido:

Avaliar as relações África-Brasil em suas diferentes dimensões: do comércio transatlântico de pessoas, das culturas material e imaterial, do desenvolvimento econômico do Brasil, da polissemia religiosa, dos processos de negociação e de resistência e da dinâmica política nacional, sobretudo entre os séculos XVI e XIX (BNCC, 2015, pag. 260).

Há, no texto, a ideia constante de troca, a qual não trata explicitamente do processo violento para que ocorra essa “relação” entre regiões. Outro ponto relevante é o momento de troca de africanos e afrobrasileiros para negros, termo somente utilizado pós Abolição (BNCC, 2015, pag. 261). Não há debate na proposta, somente a troca sem nenhum comentário adicional, apesar da utilização de três termos para o mesmo grupo étnico-racial.

Os tópicos que trataram conjuntamente de indígenas e africanos/afro-brasileiros são o de maior número, tendo nove, sendo esses divididos entre quatro anos escolares distintos. Apesar de serem associados constantemente ao longo da proposta, os tópicos apresentam os grupos como entidades separadas, sem relação em suas próprias ações. Os tópicos tratam de ações de resistência de ambos os grupos ou da valorização de suas contribuições à sociedade brasileira, sem questionamentos relativos à formação social do lugar. Como, por exemplo, no oitavo ano, é pedido “reconhecer 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” (BNCC, 2015, pag. 257).

Marcio Goldman (2015) aponta que não há trabalhos o suficiente que foquem na relação afroindígena que não seja reduzida a simplesmente ser reação à dominação

branca, como no caso de escravidão, nem a uma simples oposição entre duas identidades distintas. Para o autor, entender a relação de pessoas indígenas e negras submetidas à influência branca auxilia a criação do Mito das Três Raças, onde o branco estaria no vértice superior e sempre influenciando a relação entre os grupos que estariam na base. Tal problemática é percebida na proposta, onde tais grupos apesar de ter maiores papéis históricos ainda são percebidos pela relação com brancos, ou como tratado no trabalho, europeus ou portugueses.

Goldman (2015) continua ao afirmar que o mito racial permite a utilização da ideia de contribuição das três raças ao que é denominado de “nação brasileira”, ideia de encontro entre grupos onde todos atuam de forma igualitária. Essa imagem é referida continuamente na proposta, como nos tópicos, que a respeito de ambos os grupos afirmam que se deve “reconhecer (...) a presença das matrizes” (BNCC, 2015, pag. 274), “respeitar e promover o respeito” (BNCC, 2015, pag. 257), “valorizar protagonismo” (BNCC, 2015, pag. 261) e “reconhecer mudanças e permanências” (BNCC, 2015, pag. 261).

Por último, vale observar que o sétimo ano, que possui o maior número de tópicos a respeito da temática, centra-se especialmente a escravidão e a resistência à mesma, todos tratados em sequência (BNCC, 2015, pag. 253). Logo, um terço do material obrigatório a respeito de indígenas e africanos/afro-brasileiros abordam somente uma situação, demonstrativo da falta de variedade em temáticas onde os dois grupo étnico-raciais apareçam.

O terceiro código mais utilizado foi o destinado aos tópicos que se referem aos três grupos raciais principais, intitulado “Africanos, europeus e indígenas”. Dentre os quatro tópicos, dois abordam tópicos gerais, como reflexão sobre datas comemorativas para cada coletivo (BNCC, 2015, pag. 260), ou temporalidades longas, como tratamento do Estado em relação aos mesmos ao longo dos séculos XIX, XX e XXI (BNCC, 2015, pag. 260). Como no caso anterior, esses grupos não dialogam entre si, o que permite que o estudo seja isolado, negando as relações complexas entre cada, como também mudanças e permanências.

Uma escolha interessante é a utilização de europeus em vez de portugueses no período colonial. No caso norte-americano, essa escolha faria maior sentido considerando a origem de diferentes colonizadores, porém a escolha brasileira se difere da aplicação usual de somente portugueses. Considerando que fora o período holandês (1630-97 e 1644-54), Portugal é considerado o único colonizador da maior parte do território do futuro Brasil. Mesmo que o objetivo seja a integração de imigrantes, sendo a maioria italiana e espanhola, esse processo se iniciou no período republicano no final do século XIX e início do século XX. Se essa for a intenção, resulta no apagamento da imigração de asiáticos, especialmente japoneses, que acontece no mesmo período.

Essa escolha pela definição de europeus é exemplificada pela utilização de portugueses somente uma vez. Houve outras sete menções, no caso da expressão colônia portuguesa e as Grandes Navegações, classificada como História Geral. A própria utilização de colônia portuguesa indica a perspectiva de aceitação de ensino de história brasileira por esse marco classificatório. Logo, a escolha de europeus como grupo a ser associado com indígenas e africanas é notável, porém sua escolha não é desenvolvida na proposta.

A relação de portugueses e indígenas é ressaltada separadamente, tendo somente um tópico que aborda a relação entre os dois grupos, tendo um evento histórico específico. É requerido, ao oitavo ano, “compreender as relações entre europeu e povos indígenas no Brasil como construções do tempo, permeados por conflitos, disputas e negociações, por meio do estudo da Pacificação do Rio de Janeiro” (BNCC, 2015, pag. 255). Como apontado anteriormente, a maioria dos tópicos não trata da relação entre grupos étnico-raciais, esse é uma exceção que demonstra os benefícios de fazer o mesmo.

Por fim, três tópicos centraram-se somente em indígenas. É tratado da “(...) diversidade de povos e da importância da guerra nas relações interétnicas” (BNCC, 2015, pag. 255) no período da Conquista. Os benefícios de tratar das diferenças e diversidade de povos é significativo, porém, em nenhum momento da proposta, esses grupos são especificados, o que ocorreu igualmente no caso de africanos.

Buscou-se destrinchar como cada grupo étnico-racial foi tratado na proposta, para isso analisamos principalmente três grupos: a) africanos, sem nenhum tipo de especificação, os quais transformaram-se em afro-brasileiros e negros com a progressão histórica; b) europeus, os quais são raramente definidos no Brasil, com exceção de portugueses especificados duas vezes e c) indígenas, igualmente sem especificação de tribos ou grupos linguísticos-culturais. A falta de especificações permite generalizações, resultando na apresentação dos três grupos étnico-raciais formadores do Brasil, uma manutenção de materiais educacionais anteriores.

6.2.3 Olhares para o externo: espaço da História internacional

A atual pesquisa foca na História nacional, parte central da proposta, o que a fez ser criticada por diferentes pesquisadores, sendo considerada como “brasileira” pelo então Ministro da Educação, Janine Ribeiro (2015). Para entender a procedência de tais comentários é preciso avaliar o espaço destinado a outras regiões. Todavia, não realizamos a análise qualitativa do material, mantendo a metodologia realizada com os currículos estaduais.

Do total de 187 tópicos da área de História, 55 (29.41%) mencionam algum país ou região que compõe História Geral. Parte desses tópicos mencionam igualmente o Brasil, demonstrativo da busca de relacionar a história brasileira com outros países ou regiões. Como apresentado na tabela 04, abaixo, a Europa é a principal região mencionada, sendo seguida pela América Latina. A porcentagem na segunda coluna numérica refere aos 187 objetivos totais da proposta, não há pretensão de alcançar 100%, já que há tópicos que não tratam de tais regiões e outros que tratam de mais de uma.

Tabela 04 - Número de citações de História internacional por região

	Total	% do total curricular
Hist. Africana	12	6.41
Hist. Ameríndia	9	4.81

Hist. Asiática	18	9.62
Hist. Europeia	29	15.50
Hist. Latina	19	10.16
Hist. Norte-Am.	5	2.67

Fonte: Criação própria

Como já afirmado, há sobreposição de distintas regiões nos tópicos, como também com o Brasil. No Ensino Médio, cada ano foi destinado a regiões distintas, como já apresentado: a) 1º ano: Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; b) 2º ano: Mundos americanos e, por fim, c) 3º ano: Mundos europeus e asiáticos. Por causa dessa divisão, diversas regiões foram correlacionadas, como demonstrado na tabela 09, sendo mais evidente o caso de História asiática e europeia que compartilham 18 tópicos.

Tabela 05 - Correlação de códigos de História internacional por região

	Hist. Africana	Hist. Ameríndia	Hist. Asiática	Hist. Europeia	Hist. Latina	Hist. Norte-Am.
Hist. Africana		5	1	4	2	0
Hist. Ameríndia	5		0	2	1	0
Hist. Asiática	1	2		18	3	0
Hist. Europeia	4	1	18		3	0
Hist. Latina	2	0	3	3		5
Hist. Norte-Am.	0	0	0	0	5	

Fonte: Criação própria

É preciso destacar alguns pontos para a complementação de nossa análise acerca da narrativa nacional proposta. Primeiramente, em questão quantitativa, há maior número de objetivos destinados à História brasileira, como foi declarado no texto introdutório da disciplina, porém há também a relação entre regiões. Como exemplo, no terceiro ano do Ensino Médio, o qual trata de “interpretar criticamente os processos

de imperialismos e de descolonizações (...) que relacionam a Europa, a Ásia e o Brasil” (BNCC, 2015, pag. 264). Pontos como esse possibilitam o estudo de temáticas, regiões e relações sociais e políticas de maneira que permite que diferentes áreas de ensino sejam abordadas.

Segundo, a concentração de História Geral no Ensino Médio influencia o conteúdo que parte dos alunos pode não ter acesso. Devido ao alto percentual de evasão escolar, o qual atinge 20% dos jovens de 14 à 29 anos (IBGE, 2020), isso pode significar que parte dos educandos não tenha contato com o conteúdo, impossibilitando adquirir capital social importante (Levinson, 2012). Outra questão é a falta de tempo hábil para ensinar todo o período histórico proposto, em cada ano, para todas as regiões escolhidas, o que pode levar a menos espaço para certos momentos históricos ou regiões. Esse foi um ponto central das críticas à proposta, como será tratado a seguir.

6.3 Historiadores respondem: as críticas à BNCC

Um modelo que busca interromper o padrão de ensino feito até o momento causaria críticas e questionamentos públicos. Apesar da estrutura de ensino ter já sido criticada por ser eurocêntrica, ignorar África e apagar grupos sociais socialmente subalternos, como mulheres e negros (Oliva, 2007; Monteiro e Gadi, 2012), de acordo com muitos críticos, haveria motivos para a manutenção do que é feito desde o início do sistema educacional público. As críticas contrárias às mudanças indicam o motivo para tal. As reações à primeira proposta da BNCC indicam as visões favoráveis e contrárias às alterações que foram feitas até então.

Um marco central do debate foi a postagem de Janine Ribeiro, à época ministro da Educação, no Facebook em oito de outubro de 2015. Até aquele momento, o documento tinha sido divulgado oficialmente e não havia tido críticas. Até em espaços virtuais próprios para historiadores não teve respostas, somente atualizações procedimentais realizadas pela assessora da área de História.

O comentário de Ribeiro (2015) é permeado por críticas, tendo revelado que proibiu parte do currículo e requisitou mudanças, as quais não teriam sido atendidas.

Ele afirma que a proposta não ser eurocêntrica era sua prioridade, porém considera que se ignorou “quase por completo o que não fosse Brasil e África” (Ribeiro, 2015). Também afirmou que, após leitura de livros didáticos, considerou os mesmos “muito razoáveis”, algo que, para ele, o grupo que elaborou a base não via da mesma maneira. Também afirmou que não houve sequência histórica e que desejavam partir do presente para o passado. Cita como exemplo um tópico sobre revoluções com participações de escravos ou índios, o qual aparenta ser inapropriado existir sem também mencionar explicitamente a Inconfidência Mineira. Como justificativa para isso, afirma: “certamente, porque o espírito dela era bem pouco abolicionista” (Ribeiro, 2015).

A respeito da História internacional, ele afirma que há, no máximo, uma visão “brasileira” das relações com outras regiões. Notável que Ribeiro afirmou que confiava que o ministro seguinte a ele evitaria “viés ideológico neste tema”, como ele também pretendeu que o ensino de História fosse crítico, “mas sem descambar para a ideologia”. Para ele, todo jovem tem o direito de saber o trajeto histórico do mundo, entre isso aprender sobre Renascença, revoluções entre outros tópicos. Finaliza afirmando “mas não há uma interpretação única de nenhum desses fenômenos. E é esta diversidade que a educação democrática e de qualidade deve garantir” (Ribeiro, 2015). Como afirmado anteriormente, é preciso considerar o contexto brasileiro do período, no qual havia uma crise institucional pela possibilidade de abertura de processo de impeachment contrário à presidenta Dilma Rousseff. Em contexto de fragilidade governamental, possíveis acusações de ideologia poderiam colocar a Base em uma disputa política a qual não havia relação.

O post de Ribeiro tem considerável visibilidade, recebendo mais de mil curtidas, 32 comentários e 450 compartilhamentos. Além de falas resultantes diretamente do seu post, seus apontamentos seriam repetidos em debates posteriores. No dia seguinte, foi criado o grupo de Facebook ‘A História na Base Nacional Comum’, que possuía 626 membros em novembro de 2019. O debate ocorreu em diferentes espaços, em certos momentos tendo resposta direta, em outras não. Por não nos interessar uma análise individual de cada fala, a análise centrou-se em entender os principais quadros

interpretativos utilizados e os comentários realizados. Para tal foram considerados cinquenta pesquisadores e grupos de pesquisadores que lançaram notas conjuntas.

Foram identificados diferentes enquadramentos argumentativos, que foram relacionados entre si nos textos. Houve diversidade argumentativa, indo desde críticas ao conteúdo para debate acerca da estrutura curricular até interesses empresariais na criação de uma Base nacional. Frente ao interesse proposto, focamos nos seguintes enquadramentos: a) Brasilcêntrico; b) Redução do espaço da História europeia, especialmente Antiga e Medieval; c) Leitura sobre nós, brasileiros, e a relação com o mundo; d) Importância africana. Procuramos relacionar autores e argumentos no anexo B, o qual serviu de apoio para a análise de como cada ponto foi apresentado, o que é aprofundado abaixo.

6.3.1 Brasilcêntrico

A crítica iniciada por Janine Ribeiro seria repetida constantemente por outros historiadores e grupos de pesquisa, foram 26 ao total, acima da metade de todas as falas salvas. Apesar de não haver uma definição clara do que fosse brasilcêntrico, foi utilizado largamente por historiadores para apontar a crítica de centralizar o currículo por meio da história brasileira, a qual se inicia no sexto ano do Ensino Fundamental. O argumento é correlacionado constantemente com a crítica sobre a diminuição de espaço da História europeia. É apresentado, portanto, como se a substituição de organização levasse a uma diminuição europeia automaticamente.

Igualmente relacionado é o aumento da História ameríndia e afro-brasileira à diminuição de conteúdo europeu. Usualmente, apesar de serem reconhecida a importância de tais temas, é afirmado que não é possível que sua expansão ocorra a partir da eliminação de outros tópicos (Correa, 2015). De forma complementar, para o Núcleo de Estudos Mediterrâneos, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o “apagamento” europeu seria o mesmo do que foi feito com as “culturas ameríndias e africanas” no passado. Para o grupo, isso seria “aplicar seleções de conteúdo” em nome de um “revanchismo pobre, ideologizado, tão corruptor das mentes juvenis como o

daqueles que nos antecederam” (NEMED, 2015). Para eles, um “brasilcentrismo” seria tão ou mais perigoso do que o eurocentrismo que busca-se combater.

A importância do estudo das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas não é criticada por nenhum pesquisador, porém o espaço dado é questionado frente a percebidas perdas do ensino de História europeia. Essa associação entre o aumento de temáticas negras e indígenas e a diminuição europeia coloca ambas de lados opostos. É passível de dúvida se é possível correlacionar os dois tão diretamente, afinal também houve aumento de outras temáticas da História brasileira ou Geral, como, no caso, do espaço significativo à História latino-americana.

As críticas, além da perda de espaço europeu, também se baseiam no objetivo e em qual narrativa nacional histórica proposta. As ANPUH’s nacional e estaduais lançaram notas com comentários acerca da proposta e esse ponto é recorrente. Para a organização nacional, a justificativa para a troca de eixo central do currículo não possui argumentos sólidos, os quais são necessários para evitar que seja interpretada somente como um currículo de viés nacionalista. Igualmente, traz a sugestão de que é preciso que se problematize o próprio nome História do Brasil, afinal há uma história anterior ao colonizar e a formação de uma nacionalidade nos moldes contemporâneos (ANPUH, 2016).

Já a seção do Rio de Janeiro defende que não há “integração do Brasil aos processos históricos globais” (ANPUH-RJ, 2015). Esse ponto se contradiz com outros que apontam que se observa em excesso a história internacional pela experiência brasileira, como a própria ANPUH-PR (2016). Isso é demonstrativo de como os mesmos argumentos podem ser defendidos a partir de pontos opostos. A organização também acredita que há uma “subordinação” dos demais conteúdos aos “nexos” e “vínculos” a história brasileira, o que causaria graves distorções e mesmo inviabilizando o entendimento. De maneira que concluem que há ênfase excessiva e claramente desproporcional aos componentes nacionais, o que é completado por um viés nacionalista e acrítico (ANPUH-PR, 2016).

Presente, em menor escala, é a crítica à maneira que as relações raciais compõem a proposta. Guilherme Amaral Luz, da Universidade Federal de Uberlândia, trabalha essa questão, defendendo que o documento aparenta ser uma “tese da formação da nacionalidade a partir das três raças” (Luz, 2015), como foi o caso de Martius no século XIX. Luz finaliza afirmando que objetivava-se “substituir o que acreditam ser uma celebração da civilização europeia nos trópicos pelo idílio romântico de uma fusão afro-ameríndia capaz de rivalizar com os gregos em sofisticação e grandeza” (Luz, 2015). As críticas ao currículo raramente chegaram a tais termos, porém demonstra a gravidade percebida por ele na tentativa de construção de uma narrativa que remetesse ao principal mito racial brasileiro.

A tentativa de equalizar, no campo racial, a importância de cada grupo na estrutura brasileira também é observada criticamente por Denis Correa, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Para ele, há “uma visão do indígena e do africano como meros integrantes da brasilidade, de escravizados para caldo cultural do Brasil, às vezes quase reeditando o mito da mistura racial” (Correa, 2015). A simplificação de transformar grupos raciais historicamente marginalizados como protagonistas sem análise crítica da história e sociedade atual é tratada como uma visão nacionalista. A questão racial, apesar de não citada diretamente pela maioria, seria uma forma de criticar ao nacionalismo rejeitado pelos críticos.

Demonstrativo da amplitude do debate, houve comentários sobre a temática nas páginas opinativas de jornais de circulação nacional. Ronaldo Vainfas (2015), da Universidade Federal Fluminense, classifica como “aberração” que “mutila os processos históricos globais” e “incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados”. Para ele, a ignorância é estimulada ao colocar a História ocidental como periférica e vilã. Isso seria realizado para combater o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. O responsável de tais medidas seria o “lulapetismo”, o qual se inspiraria em um modelo chavista de política internacional.

Como Vainfas, Marco Antonio Villa (2015) também faz uma relação direta com o Partido dos Trabalhadores, chamando seu artigo opinativo de “A Revolução Cultural do PT”. Inicia o texto afirmando que o MEC preparou uma revolução cultural que iria

além da realizada por Mao Tsé-Tung e União Soviética. A retirada de tópicos da História europeia, como cultura grega e nascimento do Cristianismo, significa a perda de “temas que são essenciais à nossa cultura, à nossa história, à nossa tradição”. Isso seria resultado de uma “sanha anticivilizatória” petista, o qual valorizaria estudos sobre ameríndios e afro-brasileiros, um contraponto feito por Villa (2015) por meio dos tópicos listados ao responder à pergunta retórica do que eles estudariam. Finaliza afirmando que a proposta é “um culto à ignorância. Nenhuma democracia no mundo ocidental tem um currículo como esse”. Retorna, de tal maneira, à ideia de que o Brasil faz parte do Ocidente.

De forma semelhante, Demétrio Magnoli e Elaine Barbosa (2015) afirmam que a Base “equivale a um decreto ideológico de refundação do Brasil”, onde as ideias de nações americanas são negadas em nome de “uma história de grupos étnicos e culturais encaixados, pela força, na moldura das fronteiras políticas contemporâneas”. Para eles, em nome da ideologia, o MEC imolou o universalismo, incinerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos para a promoção da “cultura”, etnia e raça. É fruto de “uma sociologia do multiculturalismo” que busca apagar o “processo histórico que conduziu à formação das modernas sociedades ocidentais, fundadas no princípio da igualdade dos indivíduos perante a lei”. Concluem que é um projeto político que “descarta a historicidade para ocultar os princípios originários da democracia”.

Em editorial opinativo do Estadão (2015), a BNCC é marcada como “novilíngua do lulopetismo”. O jornal afirma que, devido a concessões a movimentos sociais e ONGs, houve “concessões ideológicas, opondo valores coletivistas e anticapitalistas a valores individualistas e liberais”. Segundo o jornal, a primeira versão que circulou internamente não havia nenhuma história que não fosse Brasil e África e, mesmo com as mudanças até o lançamento da primeira versão, relegou a História ocidental à periferia por ter dois anos dedicados ao ensino de “mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros”. Como Vainfas e Villa, é feita uma associação direta ao governo petista, afirmando que o governo “converteu em laboratório de pedagogia populista e doutrinação ideológica”.

É preciso apontar que diferentes professores que foram críticos à Base não compactuaram com as críticas realizadas em espaços jornalísticos. Ao comentar as matérias, especialmente de Vainfas (2015) e Villa (2015), Sonia Miranda (2015), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é contrária aos comentários de ambos. Para ela, há uma politização realizada pelos dois, atuando além do campo educacional, ignorando debates acadêmicos da temática de História brasileira e Ensino de História que atuaram sobre a criação da primeira versão da BNCC. Professores como Vinicius Dreger (2015), da Universidade Estadual de Montes Claros, e Marcelo Abreu (2015), da Universidade Federal de Uberlândia, concordaram com ela.

Como apresentado acima, houve diferentes argumentos de que o currículo era brasilcêntrico. Para diferentes historiadores, há uma associação direta entre centralidade e nacionalismo também. Quando consideramos como todos rejeitam a ideia de uma Base nacionalista, é perceptível como a função do ensino se transformou, preferindo um ensino de habilidades historiográficas (Carretero et al, 2018) à construção de nacionalidade como já foi feito (Anderson, 1983). Todavia, seria questionável se um currículo é necessariamente nacionalista por centralizar na História nacional, mas esse debate não é realizado em profundidade nas críticas.

6.3.2 Redução de espaço para História europeia

Há poucas propostas possíveis de modificar tanto a organização do ensino histórico feito até então quanto a de retirada da centralidade da História europeia como a BNCC propôs. Não é, portanto, surpreendente as críticas que sucederam a publicação da sua primeira versão. Dos 50 historiadores e grupos levantados, 24 argumentaram contra a percebida diminuição de espaço para a História europeia, principalmente nos períodos de História Antiga e Medieval. Número semelhante aos 26 que trataram da centralidade brasileira, os quais 17 correlacionam ambos argumentos.

O valor do ensino da História europeia é constantemente reforçado pelos professores. Distintos historiadores notam a impossibilidade de conhecimento da História internacional após o século XV e eventos do tempo presente sem o conhecimento de Antiga e Medieval (Núcleo de Estudos Mediterrânicos, 2015; Tacla

e Lima, 2015). Adriane Tacla e Alexandre Lima (UFF) exemplificam com o caso da Guerra do Iraque. Eles questionam como os jovens brasileiros poderiam entender a destruição norte-americana “sobre os vestígios da antiga Babilônia (no atual Iraque) ou mesmo o saque e a destruição do museu do Iraque, se nada sabem a respeito da sociedade da antiga Mesopotâmia?” (Tacla e Lima, 2015).

A partir de tal concepção, somente os eventos sociais e históricos ensinados na escola poderiam ser entendidos em sua plenitude pelos jovens. Esse comentário permite que consideremos a falta de espaço, até então, para ensino de África, América Latina e Ásia. Isso significaria que, como sociedade, não entenderíamos eventos nesses lugares sem conhecimento histórico? Se esse pensamento procede, explica a tentativa de aumentar o escopo de regiões e grupos abordados na proposta, apesar de, para realizar tal feito, tenha-se ignorado momentos considerados basilares à História Geral, mudança que foi comentada em abrangência.

O eurocentrismo do ensino brasileiro é ponto de discussão anterior à BNCC, porém ganhou novos contornos após o lançamento do documento. Apesar de não ser defendido por nenhum historiador, é utilizado em diferentes momentos como comparação ao brasilcentrismo percebido na Base. Em documento, assinado por 12 historiadores paulistas, o grupo afirma que há “o risco de trocar um ensino tradicional eurocêntrico por outro igualmente tradicional dos ameríndios e afrodescendentes” (Pinto et al, 2015).

Em ponto semelhante, em carta, Professores de América no Rio, grupo composto por 11 historiadores, afirmam que a Base seria a troca de um “etnocentrismo por outro”. Argumentam que a exclusão de conteúdo europeu até a expansão ultramarina portuguesa em vez de interpretar o eurocentrismo “nos deixará sem ferramentas para sua crítica” (Garcia et al, 2015). O que se deve mudar é “o ponto de vista, não ficar cego”, o que a BNCC faria, segundo o grupo.

É preciso salientar que foi reforçado, por diferentes profissionais e grupos, que não é possível equalizar História Antiga e Medieval com História europeia. Apesar do ensino de tal período ser focado na região, professores dos campos acadêmicos

afirmam que houve expansão da área para incluir outras regiões, principalmente África (Guimarães, 2015). A movimentação populacional entre continentes, o que garantiu circulação de ideias e objetos, faz com que os estudos da área “não perpetuam visões eurocêntricas, mas ao contrário as combatem” (Tacla e Lima, 2015).

Apesar de alguns estudiosos incluírem ensino da África em História Antiga e Medieval, essa escolha não é consenso. José Rivair Macedo (2015), em postagem onde é citado como medieval estudioso sobre o continente, afirma que não é possível confirmar que há uma África medieval, devido ao “enquadramento conceitual e pressupostos de abordagem” (Macedo, 2015). Debates historiográficos como esse demonstram a constante mudança nos campos e devem ser considerados na observação do campo. Todavia, o avanço acadêmico não significa que ocorra o mesmo nas escolas, onde ainda é marcado por um ensino europeu e outras regiões são estudadas esporadicamente. Os dados dos currículos estaduais apontam para um estudo eurocêntrico no período medieval, diferente do período anterior, onde Mesopotâmia, Egito e outros países foram temas de estudo recorrentemente.

É perceptível como há diferentes bases a favor da importância do ensino de História europeia no currículo brasileiro. Não é possível argumentar contra a importância do conteúdo europeu para a História internacional e brasileira, porém o quanto de espaço dedicado à disciplina é passível de debate, independente da reação de alguns historiadores do campo. A centralidade europeia é um marco do ensino brasileiro (Nadai, 1992; Bittencourt, 2008), em geral sendo justificado ser parte essencial da História civilizacional, a qual contribui para a formação de cidadãos cosmopolitas que possuam conhecimentos básicos da História internacional. Quais saberes podem ser considerados imprescindíveis e para qual motivo, é o debate que nos interessa, e as resposta à primeira proposta da BNCC nos permite entender de uma parcela dos debatedores.

6.3.3 Leitura sobre nós, brasileiros, e a relação com o mundo

Ao considerar a maioria dos comentários a respeito da Base, é perceptível que há um viés negativo, porém houve argumentos favoráveis ao documento. A centralidade

da História brasileira é um deles, a qual foi mencionada por oito historiadores e grupos, tendo sete desses também comentado sobre como a relação do país com o mundo foi trabalhada. Devido à nova estrutura, a relação do Brasil com outros países é posta em destaque. Como tratado anteriormente, muitos são críticos de ambas questões, porém, para outros, há benefícios da mudança, por permitir um olhar aprofundado para características sócio-históricas nacionais e a participação do Brasil na História Geral.

Como já trabalhado, a acusação é de que a centralidade na História brasileira é ideológica, porém isso partiria do princípio do ensino praticado anteriormente não possuía escolhas que possam ser consideradas ideológicas. De tal maneira, ignorou-se a hierarquização tácita que existe, segundo Luis Cerri (2015), da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ele defende a legitimidade da mudança por crer que é necessário uma revisão do foco geral da narrativa histórica, onde a história nacional seria narrada por um olhar estrangeiro, a partir de um foco europeu. Em sua visão, o ensino é estruturado de maneira que seja “necessário contar toda a história geral antes da chegada dos europeus ao litoral do futuro Brasil para que a história nacional brasileira entre em tela” (Cerri, 2015).

A escolha pela centralidade brasileira traz benefícios como a “ênfase na história da diversidade étnico-racial e cultural da população brasileira”, segundo Martha Abreu (2015), historiadora da UFF. Para a autora, há mais pessoas favoráveis à mudança do que os comentários públicos indicam. Isso é evidenciado por um grupo de historiadores do Rio de Janeiro que, em evento realizado pela ANPUH-RJ, defende o debate pela sua melhoria, não sua rejeição completa, como foi pedido por outros (Martins, 2015). Já, no quesito de relação dos países com o Brasil, Abreu também percebeu benefícios pela valorização dos nexos e articulações da história brasileira “com a história local e global, com outras histórias, processos e temporalidades” (Abreu, 2015). Apesar de defensora da estrutura, a autora reconhece que há limitações, citando explicitamente a falta de conteúdo sobre História Antiga.

A variedade de opiniões sobre a temática é demonstrativa de sua complexidade. Igualmente, indica como a proposta de centralizar o ensino na História do Brasil não foi rejeitada em sua completude por todos os historiadores como pode aparentar no

primeiro momento quando se observa o número de críticas à versão. É demonstrativo da dificuldade de consenso no interior da comunidade de historiadores, afinal não há uma solução a ser encontrada, mas sim um espaço de disputa.

6.3.4 Importância de História africana

O aumento de espaço para a história africana e negra brasileira foi reconhecido como positivo por aqueles que comentaram especificamente acerca da temática. Como já afirmado, alguns historiadores e grupos criticaram uma percebida troca de espaço da História europeia pela africana. Logo, não houve nenhum crítico do aumento de espaço para História africana, porém foi debatida a maneira como se realizou e as consequências frente à perda de espaço para outras temáticas.

Cláudia Ricci (UFMG) e Marcos Silva (USP), participantes da escrita da Base, foram os que mais deram destaque a esse ponto, especialmente em defesa do documento a críticas realizadas. Já o parecerista Renilson Ribeiro (2016), da Universidade Federal do Mato Grosso, elogiou a centralidade brasileira, por entender que a proposta é voltada para os estudantes brasileiros de todas as regiões. Igualmente, entende que a organização do material permite que se entenda como outros países e continentes se relacionam com o Brasil, permitindo entender a conexão entre lugares de maneira aprofundada.

Como afirmado na nota do GT de História da África da ANPUH e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África), apesar do avanço, ainda há limitações na proposta. É tratado especificamente sobre a relação entre o Brasil e outros países e continentes, especialmente africana. Apesar do acréscimo do material ser considerado positivo, argumentam que há limitações consideráveis. Na nota, afirmam que:

Ao excluir algumas temporalidades e privilegiar, por exemplo, os processos históricos localizados entre os séculos XVI e XIX, a proposta promove uma visão reducionista da História da África em duas dimensões relacionadas: geográfica e temática. De que África falaremos? Uma África muito específica, recortada geograficamente pelas relações estabelecidas por meio dos nexos com a História do Brasil, isto é, uma África restrita aos espaços de intervenção de portugueses e brasileiros e, notadamente, ao tema do tráfico de escravos. (ABE e ANPUH, 2016)

A inclusão do ensino de História africana apresentou dicotomias entre como aumentar seu espaço sem afetar o de outras regiões e como fazê-lo de forma a tratar do máximo de temas possíveis e fora de uma visão eurocêntrica. É perceptível que, para alguns, a Base é bem sucedida, enquanto não é para outros. As diferentes críticas e defesas permitem observar a leitura do documento e a percepção de qual deveria ser o caminho a seguir. Na próxima seção, será abordado como o espaço destinado ao conteúdo de História foi dividido nas segunda e terceira propostas.

6.4 Novos olhares, mesma organização: segunda e terceira propostas

A pesquisa centra-se nas narrativas nacionais propostas no ensino de História, tendo como ponto de partida uma proposta de interpretação nova na primeira versão, a qual foi nosso foco. Como as versões posteriores retornam ao modelo proposto anteriormente, não nos interessa aprofundar no conteúdo como foi feito, já que os argumentos a favor de tal modelo foram desenvolvidos nas respostas à primeira versão, a qual foi trabalhada anteriormente. Portanto, a presente seção destina-se a uma leitura breve das alterações na organização das duas propostas.

Em maio de 2016, após consulta pública, foi lançada a segunda proposta da BNCC, escrita por dez profissionais. A maioria dos professores do ensino público retornou, porém saíram os professores Marcos da Silva (USP) e Cláudia Ricci (UFMG), os defensores mais públicos da proposta. Dois outros professores universitários não retornaram. Como resultado, não houve mais o balanço entre áreas de trabalho, tendo três professores universitários e sete de escolas públicas.

Já a terceira proposta, lançada em abril de 2017, mantém a mesma equipe, demonstrando a constância de equipe, apesar das mudanças temáticas e organizacionais. É notável que as duas propostas foram lançadas em momentos políticos significativos. Enquanto a segunda ocorreu após o afastamento de Dilma Rousseff da presidência, a terceira ocorreu após o lançamento da Medida Provisória n. 746/2016 do Ensino Médio, em 22 de setembro de 2016, por Michel Temer. A medida reorganiza as áreas e permite que algumas sejam optativas, como Ciências Humanas. Enquanto a mudança educacional influencia diretamente a organização do ensino de

História, a troca política significa a troca de direção no MEC, o qual foi o foco dos estudiosos nos grupos de discussão sobre ensino de História nas redes sociais, como lista de e-mail da ANPUH e grupos no Facebook.

A primeira proposta causou respostas consideráveis por tentar modificar a estrutura principal de ensino, a qual ainda possui características da idealizada desde o início das escolas públicas no século XIX (Nadai, 1992; Schwarcz, 1993), porém a segunda versão retornou ao modelo tradicional, o que seria mantido pela terceira¹⁸. Como resultado, a História começa com a Grécia Antiga e progride a partir da mesma até a expansão marítima, onde o Brasil é introduzido.

Ao total, a segunda versão possui 266 objetivos, enquanto a terceira teve 150. Quando comparado com os 185 da primeira, é mais um indicativo de variações consideráveis entre as propostas. No caso da última, é preciso apontar que não foram considerados os tópicos do Ensino Médio, quando Ciências Humanas abarcou Filosofia, Geografia, História e Sociologia. O total de 32 tópicos abrange diferentes períodos e propõe requisitos amplos e abstratos o suficiente para os professores manterem a liberdade de ensino. Por exemplo, um dos objetivos de aprendizado afirma que deve-se “analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.)” (BNCC, 2016, pag. 579). Há, portanto, a tentativa de interdisciplinaridade, como, nesse caso, articulando História e Sociologia.

Quando observamos a divisão na História Geral, há variações consideráveis entre o espaço destinado às regiões numericamente, porém em porcentagem não é tão

¹⁸ Em conjunto com a segunda proposta, foi lançado o relatório de participação pública comentando a primeira versão, onde são detalhadas as avaliações dos tópicos e sugestões de “Novos Objetivos”. O sexto ano teve o maior número de sugestões, próximo a 400, enquanto o sétimo, segundo maior, tem aproximadamente 330. O motivo da atenção ao sexto ano deve-se ser o ano que inicia o ensino de conteúdo histórico, por isso marca a mudança central da primeira versão, quando o ensino inicia-se por Brasil Colônia, não História Antiga como feito pela maioria dos estados. Não é explícito como as sugestões podem ter influenciado a reescrita da proposta, porém indica a atenção das pessoas a essa área. Frente aos comentários públicos, é de se esperar que uma parte significativa tenha sido crítica à mudança da centralidade europeia para a brasileira.

significativo, como a tabela 06 demonstra. Enquanto os números demonstram a centralidade da Europa na organização do ensino, o espaço destinado à História ameríndia, africana e latina representa o aumento da importância das mesmas na Base, independentemente da versão.

No quesito de História europeia, a mudança na segunda proposta resulta em aumento do número de tópicos que mencionam a História europeia, tendo 47 tópicos (17,6% do total), porém aumento mínimo na porcentagem, somente 2,1%. A porcentagem se manteria semelhante, apesar da diminuição total de tópicos. É demonstrativo de como o número de tópicos não representa a organização do documento, porém oferece maiores oportunidades de detalhamento dos eventos e temáticas desejadas.

Tabela 06 - Número de tópicos por proposta e porcentagem em relação ao total de tópicos¹⁹

	Primeira (185)	Segunda (266)	Terceira (150)
História Africana	12 (6,4%)	10 (3,7%)	9 (6%)
História ameríndia	9 (4,81%)	8 (3%)	12 (8%)
História árabe	0	5 (1,9%)	1 (0,6%)
História asiática	18 (9,62%)	8 (3%)	5 (3%)
História europeia	29 (15,5%)	47 (17,6%)	26 (17,3%)
História latina	19 (10,2%)	23 (8,6%)	15 (10%)
História norte-americana	5 (2,67%)	8 (3%)	2 (1,2%)

Fonte: Criação própria

A História asiática foi a que perdeu maior espaço, por não haver a correlação com História europeia, o que resultou na diminuição de tópicos, tendo oito (3%) e cinco

¹⁹ A tabela 04 é dividida em três colunas numéricas, cada uma corresponde a uma das propostas da Base. São apresentados os números totais de menções e a porcentagem de citação entre parênteses, os quais são relacionados ao total de tópicos da proposta. Não há pretensão de soma de 100%, já que tem objetivos que tratam de outras temáticas.

(3%) nas propostas seguintes. Já a História árabe é mencionada pela primeira vez, na segunda proposta, com cinco (1,9%) menções, número que cairia para um (0,6%) em seguida. Quando se analisa somente o caso da América, há flutuações e divisões de espaço importantes. No caso da História ameríndia, teve aumento total e percentual na última versão. Já a História latina teve aumento percentual, mesmo com a diminuição total, o que significou um retorno ao realizado no primeiro. Por fim, no caso norte-americano, o aumento na segunda proposta, com oito tópicos (3%), não se mantém, tendo somente dois (1,2%) na versão final. Esses números demonstram a alta alternância que houve entre diferentes propostas, tendo a prevalência das regiões alternadas. Na terceira proposta, a importância ameríndia e latina é evidenciada por sua participação considerável na História Geral, abaixo somente da História europeia.

Quando focamos na correlação de regiões em um mesmo tópico, é perceptível que há uma variação entre propostas. Como a tabela 7²⁰ abaixo demonstra, algumas regiões são constantemente relacionadas e, em outras, não houve em nenhuma ocasião. A Europa continua tendo participação central, sendo a única com relação com todas as regiões. Isso ocorreu principalmente na segunda proposta que teve menor número de correlações, além dessas houve entre África e Ásia, em cinco ocasiões, e América Latina e EUA, em seis oportunidades.

Tabela 07 - Correlação de códigos de História internacional por região na segunda e terceira propostas

	Africana	Ameríndia	Árabe	Asiática	Europeia	Latina	Norte-americana
Africana		0/4	0/1	5/5	3/3		
Ameríndia	0/4		0/1		1/2		
Árabe	0/1	0/1			3/0		
Asiática	5/5				3/2		

²⁰ Para facilitar a visualização, na mesma tabela, foi colocado o número de tópicos na segunda e terceira proposta que abordam as regiões de modo respectivo, separado pelo traço.

Europeia	3/3	1/2	3/0	3/2		2/2	2/1
Latina					2/1		6/1
Norte-americana					2/1	6/1	

Fonte: Criação própria

O que os números indicam, na segunda proposta, é que o espaço destinado à História europeia e norte-americana permaneceu com percentuais equivalentes, enquanto houve diminuição ao número de menções a outras regiões. Já, no caso da terceira, há o aumento para níveis similares à primeira, tendo maior espaço para História ameríndia e latina, possivelmente por meio de correlações entre as diferentes regiões.

Retornando ao ensino de História brasileira, há uma diminuição de espaço quando comparada com a primeira proposta. Apesar do aumento total de tópicos na segunda, nenhuma proposta subsequente à mudança de centralidade no ensino alcançou o espaço destinado à História brasileira da primeira. Todavia, isso não significa que tenha sido uma transposição direta ao ensino de História Geral, já que há o aumento de tópicos de historiografia e temas gerais, onde somente é abordado o homem ou humanidade.

No caso de grupos étnicos-raciais, somente 20 de 75 (26,7%) tópicos mencionam algum explicitamente na segunda versão. Já, no caso da terceira, são 11 (36,4%), sendo mais um caso de número total menor, porém com porcentagem maior. Em comparação com a primeira, com 25 (38,5%), a terceira proposta se aproxima percentualmente, demonstrativo de uma preocupação de se diferenciar da versão anterior. Há, possivelmente, uma tentativa de correção exacerbada que é alterada com a versão final.

A quantidade de citações por grupos étnicos-raciais é apresentada na tabela 08, abaixo. É perceptível que há variações totais e percentuais, sendo o caso mais significativo a diminuição do uso de códigos que também abarcam europeus e portugueses. Os únicos grupos relacionados, em todas as propostas, são africanos, afro-brasileiros e indígenas, porém é mantida a pouca relação direta entre os mesmos.

Tabela 08 - Número de grupos étnico-raciais mencionados por proposta e porcentagem em relação ao total de tópicos de História brasileira²¹

	Primeira (65)	Segunda (75)	Terceira (30)
Africano, afro-brasileiros e negros	6 (9,2%)	9 (12%)	3 (9,9%)
Africano, afro-brasileiros, europeus e indígenas	4 (6,1%)	1 (1,3%)	0
Africanos, afro-brasileiros e indígenas	9 (13,8%)	8 (10,6%)	5 (16,6%)
Europeus ou portugueses	2 (3,1%)	0	0
Europeus e indígenas	1 (1,5%)	0	0
Indígenas	3 (4,6%)	2 (2,6%)	2 (6,6%)
Grupos étnicos	0	0	1 (3,3%)
Sem menção à grupo étnico-racial ²²	40 (61,5%)	55 (73,3%)	19 (63,6%)
Total	65 (100%)	75 (100%)	30 (110%)

Fonte: Criação própria

No caso da segunda proposta, não houve nenhum tópico com portugueses, e a diminuição de quatro para um de tópicos que mencionam africanos, indígenas e europeus. O único aumento é de seis para nove tópicos sobre africanos e afro-brasileiros. O número indica a diminuição de tópicos que relacionam distintos grupos. Algo que é mantido na terceira, onde não há nenhuma citação explícita sobre portugueses. Fora esses, teve uma menção a “grupos étnicos” (BNCC, 2016, pag. 425), o único ponto a utilizar tal termo entre todas as propostas.

²¹ A tabela 06 é dividida em três colunas numéricas, cada uma corresponde a uma das propostas da Base. São apresentados os números totais de menções e a porcentagem de citação entre parênteses, os quais referem ao total de tópicos de História brasileira. Não há pretensão de soma de 100%, já que tem objetivos sem menção étnico-racial.

²² Refere-se a tópicos que não mencionam nenhum grupo étnico-racial, podendo ser sobre eventos históricos ou tópicos sem determinação histórica.

Por fim, em questão de temáticas, a respeito da escravidão e a Independência, houve mudança na maneira como são tratadas, não o número de objetivos destinados a elas. Na segunda proposta, o número de menções à escravidão diminuiu em somente um, de dez para nove. Todavia, retiraram os indígenas como grupo que também foi submetido ao sistema escravocrata. Já no caso da Independência, há um aumento de quatro para sete tópicos, em parte pelos quatro tópicos de comparação com o processo de independência da América Espanhola e Estados Unidos.

Já na terceira versão, outro exemplo da abrangência temática dos objetivos é que as duas temáticas tratadas em maior detalhes anteriormente só tiveram um tópico cada. Escravidão e Independência somente foram abordadas em duas oportunidades. No caso da escravidão foi sobre seu legado (BNCC, 2016, pag. 427) e, na Independência, o protagonismo de diferentes grupos no processo não só no Brasil, mas também na América Espanhola e Haiti (BNCC, 2016, pag. 425).

O objetivo da presente seção não foi realizar uma análise profunda de ambas as propostas, pelo foco ser na primeira e as críticas seguintes. O que a comparação permite é perceber a mudança considerável no material após as críticas. É evidente que a alteração mais significativa é a reestruturação que toma a Europa novamente como o centro condutor da história. Apesar de numericamente não ter aumentado significativamente, a História se inicia na Grécia Antiga (BNCC, 2016, pag. 462) e as outras regiões são ensinadas a partir do contato com o continente (BNCC, 2016, pag. 466) ou em relação com o mesmo (BNCC, 2016, pag. 467), como já tratado. Essa é uma mudança até em relação ao que era feito antes da Base, quando usualmente se iniciava o conteúdo no Egito e Mesopotâmia.

Outro ponto constante é de que o ensino brasileiro era brasilecêntrico e nacionalista. De fato, há uma diminuição do número de tópicos que tratam da História brasileira, porém a diminuição de 6% não era o objetivo central das críticas, mas sim a reorganização que retira a centralidade brasileira. O ponto do nacionalismo, apesar de ter sido usado diversas vezes, não foi elaborado nas críticas, por isso não é possível apontar se ocorreu a diferença ou não. Outro comentário, na parte brasileira, era o espaço para o ensino sobre certos grupos específicos, como africanos, afro-brasileiros

e indígenas, o qual foi percebido como o responsável pela diminuição europeia como diferentes pessoas insinuaram. Como os dados demonstram, houve diminuição significativa no total de tópicos brasileiros.

No caso da segunda proposta, também diminuíram os tópicos que trataram de mais de um grupo. Outros dados relevantes são de que oito entre nove tópicos somente sobre africanos e afro-brasileiros são relacionados à escravidão e só há dois tópicos que mencionem africanos, afro-brasileiros e indígenas no século XX (BNCC, 2016, pag. 645). Isso apresenta uma associação entre colonização e escravidão com indígenas e africanos/afro-brasileiros, respectivamente.

O espaço dado à Europa e revisão de como a história brasileira é ensinada foi um dos pedidos principais, o que foi atendido. Porém, a forma que é realizada foi criticada por alguns, como indicada pela carta assinada por 23 historiadores após o Seminário sobre a BNCC no Rio de Janeiro. No documento, são pedido esclarecimentos pelas diferenças entre as propostas e são feitas algumas críticas. Entre elas, a de que as leis 10.639/03 e 11.645/08 não foram atendidas, já que o ensino de História africana, afro-brasileira e indígena não é valorizado por eles (Moor et al, 2016).

Apesar de tal crítica, a segunda proposta não tem a mesma recepção negativa que a primeira, gerando poucos comentários e discussões públicas. No cenário político da época, com a posse de Michel Temer e a mudança de Ministro da Educação, então José Mendonça, outras questões receberam maior atenção. Essa mudança política teria efeitos consideráveis na terceira proposta, a qual foi homologada em 20 de dezembro de 2017. Com a reestruturação do Ensino Médio, Ciências Humanas tornou-se uma área optativa, tendo o material refletido a junção de matérias, e sendo escolhida a escrita de tópicos abrangentes que abordassem diferentes temporalidades e ações sociais. As mudanças educacionais transformaram-se no foco dos profissionais da área, tendo a análise do conteúdo perdido a centralidade anterior.

A primeira proposta iniciou um debate sobre o ensino de História em uma abrangência que não ocorrera em tempo recente. A função, objetivos e organização da disciplina foram pontos de discussões que demonstram a importância da área para a

sociedade. O valor desse debate não se perdeu pela versão ter sido rejeitada, porém, quando a última versão foi homologada, a mudança do cenário político e estrutura da escola fez com que o conteúdo não tivesse a centralidade anterior, até mesmo pelo questionamento de qual espaço o ensino de História teria no Ensino Médio.

6.5 Síntese

O debate iniciado pela Base está no centro dessa pesquisa, logo foi preciso de um capítulo para destrinchar seus principais aspectos e as reações subsequentes. Focamos na primeira proposta e na discussão entre historiadores, entendendo qual foi a narrativa nacional apresentada e a resposta à mesma pelos profissionais da área. Apesar das versões posteriores terem retornado ao modelo utilizado até então, a controvérsia permitiu entender o espaço curricular como disputas que vão além do ensino de uma temática ou outra.

Como os dados demonstram, houve alterações ao que era aplicado, não no quesito de divisão do espaço destinado a História Geral e brasileira, mas sim na organização disciplinar. Pela primeira vez, a disciplina se inicia pela História nacional, sendo essa a matriz base na qual as outras regiões e eventos históricos são explicados a partir de sua relação e influência sobre a mesma. Essa é uma mudança significativa quando comparamos com a estrutura inicial, criada ainda no Império, quando a proposta da disciplina de História era o estudo das Civilizações europeias (Nadai, 1992) e manteve como a maior parte do ensino até recentemente. Portanto, não é surpreendente que houvesse críticas a um modelo definidor de conteúdo básico que propõe uma mudança ao praticado até então, em vez de somente ratificar as práticas.

As críticas à primeira versão basearam-se em diferentes tipos de argumentos, porém há dois predominantes: a centralidade no Brasil, intitulada de *brasilcêntrica*, e a diminuição de espaço para ensino europeu, especialmente os períodos Antigo e Medieval. Os números não demonstram esses fatos, porém a estrutura organizacional, a qual centraliza a disciplina na História brasileira, realiza uma mudança significativa que causa essa rejeição. O modelo, considerado nacionalista, é rejeitado, supostamente, por uma perspectiva de que o ensino deveria ser científico, o qual deixaria de ser pelo

foco excessivo no Brasil. Há, portanto, uma acusação de que a proposta seria ideológica pelas escolhas realizadas, enquanto o modelo preferido seria científico. A ideologia seria algo negativo e menor, não sendo possível perceber a proposta curricular como uma alternativa válida dentro de disputas que marcam o campo de ensino.

Para podermos contextualizar a proposta, principalmente entendendo a questão da narrativa nacional, buscamos o estudo de outro modelo possível de ensino. Para tal, no próximo capítulo, realizamos a análise dos currículos estaduais atuais dos Estados Unidos. Pretendemos verificar de que forma o ensino de História está presente em um outro país cuja história é fortemente atravessada pela escravidão.

7. ESTADOS UNIDOS: OS CURRÍCULOS ESTADUAIS E A NARRATIVA NACIONAL

7.1 Introdução

A comparação com os Estados Unidos é rotineiramente utilizado em pesquisas brasileiras, tanto pela sua centralidade no cenário político-econômico internacional quanto pela semelhança da importância da sociedade escravocrata na constituição social do país. Como nosso estudo trata da narrativa nacional e a representação de grupos étnico-raciais para tal, os EUA são uma comparação usual para entendermos possibilidades de ensino em outro país como nosso, escravocrata, colonizado, com histórico de imigração e violência contra povos originários. De tal maneira, esse capítulo destina-se à análise dos currículos estaduais norte-americanos.

Como tratado no capítulo 04, o ensino norte-americano é responsabilidade dos estados e condados, tendo qualquer experiência de interferência federal recebido grande resistência da sociedade. O Common Core, lançado no governo de Barack Obama em 2010, é a principal política de nível nacional, sendo a base de expectativa de aprendizado nas áreas de Linguagem e Matemática. Portanto, o conteúdo de História é desígnio dos estados, o que ocorreu após transferência de responsabilidade dos condados para eles devido a falta de orçamento para a sustentação do sistema educacional (Conley, 2003). Com essa mudança, ao longo das últimas duas décadas, os estados publicaram *standards* (padrão)²³, que definem os conteúdos mínimos. Por meio desses, há provas estaduais de conhecimento que definem a divisão de verbas entre as escolas e acesso a universidades para os alunos.

Visando a comparação com o Brasil, mantemos o foco nas três questões principais: divisão por períodos da História nacional, representação de grupos étnico-raciais e espaço dedicado a outros países e continentes em História Mundial (como é denominado no país). Igualmente, observamos como dois eventos centrais na formação nacional foram tratados, nesse caso foram a Independência, ou Revolução Americana

²³ Por motivos de padronização, continuaremos denominando os arquivos como currículos.

como é intitulada, e a Guerra Civil. No caso norte-americano, a análise no nível estadual permite que analisemos se há divergências de interpretação devido a diferenças ideológicas ou regionais, principalmente no caso da Guerra Civil. Por isso, dedicamos atenção à diferenciação entre regiões e comportamento político, algo que não realizamos no caso brasileiro por não percebermos nenhum padrão na interpretação histórica por tal motivo.

7.2 Estados Unidos: os estados escrevem a História

Para o estudo dos currículos, foi utilizada a mesma metodologia que no caso brasileiro. Portanto, foram analisados os estados que possuíam currículos com conteúdo histórico definido, o que resultou em 28 ao total. Uma particularidade norte-americana é que não há a disciplina de História em si, é parte de Estudos Sociais, que é composto também por Estudos Cívicos, Economia e Geografia. A organização da área baseia-se no ensino paralelo de diferentes temáticas particulares a cada disciplina, tendo ligação entre si em casos específicos. Como exemplo, o ensino sobre governo e valores democráticos são ensinados no mesmo ano que é ensinado sobre a Revolução Americana.

Usualmente, Estudos Cívicos, com estudo de habilidades de História, ocupam os quatro primeiros anos, sendo os anos seguintes destinado prioritariamente a História. Há grande variedade, como há estados que possuem anos dedicados exclusivamente para Geografia, porém há um padrão onde o ensino do quinto ao oitavo ano são destinados a História nacional e internacional. Já a partir do nono ano, o qual corresponde o início do Ensino Médio, o aluno escolhe as disciplinas de Estudos Sociais, sendo os créditos de História nacional e internacional obrigatórios. Independente do formato, foram ignorados tópicos que não fossem de História.

É preciso apontar como os ideais cívicos norte-americanos são ensinados em consonância com o ensino de História. Há uma associação entre eventos históricos e o que é esperado do cidadão como ator político e social. A criação de coesão nacional e valorização nacional é relacionado com a História, a qual explicaria e justificaria o que é requerido dos estudantes.

A bipolarização da política norte-americana, entre democratas e republicanos, é elemento central para entender as mobilizações políticas de distintos elementos, entre eles, o ensino de História. Como trabalhado no capítulo 4, disputas políticas permeiam o processo de definição da interpretação histórica. Esse processo continua até o presente, como demonstrado pela Comissão de 1776, projeto iniciado pelo então presidente Donald Trump como resposta ao Projeto de 1619²⁴. A Comissão argumentou contra uma visão “vitimista” da História, negando a historiografia predominante na academia. Como Nicole Hemmer (2021) aponta, esse processo de contestação sobre o processo histórico tem tido papel central nas disputas de narrativa política atuais.

Devido aos debates políticos atuais e sua atuação sobre a leitura histórica, nós dividimos os estados entre as ideologias políticas para observar se há um padrão de representatividade ao longo das seções. Reconhecemos a complexidade histórica de cada estado, e como a classificação entre democrático²⁵, republicanos²⁶ e oscilantes²⁷ é insuficiente para englobar isso, porém podem nos auxiliar a compreender a variação

²⁴ Em agosto de 2019, o New York Times lançou uma edição especial de sua revista dominical tendo como tema a participação e importância de afro-americanos na construção da sociedade norte-americana, como também sobre as desigualdades contemporâneas. No ensaio de abertura, a desenvolvedora do projeto, Nikole Hannah-Jones, defende que a democracia norte-americana iniciou-se com a luta de escravizados que chegaram ao país em 1619, tendo a luta de afro-americanos contra desigualdade aperfeiçoado a democracia nacional. A polêmica por tal interpretação foi ampla, tendo a participação de diferentes pensadores e políticos. Como resposta conservadora, Donald Trump instaurou a Comissão de 1776, em referência à Revolução Americana, a qual criou um relatório reafirmando a leitura positiva da História norte-americana. O projeto durou somente até janeiro de 2021, quando foi revogada por Joe Biden no primeiro dia de sua presidência.

²⁵ Estados democratas a partir do padrão de voto nas últimas duas décadas: Califórnia, Connecticut, Delaware, Havaí, Illinois, Maine, Maryland, Massachusetts, Nevada, Nova Jersey, Nova York, Novo México, Oregon, Rhode Island, Vermont e Washington

²⁶ Estados republicanos a partir do padrão de voto nas últimas duas décadas: Alasca, Alabama, Arkansas, Carolina do Sul, Dakota do Norte, Dakota do Sul, Geórgia, Idaho, Indiana, Kansas, Kentucky, Louisiana, Mississippi, Missouri, Montana, Nebraska, Oklahoma, Tennessee, Texas, Utah, West Virginia e Wyoming.

²⁷ Termo para estados que não possuem continuidade no voto em somente um partido. Os estados classificados de tal maneira variam consideravelmente por mudanças políticas, como Virgínia, que está em processo de consolidar-se como estado democrata, ou Ohio, fazendo o mesmo processo inverso para ser considerado republicano. Apesar dessa variação, utilizando a classificação do site político FiveThirtyEight (2020), estados oscilantes são: Arizona, Carolina do Norte, Colorado, Flórida, Iowa, Michigan, Minnesota, Ohio, Nova Hampshire, Pennsylvania, Virginia e Wisconsin.

de ensino de História e o cenário sociopolítico do país. No caso dos 28 estados com currículo conteudista, 15 são republicanos, enquanto sete são democratas e seis são oscilantes.

Como no caso brasileiro, o número de tópicos difere consideravelmente entre os estados, sendo Nevada, com 68, com o menor número e o Tennessee, com 569, o maior. Como a tabela 9 abaixo demonstra, o número de tópicos da maioria dos estados é alto, indicando a especificidade que a maioria tem ao detalhar eventos históricos. Comparado aos brasileiros, indicados no capítulo 04, os estados norte-americanos têm tendência a maior número de tópicos. Considerando que há também tópicos de outras áreas, como Geografia, é possível questionar qual a possibilidade de os professores conseguirem realizar o que é requerido deles frente ao tempo disponível, considerando o número considerável de avaliações constantes (Levinson, 2012).

Tabela 09 - Número de tópicos de História por estado

Estado	Total	Estado	Total	Estado	Total
Alabama	348	Maryland	172	Ohio	82
Arkansas	144	Massachusetts	275	Oklahoma	181
California	379	Michigan	231	Oregon	85
Carolina do Sul	327	Minnesota	203	Tennessee	569
Dakota do Sul	116	Mississippi	369	Texas	257
Florida	381	Missouri	122	Utah	177
Georgia	294	Nevada	68	Virginia	309
Idaho	97	Nova Jersey	161	West Virginia	94
Indiana	247	Nova Mexico	109		
Louisiana	175	Nova York	231		

Fonte: Criação própria

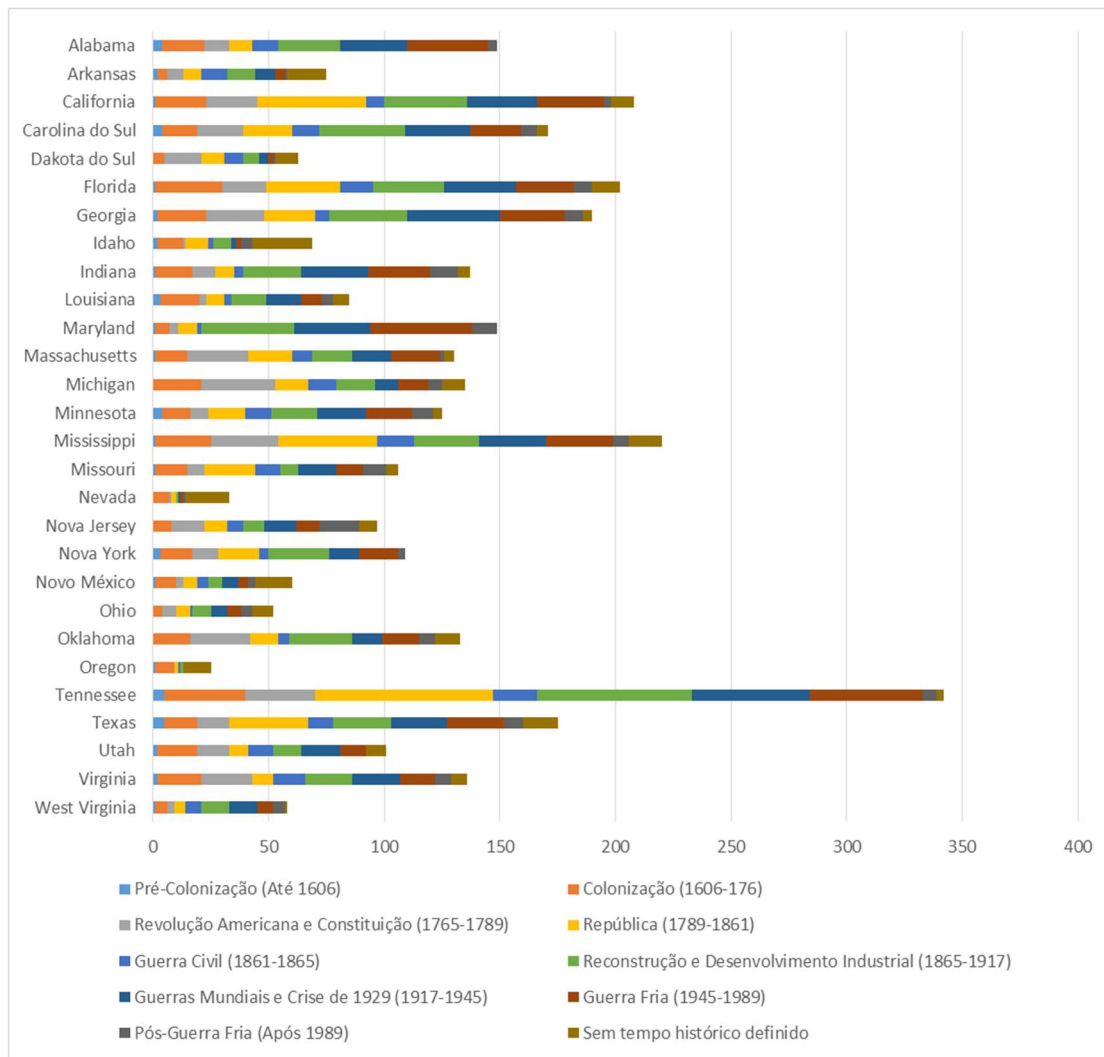
Como mantivemos a metodologia usada nos outros capítulos, é válido apontar que utilizamos principalmente a comparação entre porcentagem de tópicos sobre uma

temática em relação ao total de cada estado. Como também, não pretendemos alcançar os 100% em cada estado, já que há tópicos que foram codificados com mais de um, devido à menção de mais de um período histórico, grupo étnico-racial ou continente.

7.3 História feita por conflitos: periodização e eventos centrais da História norte-americana

A história norte-americana é marcada por diferentes acontecimentos importantes, principalmente conflitos armados. Diferente do Brasil, onde nossa divisão baseou-se principalmente em formas de governo, nos EUA, o marco são rupturas e guerras, tendo nove períodos definidos. O gráfico 6, abaixo, é dividido pela periodização para facilitar a visualização. Os períodos são: (a) Pré-Colonização: Até 1606; (b) Colonização: 1606-1765; (c) Revolução Americana e Constituição: 1765-1787; (d) República: 1789-1861; (e) Guerra Civil: 1861-1865; (f) Reconstrução e Desenvolvimento Industrial: 1865-1917; (g) Guerras Mundiais e Crise de 1929: 1917-1945; (h) Guerra Fria: 1945-1989; (i) Pós-Guerra Fria: Após 1989 até o presente. Também há colunas para tópicos sem conteúdo histórico ou outros que não definem um período específico, normalmente uma temática que perpassa a história nacional.

Gráfico 06 – Número de menções a cada periodização por estado norte-americano

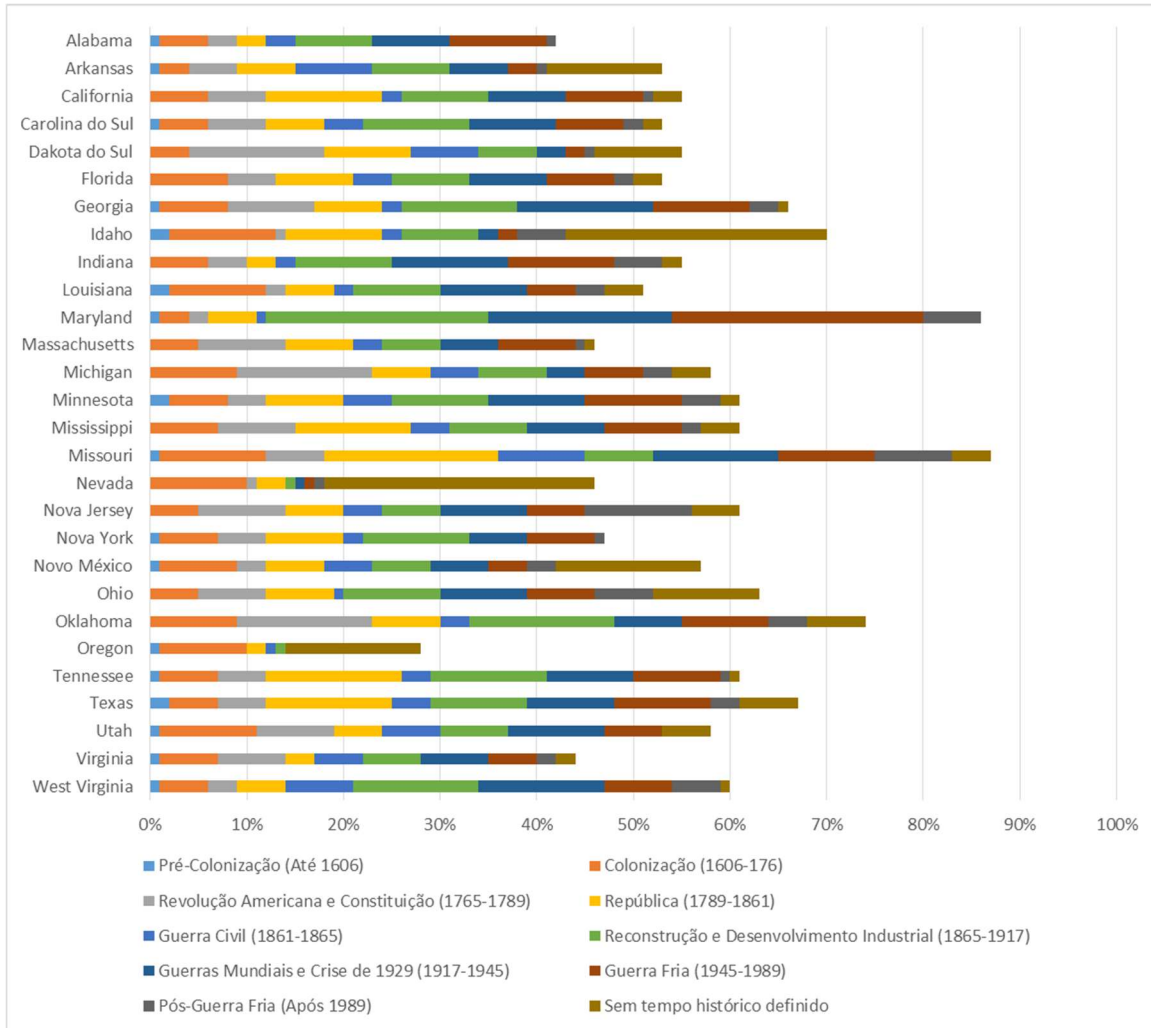


Fonte: Criação própria

Os números indicam uma relativa divisão igualitária entre períodos, especialmente quando consideramos que há períodos relativamente curtos de duração histórica, como a Revolução Americana e a Guerra Civil. Apesar dessa disposição próxima da maioria dos estados, é notável como a colonização tem espaço menor que a maioria dos períodos históricos, apesar de ser o período de maior duração em décadas, diferente do Brasil onde foi o período com o maior espaço nos currículos. É resultado da importância que o período tem para a criação da narrativa nacional. É inegável o valor do período, especialmente para os estados do leste, que eram as 13 colônias originais, todavia a Revolução Americana, e o processo Constituinte seguinte, é o

marco constituinte da nação, tendo um valor único. É possível observar essa divisão proporcionalmente quando analisamos a porcentagem em relação ao total de tópicos, como indicado no gráfico 7, abaixo.

Gráfico 07 - Porcentagem do número de periodização por estado norte-americano



Fonte: Criação própria

A importância é perceptível por ideias constantes associadas ao período, como a primeira revolução democrática, os Pais Fundadores e os ideais da Constituição, como afirmando na Declaração de Independência (1776), de que “todos os homens são criados iguais” e que possuem “direitos inalienáveis, entre eles a vida, a liberdade e a busca da felicidade”, algo único no período. Somente Tennessee requer que “contrastem como os princípios estabelecidos na Declaração da Independência

colidiram com a existência da escravidão” (Tennessee, 2016, pag. 52). A maioria dos estados aborda como a temática da escravidão foi tratada durante a Convenção e a resolução proposta, o Compromisso dos Três Quintos, o qual determinou como os escravizados seriam contabilizados para taxaço e representação no Congresso.

Como a disciplina reúne outras áreas, como Estudos Cívicos e Governo, não é surpreendente que esse seja um período onde temáticas, como papel cidadão e divisão de governo, aparecem, especialmente nos anos iniciais, onde concentra-se nos ensinamentos gerais e papel social dos estudantes. Igualmente, é o período, em conjunto com a Guerra Civil, onde requerem, aos alunos, conhecimentos de atores sociais específicos, e seus posicionamentos sociais. Tratados como heróis nacionais, personalidades como George Washington e Thomas Jefferson, são mencionados como exemplos desde os primeiros anos escolares, reforçando o caráter positivo e patriótico do período.

O primeiro período republicano (1789-1861) é o segundo maior em anos. O período corresponde desde os primeiros governos eleitos até a Guerra Civil. Entre esses, há os três mais significantes, sendo citados nominalmente. O primeiro governo, de George Washington, não é marcado por nenhum evento específico, porém sua negativa de tentar o terceiro mandato, defendendo a alternância de poder, é tratada como momento central no estabelecimento de limites a mandatos nas eleições presidenciais. No caso de Andrew Jackson, há a expansão do voto para os homens brancos e ao Oeste. A primeira grande maior representatividade de homens que não sejam parte da elite, já a segunda significa a remoção de indígenas de suas terras e o descumprimento de tratados, que teve o *Trail of Tears* como o maior símbolo. Já o governo de Abraham Lincoln, marcado desde a eleição com os debates sobre a possibilidade de escravidão nos novos estados ao oeste, marca o fim do primeiro período republicano e o início da Guerra Civil.

A Guerra Civil, apesar de ser o menor período em termos de codificação, tendo a duração de cinco anos, é um período de valor único, tanto para a história nacional quanto para a leitura histórica. A possibilidade de expansão da escravidão foi o motivo central para o conflito bélico, o qual marca a cisão entre períodos históricos e mudanças importantes no sistema político, já que pontua a diferenciação entre Democratas e

Republicanos. Apesar da opinião sobre abolição e escravidão ser principalmente organizado por região, entre Norte e Sul, e não organização partidária, os republicanos, como partido de Lincoln, se organizaram pela causa abolicionista após a secessão do Sul.

Como afirmamos, o interesse pela divisão ideológica no país nos interessava por entender se isso influenciava na interpretação histórica dos eventos. A interpretação da história é notoriamente similar entre os estados, tendo somente alteração na importância de certos períodos devido a participação do estado, como, por exemplo, a Colonização ter menor valor para certos estados que não eram parte na época. Todavia, os motivos da Guerra Civil são um ponto importante que necessita de maior análise. Para isso, é preciso entender primeiramente a importância da escravidão na história norte-americana.

As primeiras pessoas escravizadas chegaram ao país em 1619, iniciando um processo que se prolongou por mais dois séculos. Apesar do início desse processo não ser comentado em todos os estados, a escravidão foi temática, no período colonial, em 42. Interessantemente, apenas quatro estados mencionam especificamente a escravidão no Norte, são esses: Arkansas, Flórida, Massachusetts e Nova York. A diferenciação entre as três regiões coloniais (Nova Inglaterra, Sul e meio) é comum, porém poucos trouxeram a comparação no caso da escravidão, como foi o caso de Arkansas (2014, pag. 16, tradução nossa) que requer que “avalie-se os efeitos econômicos e culturais dos efeitos da servidão e da escravidão nas colônias da Nova Inglaterra, meio e sulistas por meio de várias perspectivas”.

Entre as 42 menções, a maioria dos estados comentou pelo menos uma vez sobre escravidão no período colonial, as exceções foram Dakota do Sul, Nevada, Oregon, Texas, Utah e West Virginia. Desses, fora o Texas, possuem currículos diminutos, tendo menos de cem tópicos, ou, no caso de Utah, a maioria não possui conteúdo com período histórico definido. O caso do Texas é emblemático pela importância do estado

na escrita e venda de livros didáticos em outros estados (Moreau, 2003), por isso, a falta da escravidão como objeto de estudo ultrapassa o limite do estado²⁸.

No Ensino Elementar do Texas, a escravidão é mencionada apenas uma vez sendo citada como um dos motivos para a Guerra Civil. Esse padrão continua no Ensino Médio, quando a escravidão é mencionada quatro vezes, três em relação direta à Guerra Civil e outra sobre a discussão da escravidão no território após a Independência estadual e a anexação aos EUA. Embora a escravidão seja vista como assunto importante apenas quando tratada em parte da Guerra Civil, isso não significa que ela seja vista como a parte central do conflito. Como exemplo, é possível citar tópico texano que lista os diferentes motivos para conflito:

O aluno deve entender como fatores políticos, econômicos e sociais levaram ao crescimento do seccionalismo e à Guerra Civil. Espera-se do aluno: (A) analisar o impacto das políticas tarifárias em regiões dos Estados Unidos antes da Guerra Civil; (B) comparar os efeitos de fatores políticos, econômicos e sociais sobre escravos e negros livres; (C) analisar o impacto da escravidão em diferentes regiões dos Estados Unidos; e (D) identificar as disposições e comparar os efeitos dos conflitos e concessões do Congresso antes da Guerra Civil, incluindo os papéis de John Quincy Adams, John C. Calhoun, Henry Clay e Daniel Webster. (Texas, 2011, pag. 17, tradução nossa)

Como visto no tópico, quatro razões são dadas à secção que resultou na Guerra Civil, essas são apresentadas como tendo a mesma importância para o desenvolvimento das políticas e conflitos da Guerra Civil. Apesar de diferentes debates em torno do período, há um consenso historiográfico sobre os motivos para as diferenças entre as regiões, as quais se iniciaram anos antes do conflito armado. Para a historiografia acadêmica, não é ponto de debate a centralidade da escravidão para a Guerra. Outros motivos, como direitos dos estados, são resultados da divergência, a qual se iniciou com a possibilidade de expansão da escravidão para os estados ao oeste, como os latifundiários do Sul defendiam ou o uso da terra por pequenos produtores como o Norte preferia.

²⁸ Moreau (2003) indica que, até a década de 1970, as compras de livros didáticos era realizada prioritariamente pelos condados no Norte e Califórnia. Todavia, o estado do Texas comprava os livros, o que garantia maior poder de decisão sobre o conteúdo, já que era o principal comprador. Como as editoras alteravam os livros por região, a visão desejada pelo Texas era a que ditava os livros escritos para serem vendidos no Sul.

Apesar do consenso da historiografia, não significa que socialmente e politicamente não haja debate. Há um grande movimento para mudar a memória da Guerra Civil, que começou no final do século 19 em um movimento intelectual chamado “Causa Perdida” impulsionado pelo grupo de descendentes de soldados do Sul, chamadas de Filhas da Confederação (Gallagher e Nola, 2010; Loewen e Sebesta, 2010). Se o objetivo da reescrita da história é apresentar uma nova interpretação para os motivos da guerra, o ensino de História é uma parte central disso. Aqueles que defenderam essa interpretação alternativa influenciaram a escrita de livros e currículos por décadas (Bailey, 1991; Duby, 2005). Embora os currículos sejam constantemente atualizados, alguns mantêm essa interpretação errônea. A contínua crítica de subestimar a importância da escravidão como razão para a guerra fez com que o Conselho de Educação do Texas decidisse mudar o padrão, em 2018, na próxima revisão (Phillips, 2018).

Embora o Texas seja o caso mais notório, não é único. Dos 28 estados, apenas oito estados escreveram claramente que a escravidão é o principal motivo para a Guerra Civil. São eles: Flórida, Geórgia, Massachusetts, Missouri, Oklahoma, Utah, Virginia e West Virginia. Como é possível ver, há estados com inclinação política diferentes entre eles. Como exemplo, Virginia, requer que se “avalie as múltiplas causas da Guerra Civil, incluindo o papel da instituição da escravidão como o principal motivo para conflito” (Virginia, 2008, pag. 31, tradução nossa).

Há outros estados, que não são tão evidentes, como Arkansas, Califórnia, Maryland e Tennessee. Nesses, há discussões sobre a escravidão no período, mas não há menções das causas de guerra. Por exemplo, no padrão Arkansas, requer que “avalie leis propostas e aprovadas como meio de abordar a questão da escravidão antes da Guerra Civil” (Arkansas, 2014, pag. 03, tradução nossa). Por causa disso, foi considerado inconclusivo. Há também estados que não especificam qualquer motivo para a Guerra Civil, como: Dakota do Sul, Idaho, Nevada e Oregon.

Dez estados apresentam outras razões tão importantes quanto a escravidão para o início da guerra, são esses: Alabama, Indiana, Louisiana, Michigan, Minnesota, Mississippi, Nova Jersey, Novo México, Ohio e Texas, já mencionado. Os estados

variam da maneira como a importância da escravidão é minimizada. Por exemplo, o Novo México apresenta a secessão como a principal razão, sendo a escravidão com outros eventos uma justificativa para isso, como texto que pede:

Explicar como a secessão levou à Guerra Civil, incluindo: a. diferentes economias que se desenvolveram no norte, sul e oeste; adição de novos estados à união e equilíbrio de poder no Senado dos Estados Unidos; b. extensão da escravidão aos territórios; c. eleição presidencial de 1860, vitória de Lincoln e secessão do Sul (New México, 2009, pag. 3, tradução nossa).

Por outro lado, Ohio afirma sua interpretação do federalismo: “Disputas sobre a natureza do federalismo, complicados pelos desenvolvimentos econômicos nos Estados Unidos, resultando em problemas de secessão, incluindo escravidão, o que resultou na Guerra Civil” (Ohio, 2010, pag. 25, tradução nossa). Alguns estados, como o Alabama, simplesmente listam as razões como se tivessem o mesmo peso para o começo da guerra. O tópico requer que se “identifique as razões para a secessão do Alabama da União, incluindo secessão, escravidão, direitos dos estados e discordâncias econômicas” (Alabama, 2006, pag. 25, tradução nossa).

Quando esses 10 estados são divididos por preferência política atual, é possível ver uma distinção. Embora haja dois estados considerados democratas e três oscilantes, há cinco republicanos, sendo, portanto, metade deles. Quando consideramos os 11 estados que declararam sua secessão e aderiram à Confederação, 10 deles têm currículo de conteúdo: Alabama, Arkansas, Florida, Geórgia, Louisiana, Mississippi, South Carolina, Tennessee, Texas e Virginia. O único com currículo de habilidade²⁹ é a Carolina do Norte. Desses, quatro apresentam outras razões tão importantes quanto a escravidão, três estados apontam a escravidão como a principal razão, dois não apresentam claramente a escravidão como a razão, mas não diminuem entre outras razões, e a Carolina do Sul será discutida mais abaixo.

Quando se combina as variáveis de ser republicano e ser um estado confederado, existem oito estados: Alabama, Arkansas, Carolina do Sul, Geórgia, Louisiana,

²⁹ Currículo de habilidade são aqueles que somente listam as habilidades que devem ser ensinadas, como leitura de fontes primárias. Esses currículos não possuem conteúdo histórico definido para análise.

Mississippi, Tennessee e Texas. Os outros três estados são considerados oscilantes: Carolina do Norte, Flórida e Virgínia. Desses oito, quatro diminuem a importância da escravidão, três apresentam avaliação complexa e apenas um declara a escravidão como a principal razão para o conflito, a Geórgia. O texto requer que se “explore o relacionamento entre escravidão, aumento da divisão Norte-Sul e a expansão ao Oeste que resultou na Guerra Civil” (Geórgia, 2016, pag. 125, tradução nossa). Até, nesse caso, não é tão evidente quanto exemplos anteriores.

Esses números não permitem afirmar algo conclusivamente, em parte pela dificuldade de classificação, como também por ser um número baixo para análise. Não é possível ter uma diferença quando somente se considera a inclinação política, porém, quando associado a ter sido parte da Confederação, os currículos apresentam dificuldade para afirmar que a escravidão foi o motivo central para a Guerra Civil. Portanto, quando considerarmos a História local do Sul e suas preferências políticas atuais, é possível perceber um padrão de interpretação histórica, que, nesse caso, é a diminuição da importância da escravidão para a Guerra Civil.

Apesar das diferenças socioculturais e ideológica entre os estados que pertenciam ao Norte e Sul no período inicial da República e na Guerra Civil, é importante salientar que esse é o único caso em que é possível perceber uma distinção significativa. Não há um padrão possível em outros casos, como, por exemplo, tópicos sobre gênero ou sexualidade. Essas temáticas são mais sinalizadas em estados nortistas específicos, não havendo um padrão regional. Portanto, a Guerra Civil ainda suscita disputas internas.

Por último, Carolina do Sul e Nova York apresentam casos interessantes por mudarem o fraseado e isso alterar o sentido em classe futura. No caso de New York (2015, pag.36 e 97, tradução nossa), afirmam:

UMA NAÇÃO DIVIDIDA: A expansão para o Oeste, a industrialização do Norte e o aumento da escravidão no Sul contribuíram para o crescimento do seccionalismo. Conflitos constitucionais entre defensores dos direitos dos estados e partidários do poder federal aumentaram as tensões no país; tentativas de compromisso falharam em manter a nação unida, levando à Guerra Civil.

EXPANSÃO, NACIONALISMO E SECCIONALISMO (1800 - 1865): À medida que a nação se expandia, as crescentes tensões setoriais, especialmente sobre a escravidão, resultaram em crises políticas e constitucionais que culminaram na Guerra Civil.

Quando esses casos são comparados, é possível ver diferença entre a escravidão ser interpretada como um dos motivos da guerra para se transformar no principal. Em Carolina do Sul, há casos semelhantes em anos distintos. Na quarta série, pede-se que se “explique os eventos e questões específicas que levaram à Guerra Civil, incluindo a secessão, a escravidão nos territórios, os direitos dos estados, a eleição presidencial de 1860 e a secessão” (Carolina do Sul, 2011, pag. 35, tradução). Na oitava série, muda para “analisar como a secessão surgiu da tensão racial, incluindo a trama de Denmark Vesey, os códigos de escravos e o crescimento do movimento abolicionista” (Carolina do Sul, 2011, pag. 64, tradução nossa).

Há, portanto, uma mudança da motivação, onde a listagem de igualdade entre os dois é alterada para a centralidade da escravidão. É compreensível que seja um assunto complexo e, socialmente, existem muitas interpretações, porém a solução não é tentar acomodar diferentes interpretações na tentativa de diminuir a centralidade da manutenção da escravidão como motivo da secessão do Sul. A “Causa Perdida” foi uma ideologia influente na construção de memória, onde a manutenção de uma cultura e direitos locais, nesse caso a do Sul, seria o motivo de combate contra o Norte industrial. Os defensores de tal ideologia entendiam a escola como uma parte central para transmissão de tal interpretação, entendendo que as futuras gerações tinham papel importante para a consolidação da mesma na memória coletiva. Os livros didáticos e monumentos foram importantes ferramentas para a transmissão da ideologia (Loewen e Sebesta, 2010).

O período da Guerra Civil é seguido por outro de mudanças, principalmente no campo socioeconômico, sendo representado pelo período da Reconstrução e Desenvolvimento Industrial nos nossos dados. O período é marcado, internamente, por transformações no ambiente do trabalho, imigrações europeias, segregação e negação de direitos civis a diferentes grupos étnico-raciais, já, externamente, pela expansão do Imperialismo norte-americano na América Latina e Ásia.

As transformações sociais que influenciaram o século XX são contempladas pelos currículos estaduais, porém certos eventos históricos não são expandidos ou associados com acontecimentos posteriores. No primeiro caso, a expansão na América Latina é secundária perto da asiática, possivelmente devido às consequências da Guerra Americana-Espanhola, que se iniciou em mares caribenhos, porém resultou na conquista de territórios no Pacífico. Não há conexão entre a presença norte-americana nas regiões e as imigrações futuras. É possível que isso reflita no espaço diminuto a atores sociais descendentes de tais regiões, como será visto na próxima seção.

Há poucos casos de associação explícita entre o período de segregação no período e os movimentos civis posteriores. Um exemplo da possibilidade provém de Massachusetts, que possui tópicos mais longos do que a maioria dos estados, desenvolvendo sua interpretação de maneira clara. No caso de Jim Crow, há conexão evidente entre as leis, a supremacia branca e a resistência negra. É exemplar de como detalhar a relação entre eventos ao longo das décadas:

Descreva as condições de vida dos afro-americanos após a Guerra Civil, durante a era Jim Crow, incluindo oportunidades educacionais e econômicas limitadas, instalações públicas separadas (por exemplo, escolas e faculdades segregadas, bairros, seções em ônibus, trens, restaurantes e cinemas), a perpetuação organizada das crenças da supremacia branca e a ameaça de violência de grupos extra-legais como a Ku Klux Klan. Descreva o papel que as igrejas, organizações cívicas e jornais afro-americanos desempenharam no apoio e na unificação das comunidades afro-americanas (Massachusetts, 2018, pág. 73, tradução nossa).

Apesar da atenção ao processo de reconstrução no Sul após a Guerra Civil no primeiro momento, a segunda parte do período é dedicada a transformações em espaços urbanos devido ao desenvolvimento industrial e às transformações sociais resultantes. Esse momento é interrompido pela Primeira Guerra Mundial na Europa, a qual os EUA, em 1917, entrou no conflito. Os tópicos sobre o período, que se relacionam amplamente com eventos europeus, tratam especialmente da resistência norte-americana de se envolver em conflitos internacionais, preferindo o isolacionismo. Importante apontar que isso não valia no caso da América Latina, a qual era considerada espaço de domínio norte-americano.

Outro evento marcante é a Crise de 1929, ou a Grande Depressão, a qual atingiu amplamente diferentes esferas da sociedade, tendo, como resultado, a implementação do New Deal, política econômica amplamente tratada nos currículos. Por fim, o período é marcado pela Segunda Guerra Mundial, a qual contou com participação norte-americana de forma central nos ambientes de guerra europeu e asiático. Além da atenção a esses feitos, os currículos analisaram os efeitos internos da guerra, especialmente na organização social e econômica.

O período da Guerra Fria, a qual abarca os anos entre 1945 e 1989, é igualmente marcado por conflitos e mudanças sociais. As Guerras da Coreia e Vietnã marcam as primeiras décadas da disputa ideológica. Apesar de alguns estados mencionarem a Invasão da Baía dos Porcos, uma tentativa falha dos EUA contra Fidel Castro, a atuação norte-americana na América Latina não é tratada no período, tendo maior atenção para as ações na Europa, como a OTAN e Plano Marshall³⁰, e os conflitos armados na Ásia.

Além dos eventos externos, foram anos de alta movimentação interna, especialmente pelo Movimento de Direitos Civis, liderado por pessoas negras e que inspirou outros movimentos posteriores, como latino e nativo, o qual é apontado por alguns currículos. No caso de eventos políticos, como assassinatos dos irmãos Kennedy e Watergate, não tiveram tanto espaço quando poderia se supor frente à memória popular, parte considerável dos currículos não cita os acontecimentos, destinando atenção especial a conflitos bélicos e sociais no período. O próprio governo de Ronald Reagan, tão celebrado na memória popular dos republicanos, não possui destaque nos currículos, fora sua participação na queda da União Soviética.

Por fim, o período Pós-Guerra Fria, desde 1989 até o momento presente, tem espaço relativamente menor, como ocorreu no Brasil. Os tópicos sobre os períodos são abrangentes, tratando principalmente nos conflitos no Oriente Médio, tanto da década de 1990 quanto 2000, o ataque de 11 de setembro, mudanças sociais devido ao avanço tecnológico e, em menor escala, o significado da eleição de Barack Obama. Poucos

³⁰ A Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) foi aliança entre governos europeus e o EUA de proteção militar contra a União Soviética e aliados, enquanto o Plano Marshall foi a estratégia econômica para recuperação dos países europeus capitalistas.

citam especificidades dos governos de cada presidente, sendo notória a falta de espaço para o Furacão Katrina e a crise econômica de 2008, crises sociais e econômicas que ocorreram previamente à publicação da maioria dos materiais analisados. Novamente, é notório como a História de eventos recentes não recebe maior atenção.

Apesar dessa diferença do início e fim do período analisado, colonização e tempo presente, a maioria do tempo o currículo é balanceado entre os períodos históricos. Na continuidade da nossa análise, a próxima seção será dedicada às menções e representações de grupos étnico-raciais.

7.4 Os povos que nos formam: grupos étnico-raciais

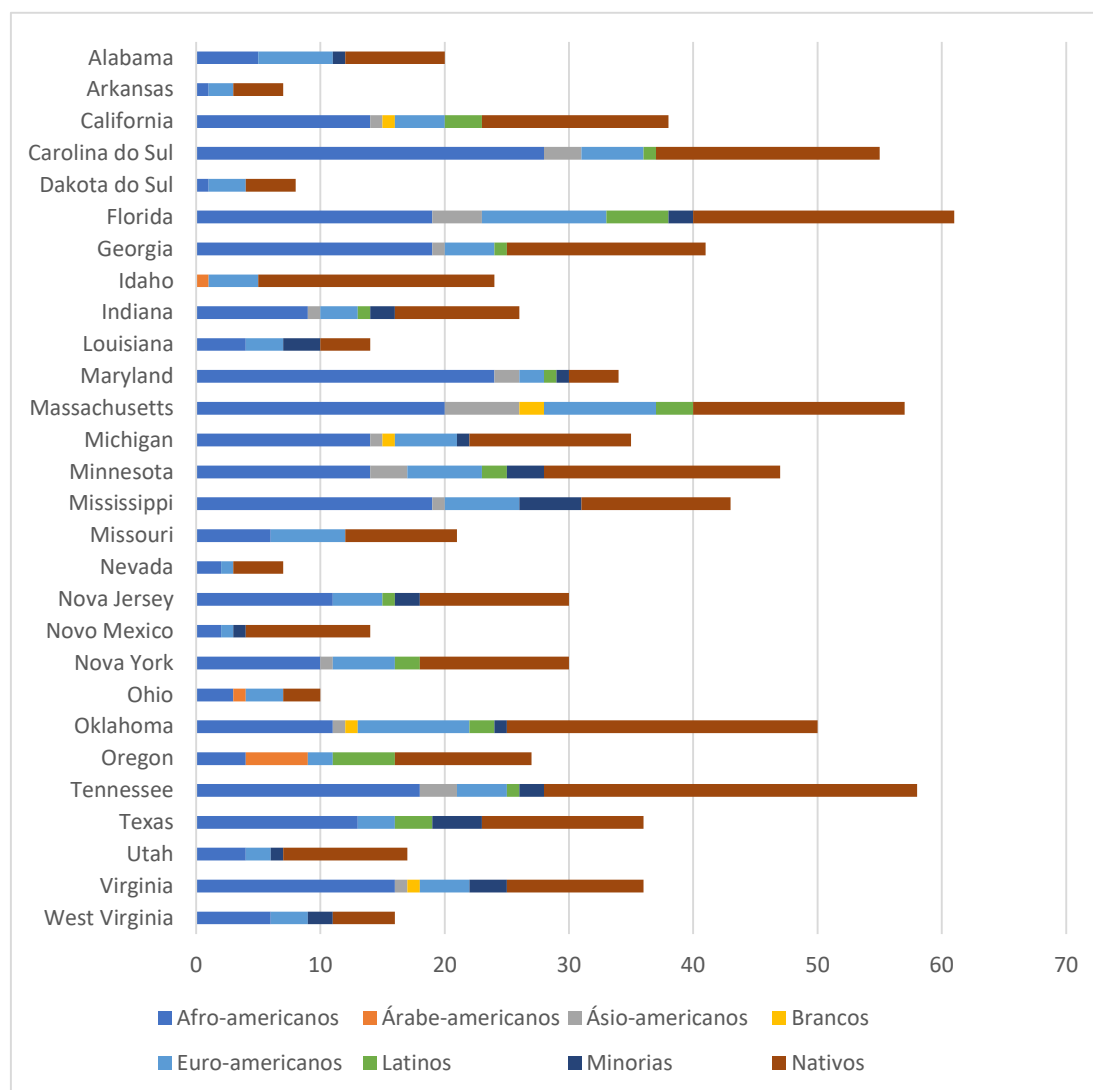
Ao trabalhar sobre as menções e representações dos grupos étnico-raciais, no caso norte-americano, é preciso analisar um número considerável. Um dos mitos do país é sobre como a imigração é parte central de sua composição, seja em dizerem como um país de imigrantes ou *melting pot* (caldeirão), o que condiz com o número de imigrantes de lugares variados. Obviamente, é questionável quais são os imigrantes considerados desejosos e aqueles que são rejeitados, uma pergunta que não é posta nos currículos, já que a imigração sempre é celebrada, apesar de debates contemporâneos sobre como impedir seu avanço.

Independente da avaliação da constituição do país, é inegável a variação de grupos étnico-raciais que compõem o país, por isso analisaremos como tais grupos foram apresentados: afro-americanos, ázio-americanos, árabe-americanos, brancos, europeu, latinos, minorias e nativos. A escolha de diferenciar brancos e europeus tem como intenção entender se há a racialização de pessoas brancas após o período colonial, quando se utilizou o termo para definir os colonos. Também codificamos quando se mencionou grupos gerais, como minorias ou etnias, o qual é apresentado pelo código de minorias.

No gráfico 8, abaixo, apresentamos os números totais de menções. É importante frisar que há tópicos onde mais de um grupo étnico-racial foi mencionado, logo os números apresentados não objetivam se igualar ao de tópicos. O objetivo é apresentar os dados de cada grupo em si, refletir sobre possíveis comparações entre estados e

entender como, em conjunto, podem oferecer um panorama do espaço total dedicado à questão étnico-racial. Tendo o conhecimento geral, partiremos para a análise qualitativa.

Gráfico 08 - Número de menções de grupos étnico-raciais por estado norte-americano



Fonte: Criação própria

Como os dados indicam, há uma grande variação entre os estados, principalmente devido à variedade do número de tópicos entre eles. Usualmente, estados com maior número de tópicos desenvolvem mais os eventos históricos e tratam de questões específicas, como a participação de grupos étnico-raciais em ocasiões específicas, como ocorre em Massachusetts e Tennessee. Todavia o currículo de Mississippi possui

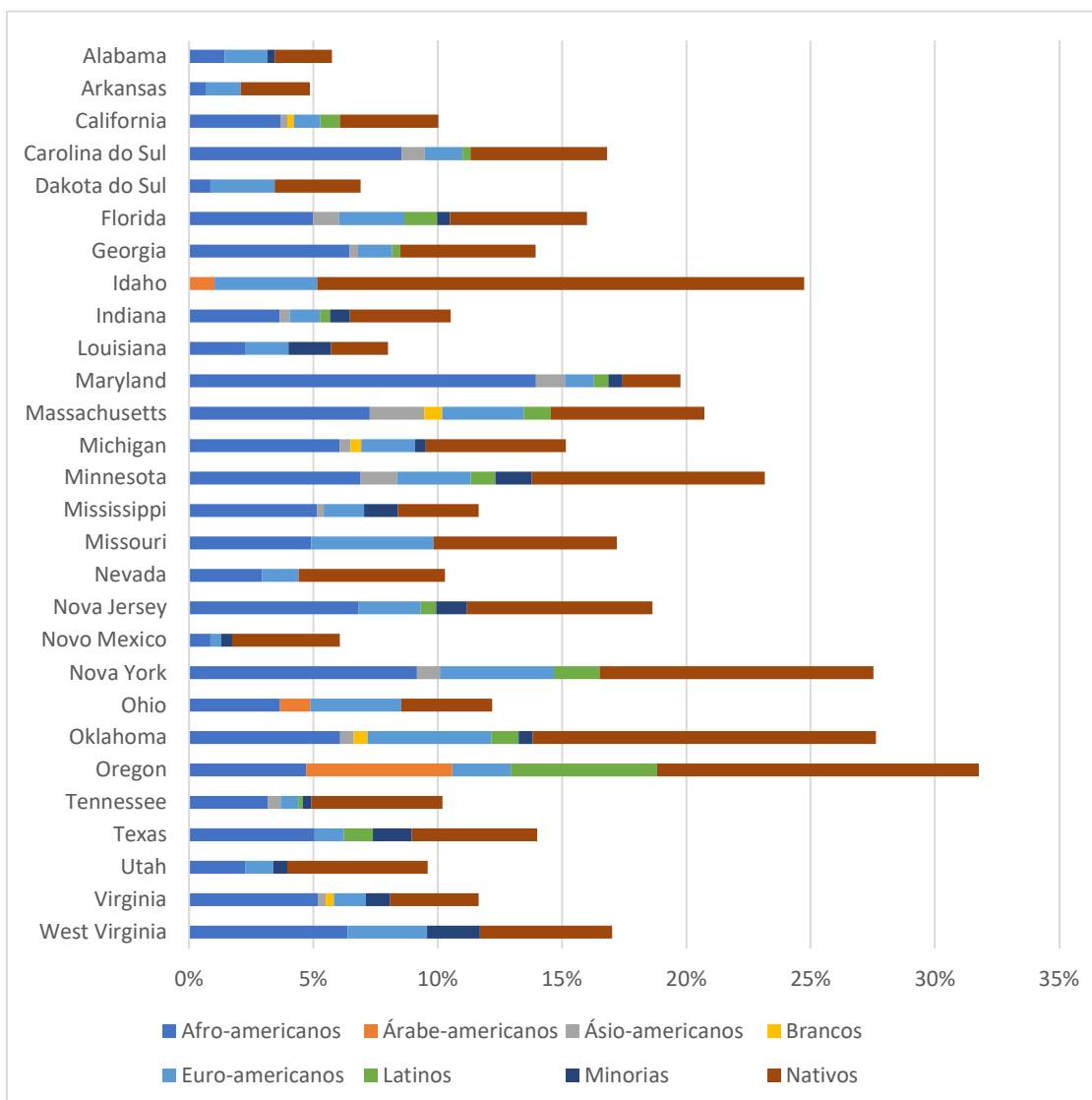
94 tópicos a mais que Massachusetts e possui menor número de menções. Exemplo de como é preciso o interesse dos estados para que haja menções a diferentes grupos.

Os grupos étnico-raciais mais citados foram afro-americanos e nativos, com 300 e 350 menções respectivamente. Como o gráfico demonstra, há uma variação considerável entre estados, tendo a Carolina do Sul com maior número de menções a afro-americanos, com 28, e Tennessee, com 30, no caso de nativos. Enquanto a população afro-americana em Carolina do Sul alcança 30%, quinto estado mais populoso, a nativa, em Tennessee, é próxima de 0,1% (Census, 2017). É possível apontar como diferentes motivos podem influenciar a menção a certos grupos, como o desenvolvimento histórico estadual e federal, como também a composição demográfica contemporânea.

Os números também indicam como as menções a certos grupos, fora afro-americanos e nativos, foram escassas. Principalmente nos casos de árabe-americanos (6), ágio-americanos (37) e latinos (36), sendo citados, ao máximo, seis, seis e cinco vezes respectivamente. Oregon no primeiro caso, seguido por Massachusetts e, por fim, as menções latinas foram fruto de três estados (Flórida, Oregon e Virgínia), onde cada um mencionou cinco vezes. No caso do código para pessoas brancas, somente foi utilizado em cinco oportunidades, sendo Massachusetts o único que citou em mais de uma oportunidade. Diferentemente, o código para europeus foi utilizado em 125 oportunidades, sendo em maior quantidade por Virgínia e Flórida, cada um dez vezes. É preciso entender em qual período histórico os dois foram mobilizados e de que maneira para que possamos entender como ambos foram mobilizados.

Para podermos entender como a questão étnico-racial compõe os currículos, também consideramos a percentagem sobre o total, como exibido no gráfico 9 abaixo. O objetivo é entender os grupos separados, não sendo possível considerar a soma total das porcentagens como um valor sobre o espaço dedicado a esses grupos, devido à dupla ou mais classificação de códigos em um mesmo tópico. Com os dados de percentagem, desejamos entender quais estados abordam a temática étnico-racial em maior espaço em referência ao total.

Gráfico 09 - Porcentagem de menções de grupos étnico-raciais por estado norte-americano



Fonte: Criação própria

Ao observar os números, e comparar com os números totais do gráfico anterior, é possível perceber que há mudanças dos estados que abordam mais os grupos étnicos afro-americanos e nativos. No primeiro caso, Maryland, com 14%, está acima dos 9% de Carolina do Sul, já, no segundo, Idaho, com 20%, possui mais do que os 14% de Oklahoma. Os quatro estados dedicam espaços consideráveis, porém a diferença demonstra como é preciso dimensionar o quanto é direcionado quando consideramos a amplitude dos currículos, o que pode resultar em alguns assuntos acabarem tendo

menor espaço frente a tantos outros. Os outros grupos são ausentes de maneira que os dados não apresentam valor significativo em porcentagem para compreensão que vá além da falta de espaço significativo para os mesmos.

Quando observamos a divisão por inclinação partidária não é possível perceber uma diferença considerável entre estados democratas, republicanos e oscilantes. Quando consideramos a média, os três grupos de estados ficam entre 4% e 6% no caso de afro-americanos e 6% e 7% no de nativos. É possível que certos estados, como Idaho ou Oregon, que estão acima da média, elevem o total dos grupos, porém é somente um exemplo da variação que há entre eles.

Outra informação necessária é saber quais grupos são associados entre si, como apresentado na tabela 10 abaixo. Há tópicos em que são mencionados mais do que dois grupos, logo os dados têm esse limitador, porém possibilitam entender quais grupos são relacionados constantemente. Isso pode ser resultado de diferentes questões, sendo as principais: (a) um tópico que aborda como os grupos atuaram em algum evento histórico específico, como batalhões negros e nativos na Segunda Guerra Mundial; (b) como grupos responderam à ação de um segundo grupo, como o caso de negros e nativos em relação às ações dos colonizadores europeus e, por fim, (c) a influência de diferentes grupos sobre a sociedade norte-americana, não tendo relação com algum evento específico, como afro-americanos, ázio-americanos e latinos em determinado estado.

Tabela 10 - Menções em comum de grupos étnico-raciais

	Afro-americanos	Árabe-americanos	Ázio-americanos	Bran-cos	Euro-peus	Lati-nos	Mino-rias	Nati-vos
Afro-americanos		5	15	4	27	23	5	64
Árabe-americanos	6		0	0	0	6	0	6
Ázio-americanos	15	0		0	11	10	0	7

Branços	4	0	0		0	1	0	2
Europeus	27	1	11	0		5	0	61
Latinos	23	6	10	1	5		0	20
Minorias	5	0	0	0	0	0		3
Nativos	64	6	6	2	61	20	3	

Fonte: Criação própria

A principal associação é entre afro-americanos e nativos, com 64 ao total, o que não surpreende considerando que são os dois grupos mais mencionados nos currículos. O principal período de associação é na colonização, quando há diferentes tópicos sobre a relação entre colonizadores europeus, nativos e escravizados e livres negros. Essa associação no período colonial é responsável pela maioria absoluta das 61 conexões entre europeus e nativos igualmente. Considerando que há 125 menções a europeus, 61 relações significa aproximadamente a metade de todas as menções, demonstrativo da alta associação entre os dois.

Em outros períodos, como Revolução Americana e guerras, também há tópicos onde os grupos referentes a afro-americanos e nativos são associados, em diferentes momentos com mulheres igualmente, trazendo a ideia de como grupos minoritários politicamente reagiram aos eventos. Como exemplo, em Geórgia (2016, pag. 124, tradução nossa), se requer que “examine os papéis de mulheres, nativos e negros livres e escravizados no suporte à guerra”. Outro período comum, indo além dos dois grupos, é a década de 1960, quando houve a luta dos movimentos de direitos civis, quando diversos grupos foram citados por direitos particulares a cada grupo étnico-racial. Esse foi o caso, em Minnesota (2013, pag. 149, tradução nossa), onde pede-se que “explique os motivos para diversos movimentos civis, incluindo o de afro-americanos, nativos, mulheres, latinos e ázio-americanos”.

A associação entre grupos é tão ampla que há mais dessas do que tópicos que mencionam os árabe-americanos, que são seis ao total, porém 18 associações com outros grupos. Todos resultados de tópicos, em Oregon, que listam diversos grupos sociais em cada ano. Apesar de ser em menor número, parte considerável do espaço

para ágio-americanos e latinos é igualmente resultado de tópicos compartilhados com outros. O resultado disso pode ser o apagamento de especificações históricas de cada grupo, os quais são associados a outros como um grupo único de minorias étnicas-raciais.

Por último, é necessário situar as menções ao longo do período histórico para que possamos entender o desenvolvimento do mesmo. Como anteriormente, as menções podem abarcar mais de um período, apesar de não ter sido comum tópicos que perpassam mais de um período, ocorreu em certas ocasiões, principalmente no caso da Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria. Os dados seguem na tabela 11 abaixo.

Tabela 11 - Menção de grupos étnico-raciais por período histórico

	Afro-americanos	Árabe-americanos	Ágio-Americanos	Bran-cos	Euro-peus	Lati-nos	Mino-rias	Nati-vos
Pré-colonização (Até 1606)	0	0	0	0	0	0	0	43
Colonização (1606-1765)	37	0	0	0	93	2	2	113
Independência e Constituição (1765-1787)	15	0	0	2	2	0	1	19
República (1789-1861)	25	0	2	0	5	2	2	53
Guerra Civil (1861-1865)	20	0	0	1	1	0	5	8
Reconstrução e Desenvolvimento (1865-1917)	57	0	9	1	7	2	4	37
Guerras Mundiais (1917-1945)	41	0	13	0	3	5	9	12
Guerra Fria (1945-1989)	95	0	3	2	1	14	6	18

Pós-Guerra Fria (Após 1989)	5	0	0	0	2	0	2	6
Sem período hist. específico	12	6	2	0	8	6	2	52

Fonte: Criação própria

É perceptível como certos grupos têm destaques em períodos específicos. O caso mais notório é a relação entre colonização e europeus, com 93 menções, quando os colonos eram referidos de tal maneira no início do processo na América. Fora esse período, é citado ocasionalmente, principalmente relacionado a imigrações no século XIX e XX. O período colonial também é quando nativos são citados principalmente, com 113 citações, tendo uma manutenção de menções ao longo do período, apesar de haver diminuição ao longo dos séculos, demonstrando o desaparecimento da memória do grupo.

Já, no caso de afro-americanos, há uma variedade ao longo dos períodos, tendo o período da Guerra Fria, quando ocorreu o movimento por direitos civis, como o principal com 95 menções. O período de Reconstrução também possui alto número de menções, com 57, tratando principalmente da criação do sistema social e legal para a segregação que continuaria ao longo do século XX até a década de 1960. Entre os grupos menos citados, ázio-americanos e latinos, motivos históricos específicos fazem com que seus principais períodos sejam os das Guerras Mundiais e Guerra Fria respectivamente. Enquanto o primeiro ocorre devido ao aprisionamento de descendentes japoneses durante o conflito, o segundo deve-se a movimentos sociais durante a década de 60.

Após a análise dos números totais, dedicamo-nos ao estudo da representação de cada grupo étnico-racial de forma qualitativa. O objetivo é entender como cada grupo é visto como parte da História nacional. Devido ao tamanho, nosso foco maior é na apresentação de afro-americanos e nativos.

7.4.1 Povo originário: a representação dos nativos nos currículos

Quando a história americana começa? É quando os primeiros humanos chegaram pelo estreito de Bering, ou quando os primeiros europeus chegaram e criaram o assentamento da primeira colônia? A presença de nativos, anterior à colonização, é reconhecida em 43 tópicos, os quais abordam comunidades existentes nos estados antes da colonização. Usualmente há no máximo dois tópicos destinados em cada currículo, número significativamente anterior ao da colonização, reconhecida como o início da história norte-americana. Há um reconhecimento dos nativos, como sua relação e conflito com os colonos, porém esses não são os condutores da história, transformando-se em receptores das ações dos europeus na maioria dos tópicos.

Importante notar que usualmente os tópicos do período de colonizador e anteriores listam as etnias existentes nos estados que os currículos se referem. Diferente do Brasil, onde somente um estado fez, é uma prática comum, reconhecendo assim a diversidade existente. Incentiva-se os alunos a saberem suas principais características, como idioma, comida e outros elementos. Como exemplo, em Idaho (2016, pag. 18, tradução nossa), pede-se que se “identifique as cinco tribos indígenas americanas reconhecidas federalmente em Idaho: Tribos Coeur d'Alene, Kootenai, Shoshone-Bannock, Nez Perce e Shoshone-Paiute e terras de reserva atuais”.

Como no Brasil, há a problemática de como tratar a chegada dos europeus na América e o trato com os nativos. Afinal, as relações variaram entre contribuição e violência, não sendo possível resumir as trocas de forma simplória. Diferentes estados utilizaram de palavreado sem julgamento de valor, como relacionamento ou encontro, permitindo que os professores aprofundem como foi a dinâmica entre diferentes grupos. É possível questionar a falta de uma perspectiva crítica, porém essa é a marca dos estados sobre praticamente todos os eventos, com exceção no caso do Holocausto, o qual é retomado em uma ótica de entender as “bárbaries” praticadas. Todavia, a condenação às violências da Segunda Guerra Mundial é consenso, então talvez haja maior abertura para aparentar a visão negativa sobre eventos específicos da História.

Por outro lado, a violência da presidência de Andrew Jackson é constantemente referida, tendo como ápice a remoção que resultou na Trail of Tears. Apesar do

reconhecimento do significado desses eventos, certos estados apontaram para possíveis benefícios da expansão ao Oeste. Como exemplo, em Nova York (2016, pag. 96, tradução nossa), afirma-se que os “estudantes irão examinar as condições enfrentadas durante a Trail of Tears pelos Cherokees e os efeitos que a remoção teve nas pessoas e sua cultura”, tópico que faz parte da seção intitulada “expansão ao Oeste proveu oportunidade para alguns grupos enquanto prejudicou outros”. De certa forma, há um contrapeso entre a violência e o progresso.

Como já afirmado, o espaço para nativos, nos currículos, diminui com desenvolvimento cronológico da História. Isso é evidenciado pela diminuição de tópicos após a Guerra Civil, quando há a Guerra US-Dakota, em 1867, e o Massacre em Wounded Knee, em 1890, os quais foram considerados, por décadas, o fim das comunidades nativas como era até então. Esse mito do indígena desaparecido (*vanishing indians*)³¹, apesar de não ser comprovado na realidade, aparenta ser real pela diminuição do espaço a eles no final do século XIX ao longo do XX.

Os tópicos existentes, desde a Reconstrução, focam em duas temáticas: as políticas governamentais contra os nativos e os movimentos sociais durante a década de 1960, quando é associado a outros, como já trabalhado. No primeiro caso, é possível citar, como exemplo o tópico do Tennessee (2011, pag. 197, tradução nossa) que lista as políticas requerendo que se “examine as políticas federais direcionadas à indígenas norte-americanos, incluindo: o movimento das reservas, assimilação, internato e *Dawes Act*”. Exemplos da listagem dos movimentos da década de 1960 já foram realizados, porém é importante apontar para a possibilidade do movimento, suas causas, práticas e resultados, serem ofuscados por grupos de maior destaque como afro-americanos e mulheres, que ocuparam papel central durante a década.

Esse desaparecimento dos nativos, na História Contemporânea, pode levar à continuidade do mito do fim dos nativos, principalmente de uma população diminuta, a qual somente corresponde a 1,6% (Census, 2010) do total. Também é importante

³¹ O mito se baseia na crença de que as comunidades nativas desapareceriam e as pessoas remanescentes seriam inseridas na sociedade e cultura norte-americana majoritária (Treuer, 2019).

apontar para os riscos de serem somente representados no passado e em resposta às ações governamentais contra eles, colocando-os como passivos frente ao desenvolvimento histórico. Apesar dessas problemáticas é significativo como são o grupo de maior representação nos currículos estaduais norte-americanos. É possível que isso seja reflexo da importância adquirida pelo grupo na leitura sobre o período colonial, o qual concentra parte considerável dos tópicos sobre eles, como também as consequências da expansão Oeste. Esses dois momentos são considerados fundamentais na formação nacional e os indígenas são entendidos como parte dos mesmos.

7.4.2 O longo arco da justiça: a representação dos afro-americanos nos currículos

Como trabalhado nas seções anteriores, a presença de afro-americanos é constante ao longo dos períodos históricos. A escravidão iniciada, em 1619, com a chegada do primeiro navio em Virginia instituiu um processo que constitui a sociedade norte-americana como escravocrata, sendo esse sistema atuou sobre as relações sociais, econômicas e políticas. Portanto, as consequências de sua existência marcam a sociedade muito além dos anos após o seu fim. Como já trabalhamos a questão da escravidão anteriormente, desejamos focar no período principal de menções a esse grupo étnico-racial, a Guerra Fria, que possui 95 ao total.

Como demonstrado, a centralidade da escravidão como motivação para a Guerra Civil é ponto de discussão, porém o mesmo não pode ser dito sobre o movimento pelos direitos civis, o qual é amplamente aceito como crucial para a História norte-americana contemporânea. Essa importância é apresentada de forma simplista, onde o movimento é visto de forma vitoriosa e celebratória, como se não houvesse opositores que resistissem e agissem contra na época.

Um dos desafios do ensino de História é equilibrar como a estrutura social e as ações individuais são apresentadas. Especialmente no campo das relações étnico-raciais que se desenvolveram durante séculos, as decisões individuais não podem ser removidas da conjuntura social. No entanto, não é possível ensinar história sem atores sociais. A maioria dos estados não apresenta visões contrárias ao movimento, diferente

da Guerra Civil, onde os argumentos pela separação eram parte dos estudos. Há, de tal maneira, um vácuo onde é possível entender o que se enfrentava sem saber quem eram os mantenedores do sistema discriminatório e de que maneira agiam.

O maior exemplo disso é a apresentação de Martin Luther King Jr. como um herói reconhecido por todos. Todos os estados que listaram figuras históricas que as crianças deveriam conhecer devido ao seu serviço ao país, listam King como um exemplo. Não é abordado como há uma transformação na figura de King em um consenso versus período de seu assassinato, quando 63% da população o via negativamente e 31% acreditavam que ele trouxe sua morte sobre si mesmo (Newport, 2006; Edwards-Levy, 2018). Para a criação da imagem consensual de King, foi preciso diluir sua mensagem. Sua luta contra a pobreza estrutural e o imperialismo norte-americano é ignorada para apresentá-lo de uma forma aceitável, algo que é realizado nos livros didáticos igualmente (Alridge, 2006).

A problemática da apresentação da história de movimento social sem adversários e vencedor é dificultar a compreensão das razões para a continuidade de dificuldades que supostamente já foram ultrapassados. É possível exemplificar com um texto de Mississippi (2018, pag. 73) que requer que se “descreva as conquistas do movimento de direitos civis moderno, incluindo: o crescimento da classe média negra, o aumento do poder político e a queda de pobreza entre afro-americanos”. Essa apresentação invisibiliza questões contemporâneas, como o fato que a renda familiar de negros é metade da dos lares de pessoas brancas como foi nos anos 50 (Guilford, 2018), que o valor da propriedade afro-americana é tão baixo quanto foi quando a discriminação da moradia era legal (Singletary, 2018) e outros dados que demonstram que a desigualdade racial e o preconceito ainda prevalecem.

Apesar de algumas limitações na representação de afro-americanos nos currículos, é inegável o tamanho do espaço dedicado a eles quando comparado com outros grupos, os quais serão tratados na próxima seção.

7.4.3 *Melting pot*: representação de árabe-americanos, ázio-americanos, brancos, europeus e latinos nos currículos

A própria junção de quatro grupos étnico-raciais em uma mesma seção já denota o espaço diminuto que receberam, o qual já foi refletido pelos números apresentados anteriormente. No caso de árabe-americanos, somente um estado, Oregon, menciona e não é de forma específica, é em uma listagem de minorias políticas. Considerando os desenvolvimentos, após os conflitos no Oriente Médio, 11 de setembro e imigrações das regiões, a falta de tópicos no período pós-Guerra Fria demonstra a invisibilização do grupo.

Outro grupo com baixo número de menções é referente a pessoas brancas, o qual tentamos entender se há uma racialização de tal grupo. Como percebido, há somente cinco citações, demonstrando a invisibilização da branquitude como elemento formador da experiência histórica de tais pessoas. Os tópicos que mencionam pessoas brancas são baseados na comparação da vivência entre grupos raciais, tanto na época da escravidão quanto durante a década de 1960, devido ao movimento de direitos civil. Michigan (2018, pag. 49, tradução nossa), por exemplo, requer a “comparação das diferenças de vida entre pessoas negras livres (incluindo aqueles que escaparam da escravidão) com a vida de brancos livres e pessoas escravizadas”.

Já a menção a europeus foi apresentada pelos dados, sendo a maioria absoluta no período colonial e usualmente em relação a outros grupos, como afro-americanos e nativos. A diferenciação entre brancos e europeus permitiu que entendêssemos como ocorre a representação de pessoas brancas, demonstrando que a única marcação é no período colonial e um marcador de diferenciação entre os outros grupos étnico-raciais, afro-americanos livres e escravizados e nativos, como também entre colonizadores, como ingleses, franceses e holandeses.

Diferente dos outros grupos, ázio-americanos e latino-americanos foram representados em mais dezenas de oportunidades, 37 e 36 respectivamente. O primeiro grupo foi mencionado por 15 estados, um pouco acima da metade, demonstrando a invisibilização por parte significativa. Tematicamente, as menções centram-se em um

assunto: os campos de concentração que as famílias japonesas foram forçadas a ir durante a Segunda Guerra Mundial.

A temática foi tratada de diferentes maneiras e avaliações de valor. Como exemplo, a Virginia (2008, pag. 32, tradução nossa), analisa de forma neutra ao requer a “explicação a internação dos descendentes de japoneses durante a guerra”. Já Tennessee (2016, pag. 65, tradução nossa) e Carolina do Sul (2011, pag. 110, tradução nossa) questionando a moral e legalidade dos procedimentos ao requerer, respectivamente que se avalie “(...) a moralidade e legalidade dos campos de internamento de descendentes japoneses durante a Segunda Guerra Mundial” e os “(...) e limites aos direitos individuais que resultaram no internamento de nipo-americanos”. Esses tópicos demonstram a possibilidade de leitura crítica sobre a própria história norte-americana, o que não ocorre em certos estados.

É importante apontar que há somente nove menções a ázio-americanos no período da Reconstrução e Desenvolvimento Industrial, quando teve aumento significativo da imigração do continente asiático para o país. Portanto, não há introdução de tal grupo étnico-racial na demografia nacional. Quando há tópicos sobre a imigração, é parte da listagem com outros grupos, como é o caso de Massachusetts (2018, pag. 119, tradução nossa) quando se pede que se “analise as consequências da contínua expansão para o Oeste do povo americano após a Guerra Civil e avaliar o impacto da 14ª Emenda sobre os povos nativos e os imigrantes europeus e asiáticos”. Novamente, considerando o tamanho do que é pedido, é possível que a imigração e o assentamento de ázio-americanos não recebam tanta atenção.

Por fim, outro momento em que ázio-americanos são citados, em conjunto com outros grupos, são os movimentos sociais da década de 1960, como já mencionados. Apesar de serem 5,6% (Census, 2010) da população, não são atores participantes da construção da História nacional. Esse é um caso semelhante com os latinos, que são 18,5% (Censos, 2010) da população, o maior grupo minoritário que há e somente são mencionados por igualmente 15 estados.

Semelhante ao caso de latinos, não há muita especificação de nacionalidades de ambas as regiões. Embora haja semelhanças históricas de pessoas dessas regiões entre si, e benefícios de não estarem isolados, há diferenças que são eliminadas da combinação tanto. Há diferentes trajetórias, motivos e resultados da imigração de pessoas de diferentes nacionalidades, mesmo entre pessoas do mesmo país. Uma expansão de espaço para esses grupos pode permitir o desenvolvimento de suas diferenças, em vez de uma generalização que ocorre em muitos momentos. Isso permite um retrato mais complexo de grupos tão diferentes que formam o tecido social americano.

Como já afirmado, a luta por direitos civis na década de 1960 é o principal evento em que latinos são mencionados. Há, contudo, estados que mencionam separadamente, possibilitando assim saber as razões para a mobilização, como é o caso de Maryland (pag. 2006, pag. 19, tradução nossa): “Descreva a busca latina pelos direitos civis e a formação do Sindicato dos Trabalhadores Agrícolas Unidos.” Outros estados citam o líder trabalhista César Chávez nominalmente com outros líderes de movimentos civis da época, porém são exceções.

Fora esse caso, há citação de imigrantes mexicanos, principalmente após a anexação do Texas. No caso desse estado, personalidades latinas foram citadas como forma de barganha com conservadores que desejavam incluir outros materiais rejeitados previamente, como adição de atores históricos significativos do movimento conservador (Noboa, 2012). É válido apontar para estados que possuem população latina acima de 40%, como Califórnia, Novo México e Texas, e que possuem número diminuto de menções, apesar do período significativo que o território foi colônia espanhola.

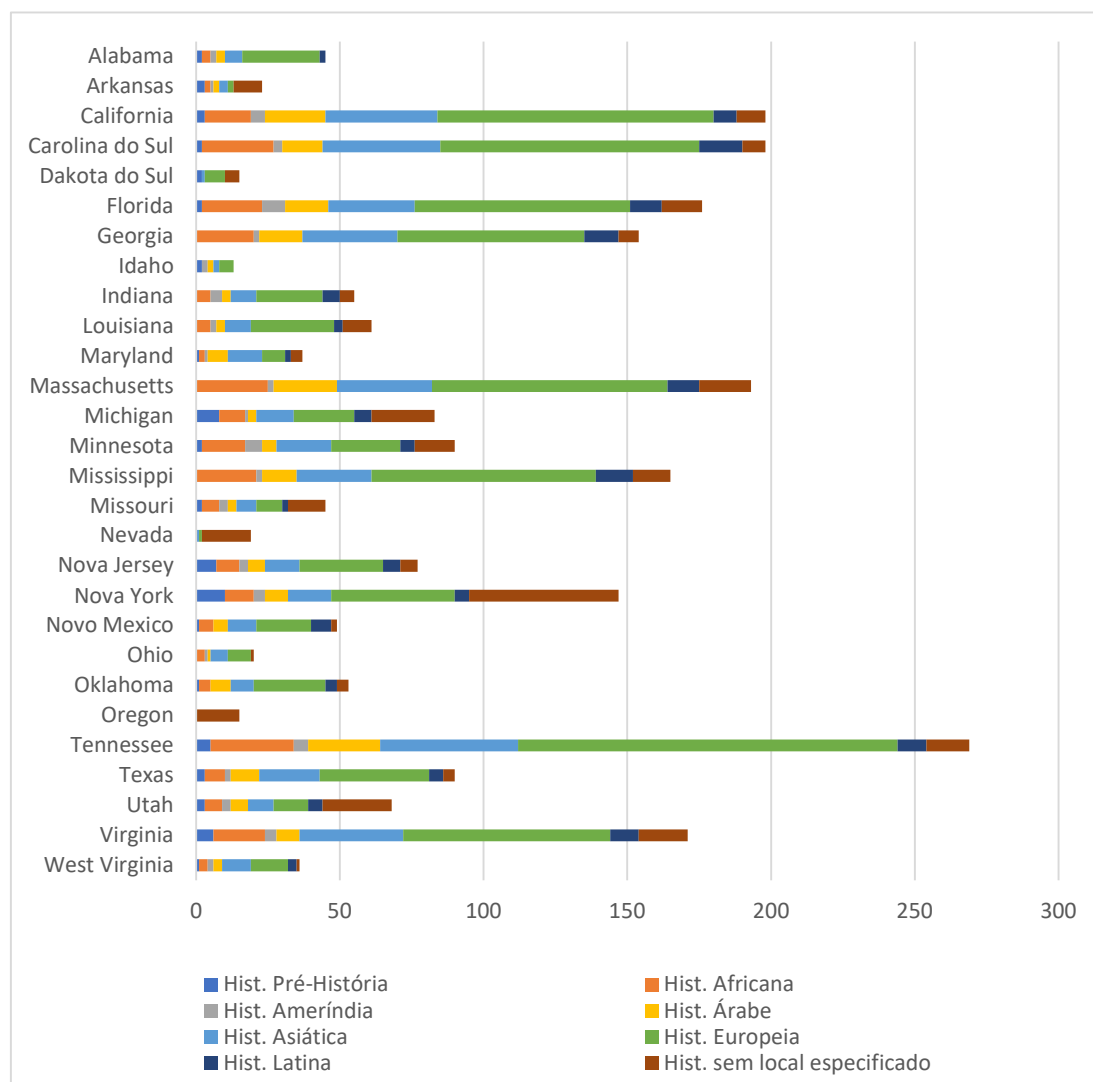
7.5 O mundo além de nós: espaço para a História mundial

Após a análise da periodização e grupos étnico-raciais, finalizamos com o estudo do espaço dedicado à História Mundial, como é intitulado no país. Não desejamos aprofundar em tal questão, já que nosso foco é a comparação com o Brasil, onde o debate sobre espaço para História Geral foi parte fundamental do debate sobre a BNCC, como trabalhamos no capítulo anterior.

Diferente da prática comum brasileira, nos EUA, usualmente eram destinados de dois a três anos de ensino para a História Mundial, sendo uma no Ensino Médio, onde é optativa em certos estados. Fora esses anos, o aparecimento era em relação direta à História norte-americana, como Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria, sendo esses os principais períodos de conexão. Há, portanto, um distanciamento entre a História nacional e a internacional, onde há contato em momentos específicos.

A principal associação com a Europa não é surpreendente, como não é o fato de ser o continente mais citado, como é demonstrado no gráfico 10, abaixo. É importante lembrar que o mesmo tópico pode ter mais de uma menção a um grupo, algo comum em tópicos que trataram sobre tráfico negreiro e exportação no período colonial, referindo a quatro continentes: África, América, Ásia e Europa. Logo, não se pode associar o número total com o número de tópicos.

Gráfico 10: Número de menções de regiões e continentes por estado norte-americano



Fonte: Criação própria

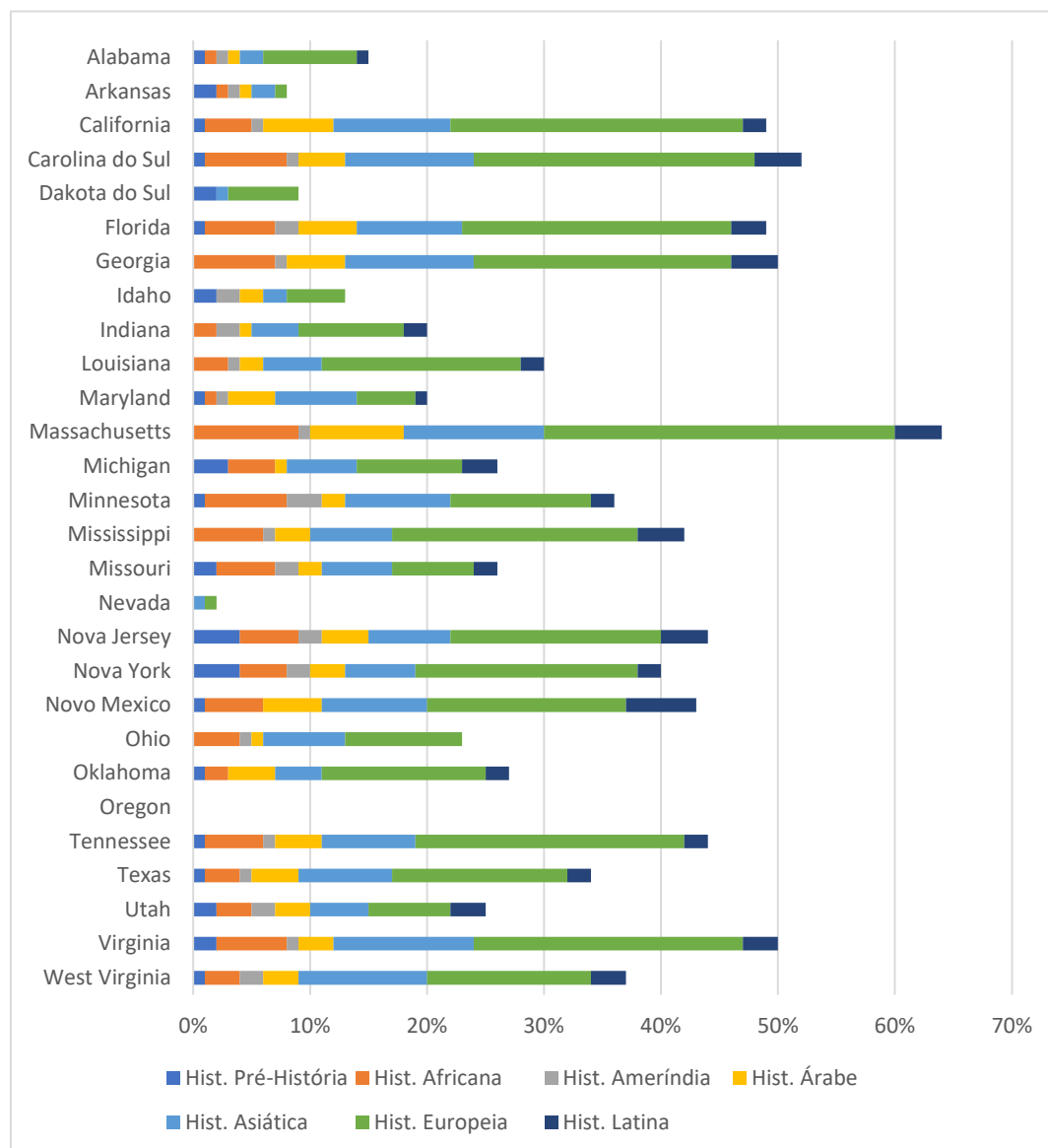
Apesar de sua diferença considerável com os outros continentes e regiões, é válido apontar para a presença notável da História asiática, como também o espaço dedicado à História árabe em determinados estados. Essa atenção é dedicada principalmente ao período anterior ao Iluminismo europeu, aproximadamente até o século XXI. É preciso salientar que há especificação de quais países ou povos mencionados, principalmente quando se tratou da China, Índia e Japão. O mesmo movimento é feito quando mencionam povos africanos antes do contato com os europeus, porém, quando se aborda o período de tráfico negreiro, há uma diminuição e especificações entre as regiões.

É notável a ausência de tópicos sobre a América Latina, sendo todos praticamente destinados a falar das exportações e tráfico colonial do período colonial. Fora esse período, as eventuais citações são focadas especialmente na Guerra EUA-México que levou à separação do Texas, resultando na incorporação do país nos EUA e Revolução Cubana, explicitamente a Invasão na Baía dos Porcos. Logo, a história latina é usualmente associada aos EUA e é raro tratar das ações imperialistas do país na região. Vale apontar que os outros países raramente são especificados, especialmente da América do Sul. A única referência ao Brasil é entre as nacionalidades de pessoas que migraram para a Nova Inglaterra, no currículo de Massachusetts.

Quando pensamos na proporção em relação ao total³², como demonstrado no gráfico 11 abaixo, percebemos o espaço considerável que a História europeia ocupa no total. O ápice é Massachusetts que menciona em 30% dos tópicos, tendo diversos estados aproximando-se do número, estando acima de 20%. Outro dado notável, é a preferência de certos estados, como Nova York e Nevada, de não especificarem regiões ou continentes. Esses casos, usualmente, eram frutos de tópicos que trataram do desenvolvimento de alguma temática, como relações de trabalho, ao longo do tempo. Por fim, vale notar que a ausência da América Latina, seja no período ameríndio ou após colonização, também são sinalizadas pela média de porcentagem, sendo as menores. Considerando a influência norte-americana na região, há uma invisibilização considerável da História desses países e os efeitos das políticas estadunidenses sobre eles.

³² Como já afirmado, como mais de um continente pode ser citado no mesmo tópico, a porcentagem total não tem valor significativo.

Gráfico 11 - Porcentagem de menção de regiões e continentes por estado norte-americano



Fonte: Criação própria

Como afirmado, não é do nosso desejo nos aprofundarmos nas informações sobre ensino de História mundial. Como nosso país, os EUA, confere maior destaque ao ensino europeu, porém isso não impediu de tratarem de outras regiões de forma mais aprofundada, especialmente no caso asiático. Não é possível determinar se o foco na História chinesa e indiana é resultado de relações políticas ou demográficas, porém significou uma profundidade de temáticas além do continente europeu.

7.6 Síntese

A proposta deste capítulo foi a de apresentar as informações dos currículos norte-americanos para poder comparar com o material brasileiro, para tal analisamos a periodização, representação de grupos étnico-raciais e espaço de História mundial. Os dados apresentados demonstram a diversidade possível na organização dos currículos, desde o número de tópicos até a interpretação historiográfica dos motivos da Guerra Civil. Apesar das diferenças existentes, é possível perceber um currículo voltado especialmente à história norte-americana, destinando usualmente dois a três anos de estudo para História Mundial, tendo destaque principalmente a Europa, mas também tendo atenção significativa Ásia.

Quando comparamos com os currículos estaduais e a primeira proposta da BNCC, é possível apontar algumas questões. Primeiro, o currículo norte-americano é focado na História nacional, após os primeiros anos, o que seria Fundamental I no Brasil, prevalece o ensino básico de habilidades, O ensino inicia-se pela História norte-americana, entre o quarto e sexto ano, sendo a maioria pela História estadual. Diferente do Brasil que inicia pela História Antiga, usualmente a Mesopotâmia, mas com maior destaque para Grécia e Roma, os EUA centralizam sua história desde o princípio. A primeira versão da BNCC aproxima o Brasil do modelo norte-americano.

Como apresentado no capítulo anterior, uma das principais críticas à BNCC foi de que seria nacionalista por essa centralização. Já no caso norte-americano, apesar de não termos detalhado tópicos mais enviesados, há estados que têm maior defesa explícita do patriotismo, principalmente nas séries iniciais, quando falam sobre pessoas, símbolos e pessoas patriotas. Há currículos, como no Texas, em que há defesa explícita do mercado livre, porém é uma exceção, usualmente os tópicos não possuem esse tipo de juízo de valor. Como Carretero et al (2018) afirma, há um processo de modificação dos currículos para serem documentos científicos para a formação dos alunos, não a garantia de um ensino patriota. Há diferentes formas de alcançar isso, entre elas, um ensino estruturado na História nacional.

Por fim, é importante notar como os dois países apresentam dificuldades na inserção de grupos étnico-raciais minoritários ao longo do percurso histórico. Os EUA apresentam maior inserção de grupos, como afro-americanos e nativos durante os eventos históricos, por meio de tópicos direcionados à participação desses grupos, porém a maioria dos outros grupos são invisibilizados. O Brasil, como apresentado, não dedica tanto espaço para tratar questões étnica-raciais fora de períodos e temáticas específicas, como a colonização e escravidão previamente, tendo a primeira versão da BNCC sanar essa lacuna. Há, portanto, uma invisibilização que acomete os dois países, especialmente na História contemporânea, da maioria dos grupos étnico-raciais.

Além das comparações entre materiais, podemos realizar algumas observações sociológicas que demonstram o valor da comparação entre ambos países. A partir das informações apontadas nesse e no quarto capítulo, podemos iniciar um debate que acreditamos possa ser continuado no futuro, trazendo resultados positivos. Primeiramente, como já afirmado, há uma diferença entre os atores sociais condutores dos currículos. Enquanto, nos EUA, os governos locais são responsáveis, no Brasil foi conduzido, pela maior parte do período, pelo governo federal.

O caso norte-americano possibilita que consideramos as consequências do poder local ter a decisão sobre o currículo. Como apontamos, isso possibilita maior atuação de grupos de interesse, como aqueles formados por minoria políticas que podem atuar organizados para terem poder de mudança. Todavia, é preciso apontar que o oposto pode também ser realizado, afinal a maioria, a qual nesse caso representa principalmente a classe média e branca, também pode atuar pela manutenção do *status quo*.

Essa possibilidade de influência da sociedade na escola depende de dois fatores importantes. Primeiro, um governo representativo que dialogue com a população. Apesar de todas as limitações democrática nos EUA, especialmente com o impeditivo de participação eleitoral de certos grupos étnico-raciais em períodos específicos, parte significativa da população pode participar atividade da vida política durante dos séculos XIX e XX. Diferentemente, o Brasil acumulou somente 30 anos não interrompidos com eleições com parcela significativa da população durante o mesmo

período. Governos que não são democráticos tem menor possibilidade de serem responsivos à população, especialmente quando comandados pela elite ou ditatoriais como no caso brasileiro.

O outro fator é a possibilidade de atuação escolar, e a própria população ter acesso a mesma. Enquanto os EUA atingiram a universalização do ensino primário no século XIX, o Brasil somente alcançou na década de 1990. Não é possível esperar discussões sociais e públicos sobre educação com parcela significativa da população analfabeta ou experiência de poucos anos na escola, tendo uma diferença considerável entre grupos étnico-raciais (Andrews, 2015). É possível questionar se parte considerável da população, que não tiveram acesso ao ensino, são considerados no debate sobre o conteúdo ensinado nesse espaço.

Por isso, reforçamos a crença de que a expansão da democracia e do ensino fará com que o Brasil se aproxime de uma realidade como a norte-americana, onde diferentes grupos tentam influenciar a construção curricular. Como produto social, o currículo é fruto de uma sociedade em constante mudança, é uma representação das múltiplas vozes democráticas.

O processo de criação curricular ao longo das décadas nos EUA, demonstram a importância da escola e o interesse de diferentes grupos em influenciá-la. Afinal, é o espaço de socialização, criação da identidade coletiva e formação social. Em sociedade onde há disputas sociais, seja qual for a forma, a atuação da escola tem papel importante no estabelecimento de interpretações sociais. Apesar de termos focado no quesito racial na criação do imaginário nacional, é possível pensarmos em outras problemáticas. É um demonstrativo da riqueza da comparação e dos estudos escolares.

8. CONCLUSÃO

Essa pesquisa iniciou-se com a intenção de compreender a reação de historiadores à primeira proposta da BNCC. As discussões acaloradas, em espaços virtuais, poderiam parecer fora de ordem frente a um documento burocrático, principalmente quando outras disciplinas não tiveram tal recepção. Todavia, é preciso considerar que era um período de mobilização política prévio ao início do impeachment de Dilma Rousseff, onde diferentes tópicos foram pontos de disputa sociais. Nesse contexto, editoriais e colunas de jornais de circulação nacional somaram-se às críticas, elevando os comentários acusando de revolução cultural, destruição da herança ocidental e lulopetismo.

Ficou evidente como o debate ia além de um documento do governo federal, abarcou questões sociais e políticas contemporâneas e também o próprio imaginário de História nacional. O ensino de História foi espaço de disputas sociais de visões sociopolíticas díspares. Além de documento definidor dos saberes básicos, esteve em discussão qual deveria ser a função da disciplina de História, como também a centralidade da História nacional e o espaço destinado a grupos étnico-raciais e regiões periféricas.

Para entender esse movimento foi preciso ir além da leitura do documento, foi necessário definir uma teoria que permitisse entender o cenário criado. A busca pela base teórica foi extensa, perpassando diferentes estudiosos que poderiam nos auxiliar. A escolha mobilização principal do debate entre universalismo e comunitarismo foi resultado da percepção de que nos possibilitaria entender tanto as diferentes percepções sobre a função de História, como também a disputa que há entre as mesmas.

Como apresentado ao longo do segundo capítulo, as perspectivas de ambas teorias possuem repercussões teóricas e políticas. Mobilizamos autores centrais de cada área, tendo destaque para John Rawls, Jürgen Habermas, Charles Taylor e Nancy Fraser. Trabalhamos com os conceitos principais dos autores, interessados em entender o significado de universalismo e comunitarismo, podendo, assim, traduzir para o debate travado no campo educacional.

A importância de Rawls (2000), ao debate universalista, é inegável, tendo contribuições em diferentes áreas centrais, como igualdade, diferença e justiça. O debate posterior busca apontar limitações, as quais, segundo os comunitaristas, devem principalmente à proposta abstrata do autor, já que não haveria aplicabilidade em situações reais. Como o interesse de tais autores centra-se na desigualdade factual que há entre grupos, o foco é em como garantir a igualdade apesar das diferenças, não ignorando a existência das mesmas.

Habermas (1997), por outro lado, busca formas de alcançar a justiça no plano concreto por meio do Direito, o que coloca o problema de como pessoas e grupos, no mundo da vida, poderiam influenciar o sistema político. A imposição da normatividade das leis seria o caminho de garantia da igualdade para todos. Apesar da teoria habermasiana focar especialmente no Direito Internacional para a criação das normas para todos, é possível trazermos sua teoria como inspiração para o campo educacional.

Afinal, é por meio de normas, como a BNCC, que se garante que a educação tenha os mesmos parâmetros para todas. Principalmente quando consideramos que a educação foi idealizada como tendo esse papel de criação do comum entre todos os cidadãos pelo Estado (Durkheim, 2011). Todavia, é importante apontar como esse processo é modificado com a expansão do poder da sociedade sobre as decisões estatais. O que nos devolve ao mundo da vida como campo de disputa, que atua sobre a criação de normas pelo Estado, o qual tenta encontrar o consenso para o aceite e aderência da população. A possibilidade de utilizar o trabalho de Habermas para compreender tanto a teoria universalista quanto o processo normativo educacional demonstra a amplitude de seu pensamento e como não é possível resumir os teóricos a somente uma linha de pensamento.

Habermas reconhece as diferenças e desigualdades, como os comunitaristas defendem, porém busca na universalidade do Direito a resposta às problemáticas existentes. Os comunitaristas, como os universalistas, também atuam no plano global, focando nas relações entre países. Todavia, o objetivo é garantir o respeito e liberdade dos países periféricos de preservarem sua cultura e de terem poder de decisão interna. Como afirmado, não há uma teoria coesa e foi utilizada amplamente por políticos em

defesa de suas escolhas políticas contrárias aos desejos de países centrais, como os EUA. É uma defesa das particularidades e escolhas nacionais frente ao mundo globalizado e o poder de ação de países centrais, como Estados Unidos.

Diferentemente desse debate em plano global, apesar de ser diretamente impactado pelo mesmo, o multiculturalismo trata do local. Por também focar na desigualdade e resistência à assimilação a uma cultura predominante, o multiculturalismo faz parte de uma corrente do comunitarismo, porém o foco é nos grupos sociais interno aos países. Como trabalhado, é possível tratar o reconhecimento a culturas distintas tanto em uma perspectiva de formação da identidade (Taylor, 1993) quanto como status social (Fraser, 2002).

A partir dessa teoria pudemos distinguir três enquadramentos possíveis para entendermos o ensino de História e as priorizações que são feitas no mesmo. São eles: universalismo, coesão social e multiculturalismo. O primeiro dialoga diretamente com a teoria universalista, objetivando um ensino global que atinja todas as pessoas. Há tanto a perspectiva de valores (Delors, 1996) quanto procedimental, onde organizações internacionais definem conteúdo e avaliação (Meyer, 2000).

Já a coesão social aborda questões próximas ao comunitarismo, afinal foca na criação e consolidação dos países por meio das escolas (Anderson, 2008). Essa nação, que o comunitarismo busca defender, depende da criação de elementos unificadores entre as pessoas, sendo a escola espaço essencial para o ensino de novas gerações (Durkheim, 2011). Igualmente, há duas linhas possíveis, tanto uma visão individualista (Putman, 2000) quanto formação coletiva liderada pelo Estado (Durkheim, 2011).

Por fim, o enquadramento multiculturalista foca na formação dos alunos que são partes de grupos políticos minoritários, os quais foram tradicionalmente estereotipados ou apagados nas escolas e ensino de História. Nesse caso, é tão válido a formação individual do Eu (Self) quanto a posição social que tais alunos ocupam na escola. O objetivo pode variar entre aqueles que buscam adicionar materiais novos e aqueles que desejam reformar o sistema para questionar a estrutura do ensino.

É visível como há possibilidades distintas dentro de cada enquadramento, demonstrativo da diversidade possível que há na construção do ensino de História. O objetivo não é oferecer enquadramentos rígidos ou a concepção de que é somente possível que haja um, como se houvesse uma disputa entre visões e somente uma poderia prevalecer. Procurou-se entender o objetivo principal organizador do ensino, o qual pode colocar pessoas de visões distintas em disputa pela liderança na criação do projeto educacional.

Como contraponto aos enquadramentos coletivos, trouxemos o trabalho de Alain Touraine (2003), o qual busca um caminho que centralize os estudantes em um sistema, que o autor entende estar desorganizado. O autor aponta como o modelo de coesão social não tem mais aporte, fragilizado por um confronto entre o global (universalismo) e local (multiculturalismo). Por isso, aponta um modelo de criação do comum entre as pessoas que ainda permita que as diferenças sejam respeitadas e as desigualdades reconhecidas, garantindo—assim ter comunicação entre as pessoas. Mobilizamos a abordagem de Touraine para podermos pensar sobre possibilidades além dos enquadramentos coletivos que são a maioria dos modelos estudados.

Entendendo que cada enquadramento teórico pode ser entendido como ferramenta de análise da organização e priorização dos currículos podemos analisar os tipos de materiais possíveis, porém, antes disso, foi necessário entender o desenvolvimento do ensino de História. Decidimos pela comparação com os Estados Unidos para melhor iluminar especificidades do ensino de História do Brasil e para melhor lermos o que estava em jogo nas disputas travadas no contexto da elaboração da primeira versão da BNCC a partir da comparação. Foi possível dividir os diferentes momentos de ensino de História brasileira em duas categorias, entre o período no qual o ensino foi destinado à formação nacionalista e aquele focado no ensino crítico destinado aos conhecimentos científicos da área dos estudantes.

O primeiro caso reúne a maioria dos períodos históricos, desde o Império até o fim da Ditadura Vargas, como também o período da Ditadura Militar. Considerando que é composto por governos centralizadores e autoritários, sem considerar o início de modos de governo mais representativos, porém limitados, no caso do Império e

Primeira República, não é surpreendente a escolha por um ensino que crie e fortaleça o imaginário nacional tendo o Estado como ator principal. Já, no segundo caso, reúne a Quarta República (1945-1964) e a redemocratização pós-1985. Esses períodos de maior participação popular e expansão do ensino acadêmico de História, principalmente no segundo período, pretendem garantir um ensino destinado aos conhecimentos científicos necessários.

Retornando aos enquadramentos curriculares, podemos entender que o primeiro período é marcado por currículos focados na coesão social, principalmente pela formação do imaginário nacional criando o que há em comum entre grupos sociopolíticos tão distintos. Todavia, os currículos dos períodos democráticos são difíceis de classificar, demonstrando a complexidade existentes. Os currículos se baseiam no ensino de habilidades necessárias para a inserção no mercado de trabalho. Haveria uma aproximação com a proposta de Touraine devido ao foco nos estudantes como indivíduos, porém não há uma tentativa de lidar com a sociedade desestruturada como o autor francês busca. Ambos os períodos têm como foco a expansão do ensino e, no caso da pós-redemocratização, a melhoria da qualidade do ensino, especialmente frente aos dados de avaliação de organizações internacionais.

Já, no caso norte-americano, não foi possível perceber um padrão nas disputas em torno da disciplina, a qual foi constantemente modificada por debates sociais. Devido ao nosso estudo, focamos em questões que envolvessem as temáticas de nacionalismo e étnico-raciais, as quais se mostraram diversas. É perceptível, como nos EUA, o ensino altera em decorrência de mudanças na sociedade, principalmente pela expansão do poder social de diferentes grupos sociais, como católicos, descendentes europeus fora do eixo Anglo-Saxão e pessoas negras. Os currículos norte-americano são marcados pelo enquadramento de coesão social, focado no conhecimento da nação, porém as disputas tratam de grupos minoritários buscarem a adição ou alteração do material favorável à inserção de sua participação nos mesmos, tendo, portanto, uma defesa por ensino com elementos multiculturalistas.

Como já apontado, enquanto o ensino brasileiro é regido pelo Estado, tendo sido suas mudanças decorrência de transformações políticas, o norte-americano é alterado

pelos debates realizados no mundo da vida e por grupos sociais interessados. A facilidade de influência, no caso norte-americano, é decorrente do sistema educacional ser regido pelo poder local, os condados, onde o poder de grupos organizados é maior. No caso brasileiro, o ensino foi ditado pelo governo central pela maior parte dos períodos, sendo somente após a redemocratização que a incumbência de criação do currículo passou a ser dos estados. Todavia, o Estado federal sempre teve o poder de ditar temas obrigatórios, do que é exemplo a própria lei obrigando o ensino de História africana e afro-brasileira.

Quando pensamos sobre a diferença das transformações educacionais nos dois países e quais atores sociopolíticos conduzem a educação, podemos pensar sobre como a formação política e social brasileira atuou no sentido de favorecer um ensino uniforme. Afinal, em um país com governo centralizador, sem espaço para contestação política e população com baixa instrução, não é possível esperar que haja contestação do ensino de forma ampla e constante. O período de redemocratização representa a quebra desse padrão, onde é possível perceber atuações sociais, seja de organizações especializadas na área ou de movimentos sociais, que possuem espaço e força para alterar o modelo de ensino realizado pelo Estado. Novamente, vale citar a lei sobre o ensino de História africana e afro-brasileira, um objetivo alcançado pelo movimento negro após anos de pressão pública para tal.

Frente ao histórico, pode aparentar ser incomum o debate resultante da BNCC, porém o mesmo é símbolo de uma sociedade aberta às novas disputas entre grupos sociais em torno do currículo. Visões e interpretações opostas são comuns em contextos mais democráticos. A própria História é revista constantemente, novas historiografias surgem, a mudança do ensino é um resultado desse processo³³. Com a expansão constante do espaço acadêmico e de ensino básico brasileiro, como também transformações sociais futuras, é possível que passemos por um processo como o norte-americano, onde essas disputas ocorrem constantemente.

³³ Obviamente, não ignoramos que há vertentes do debate que são anti-democráticas e que, na realidade, desejam silenciar certas vozes e visões no debate. Estamos tratando de interpretações dentro do campo democrático e de ideias.

Obviamente, esses processos de disputa são resultado de leituras díspares da História. O caso norte-americano demonstra como há diversas ocasiões onde a análise de eventos foram distintas, como ocorre com a interpretação do motivo principal para a Guerra Civil. No caso brasileiro, não há disputas tão evidentes, como é demonstrando pela análise dos currículos estaduais, realizada no quinto capítulo. Apesar de divergências na margem entre estados, é perceptível como há uma visão única da história (Bittencourt, 2008), diferentemente do caso norte-americano.

É evidente que há diversidade, como certos estados que tratam com mais detalhamento certos eventos, como escravidão em Alagoas ou período Imperial no Rio de Janeiro. Todavia, não há discordâncias da interpretação do desenvolvimento nacional, tendo o período colonial como o início da história do país e quais eventos são importantes, seja positivamente ou negativamente. É importante salientar que isso não significa que não haja discordâncias desse ensino, afinal as mudanças propostas na primeira versão da BNCC são expressão do descontentamento quanto ao que era realizado até então.

A BNCC consolida a homogeneização do ensino, tendo como propósito a definição de conteúdo mínimo desde a educação infantil até o processo seletivo para universidade federais. Essa unificação é um processo que é decorrente de diferentes políticas durante as últimas décadas, como visto. Apesar dos estados serem responsáveis pela aplicação do ensino, o MEC tem direito à promoção de políticas educacionais e mecanismos de financiamento. Novamente, ao comparar com os EUA, temos aí uma diferença importante, já que o ensino básico é totalmente dever dos estados, no caso norte-americano sendo o Ministério da Educação voltado ao Ensino Superior. O federalismo brasileiro, portanto, não se compara ao estadunidense, onde não há diálogo entre os poderes locais e federal.

A primeira versão da Base, que foi prevista desde a Constituição e foi confirmada por diferentes projetos educacionais, causou uma reação que possivelmente não foi esperada por seus organizadores. O documento que foi temática de editoriais, reportagens e diversos comentários trouxe uma reflexão além de conteúdo mínimo. Como demonstramos, isso ocorreu devido ao caráter inovador proposto para a

disciplina de História. Pela primeira vez, é sugerido que o ensino brasileiro se inicie pela História brasileira, a qual seria a matriz organizadora do material, sendo História Geral inclusa em relação ao país durante o Ensino Fundamental. Já o Ensino Médio seria destinado a outras regiões, tendo cada ano focado em duas, como o ano destinado à Europa e Ásia.

Quando comparamos com as informações dispostas, no quinto capítulo, dos currículos estaduais, é possível perceber que, apesar da disposição de informações, o espaço dedicado à História brasileira continua similar, em torno de 30%. Todavia, o espaço destinado às regiões internacionais tem uma diminuição considerável, principalmente no caso europeu, onde há queda de 26% para 15% do espaço. Por outro lado, há aumento substancial de tópicos sobre outras regiões, como África, América Latina e Ásia. Parte desse aumento é resultado de tópicos que abordam mais de uma região, como foi proposto no Ensino Médio.

Portanto, é inegável que as críticas sobre a transformação propostas pela primeira versão se devem, sobretudo, à redução da presença da História europeia em favor da História de outras regiões, bem como pelo fato da História brasileira ter assumido maior importância nos anos iniciais. São essas mudanças que fazem com que a proposta seja criticada como nacionalista e ideológica, apesar de sua leitura seguir a linha crítica e técnica dos currículos pós-redemocratização, diferentemente dos currículos considerados nacionalistas dos períodos não-democráticos.

O argumento de que a proposta da BNCC seria ideológica levanta o debate de qual o propósito do ensino, afinal todo material tem intenção de formar os indivíduos a partir de valores e objetivos gerais e específicos (Silva, 2005). A própria concepção de que seja possível haver neutralidade também é, ela mesma, política, afinal sempre há escolhas a serem feitas na criação do material curricular. Logo, a defesa de que a proposta seja ideológica por ser centralizada na História brasileira não se sustenta frente aos debates da Teoria do Currículo (Silva, 2005). São interpretações e prioridades distintas entre os realizadores da primeira versão e os críticos. Ao considerar como ideológica, como se suas próprias perspectivas não fossem parciais, os críticos não permitem um debate entre iguais, entendendo uma como possível e a outra não.

Outra mudança significativa é a atenção destinada aos grupos étnico-raciais, tendo tópicos de História brasileira mencionando os grupos ao total de 38,5%, aumento significativo se comparado com os currículos estaduais. Um dos motivos principais para esse número é devido ao alto número de tópicos sobre escravidão. Além desse fato, os grupos foram mencionados especialmente nos períodos colonial e imperial. Todavia, diferentemente do afirmado em certas críticas, essa não é uma das temáticas principais do currículo. Há uma sobrevalorização do espaço dedicado aos grupos étnico-raciais, sendo esse colocado como motivo para a diminuição da História europeia.

Dentre os argumentos sobre como esses grupos foram representados, alguns historiadores citaram explicitamente o Mito das Três Raças. De acordo com Correa (2015), apesar dos benefícios do ensino sobre grupos raciais distintos, o enquadramento de contribuição para a matriz brasileira reforça um mito que foi descartado por historiadores. Apesar de não ter havido uma elaboração sobre como é realizado na proposta, é válido retornarmos a essa concepção. Afinal, para a construção do imaginário das três raças, foi necessário ignorar as particularidades e diferenças étnicas e culturais, para assim englobar as pessoas em grupos que aparentam ser monolíticos para realizar suas “contribuições” para a criação da identidade brasileira. A BNCC mantém o mesmo padrão dos currículos escolares de não sinalizar diferença entre etnias de africanos escravizados ou indígenas.

O mito é resultado de um processo, ao longo do século XX, no qual buscou-se modificar as características nacionais que eram negativas para positivas. É invertido o valor dado ao mestiço, o qual se transforma no símbolo máximo da “brasilidade”, a qual representa a cordialidade, a emotividade e abertura ao “outro”. Tal percepção foi adotada e avançada pelo governo varguista por desejarem um discurso que unisse a população e defendesse a singularidade brasileira que levaria ao progresso (Souza, 2011).

Ao longo das décadas seguintes, tal visão transformou-se em senso comum e narrativas subsequentes se apoiaram na ideia da cordialidade resultante da mistura entre pessoas de descendência ameríndia, branca e negra. É a repetição de ideias como essas

que formam a nossa interpretação a respeito de uma possível identidade que combinaria todas as características possíveis em algo homogêneo e explicativo sobre o país, a brasilidade.

Para Chauí (2000), mitos são uma das respostas à questão de como resolver a divisão econômica, social e política dentro de um país tão fragmentado. Como demonstrado, o IHGB busca criar uma narrativa nacional, a qual contribui para a criação do imaginário de três raças que formaria o mito futuramente. Esse reforço de estruturar a história brasileira sobre as “contribuições” das três raças é evidente ao longo da primeira proposta da BNCC. Em sua tentativa de expandir o espaço reservado a grupos étnico-raciais, usualmente relegados a segundo plano, a Base continuou com a concepção de que o país é constituído por três grupos étnico-raciais que construíram em conjunto a “matriz brasileira” por meio de “contribuições”.

É preciso considerar quais os objetivos buscados para a escrita de tal narrativa nacional. Considerando que o fim de “estereótipos e preconceitos” (BNCC, 2015, pag. 22) é listado como um dos alvos da primeira versão da proposta de História para a Base, é possível considerar que um dos objetivos é o de fortalecer a resolução de conflitos sociais no campo étnico-racial por meio de um conhecimento que foque na valorização de certos grupos ignorados e estereotipados até então. Todavia, ao buscar esse objetivo se utiliza de uma interpretação ultrapassada que camufla as desigualdades existentes ao representar a ideia de “encontro” de “contribuição”.

Quando pensamos sobre os enquadramentos apresentados, tal objetivo entraria evidentemente em uma concepção multiculturalista do currículo. Segundo Renílson Ribeiro há “possibilidades para uma educação antirracista e de visibilidade e afirmação identitária de um mundo pós-colonial soterrado – de conexões, diásporas, lutas, resistências e apropriações – pela eloquência da narrativa hegemônica do Estado-nação” (Ribeiro, 2016, pag 04). Nessa concepção, o currículo seria voltado para as relações étnico-raciais internas ao país, visando contribuir para a resolução de conflitos e a promoção de representatividade positiva para grupos politicamente minoritários. Ocorreria uma adição de tópicos sobre os grupos étnico-raciais previamente ignorando, não havendo uma revisão total da estrutura da disciplina, mas sim uma reforma.

Todavia, como falamos, não existe neutralidade na elaboração de currículos. É possível perceber características multiculturais na BNCC, porém não acreditamos que seja maior do que a coesão social, a qual cremos que ser a tônica principal da proposta da primeira versão. A própria justificativa da ênfase na História do Brasil demonstra o foco na criação do comum entre os cidadãos que, afirmando que a “trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória” (BNCC, 2015, pag. 243). Essa ideia de “nós”, como povo único brasileiro, é reforçada ao longo do material igualmente.

Se o currículo é focado na formação social de um país, como os que eram nos períodos ditatoriais, esses materiais são similares? Acreditamos que possuem diferenças e intenções distintas, apesar dos currículos utilizarem o Mito das Três Raças em prol da coesão nacional. Enquanto os currículos ditatoriais buscavam silenciar as diferenças e desigualdades, o da primeira versão da BNCC reconhece que há preconceito, desigualdade e violência contra indígenas e negros no país. Apesar das evidentes limitações da primeira versão que analisamos nessa tese, deve-se reconhecer o mérito de sua tentativa de pautar o racismo estrutural.

Outra crítica que precisamos pontuar, por fim, é a de que a proposta apontaria um currículo nacionalista. As acusações mais beligerantes definiram a proposta de ser um currículo nacionalista que defendeu a elevação de grupos minoritários acima dos outros, em uma reversão do poder antes representado pelo eurocentrismo. Outras críticas consideraram que, apesar da importância de elevação de espaço para certos temas e regiões, a proposta erra ao centralizar o Brasil, sendo este o maior exemplo de nacionalismo apresentado nas críticas.

Vale apontar como os críticos defenderam a importância do ensino de História Geral, especialmente europeia, para conhecermos a História da humanidade, o que era necessário para termos valores e conhecimento em comum para analisar a sociedade contemporânea. São, portanto, defensores do enquadramento universalista, que entendem que somos cidadãos globais, os quais precisam ter um conhecimento além da História de nosso Estado-nacional.

Tal perspectiva se assemelha ao que foi apresentado pelos currículos estaduais, analisados no quinto capítulo, que conferem centralidade à História europeia. Apesar dos historiadores não realizarem a associação entre Europa e valores universais diretamente, a defesa exclusiva ao retorno ao modelo anterior, e a crítica ao aumento de espaço da História africana, brasileira e latina, vistas como causadoras da diminuição da História europeia, e a afirmação sobre conhecimentos básicos necessários permite que façamos tal inferência. A História europeia é considerada como essencial para o entendimento social, enquanto as outras são percebidas como complementos que podem ser retiradas para garantir a principal.

Como propusemos, mobilizamos o ensino norte-americano visando estabelecer um marco de comparação. Os currículos norte-americano mantêm o foco na coesão social, tendo uma narrativa nacional política com maior espaço a grupos minoritários quando comparado ao realizado anteriormente. No caso dos EUA, há menção ao patriotismo, principalmente símbolos e atores históricos, nos primeiros anos escolares, quando os tópicos não possuem conteúdo histórico definido. Todavia, os estados, após os anos iniciais, apresentam os conteúdos de forma pretensamente neutra, ainda que não deixem de pontuar para situações específicas. Há exceções, como o Texas, onde há defesas, por exemplo, “ao estilo de vida” que seria o livre mercado, algo associado diretamente a cultura do país no currículo. Todavia, a maioria dos currículos apresenta debates e leituras críticas realizadas pela historiografia nacional.

Os Estados Unidos são comumente utilizados como exemplos de nacionalismo, portanto, esperávamos currículos que apontassem uma história enviesada para supostas glórias nacionais. É inegável a leitura positiva sobre a Revolução Americana, porém há diversos comentários sobre momentos avaliados como errôneos no processo histórico, como a escravidão e a violência na expansão ao Oeste. Como outros países, também tiveram o processo da transformação de currículos de documentos nacionalistas para científicos, com base principal em habilidade e leitura crítica da História (Carretero et al, 2018).

Os EUA oferecem, de qualquer maneira, possibilidades importantes de reflexão sobre a relação entre a educação e a sociedade. É evidente como o ensino é espaço para

a transmissão do que é considerado essencial para um cidadão ideal, tendo a História a função de relacionar os eventos históricos centrais do país. A escola como espaço de formação social e criação de identidade coletiva, portanto, é espaço de disputa por diferentes grupos de interesse. Durkheim (2011) apontou para o papel do Estado na formação das gerações mais novas, porém, é possível apontar para outros atores sociais que participam ativamente da construção do currículo, a exemplo do que se verifica nos EUA.

A comparação permite que percebamos outras possibilidades de entendimento sobre como o processo de criação de um currículo é complexo, especialmente quando busca ministrar diferentes questões e expectativas. A interpretação de nacionalismo, em uma concepção de visão favorável ao país, é errônea. Todavia, se a centralização no país, visando a resolução dos conflitos internos, pode ser considerado nacionalismo, logo as críticas são condizentes. Entra em questão se esse é o papel educacional e o peso de que isso deve ter na criação do material, obviamente.

No fim, possivelmente o exemplo maior que podemos retirar do contexto norte-americano é a polêmica que envolveu os padrões nacionais em 1994. A primeira tentativa nacional de criação de um documento único, nesse caso não sendo obrigatório, onde há uma atenção a questões minoritárias, o que causa uma resposta social ampla. Vale lembrar o comentário de Ravitch (1994), sobre o currículo, quando afirma que, devido à tentativa de tratar de diversidade racial, ignorou-se a história compartilhada do país. No caso brasileiro, considera-se que ignoraram a História internacional.

Como os *standards* de 1994 nos EUA, a primeira versão da Base foi rejeitada pela maioria, porém a responsabilidade não retornou aos estados, tendo surgido nova versão, a qual retorna ao padrão anterior de ensino. A tentativa de mudança na leitura histórica ou inclusão de novas temáticas causa transtornos usualmente. Como os casos analisados ao longo do trabalho, essas mudanças ocorrem principalmente por aqueles que defendem uma visão multicultural dos currículos, que são os desejosos de serem inclusos, resultando em um embate de espaço, afinal o mesmo é finito.

Acreditamos que a Base foi um exemplo de discussões sociais que atuam sobre a escola, espaço de disputa devido a sua importância na formação social e cultural do país. É preciso que entendamos as motivações e objetivos de diferentes lados, não considerando um embate de lados opostos, onde não é possível encontrar resoluções em comum. Compreender as disputas sobre a escola como resultado de transformações sociais permite que entendamos como um corpo vivo, não tendo visão correta ou errada, como se um lado fosse ideológico e outro não.

Frente ao apresentado, tanto o histórico brasileiro quanto o debate acerca da BNCC, que cremos que a discussão é fruto do momento contemporâneo da sociedade brasileira. Após décadas de governos autoritários e instáveis, o Brasil perpassa seu maior período democrático na história. Aliado a isso, temos a expansão da rede básica de ensino e profissionalização da área de História e do ensino de História. É inegável a fragilidade democrática brasileira, até mesmo exemplificado pelo processo de impeachment enquanto a BNCC era debatida, como também as limitações do acesso ao ensino básica e universitário brasileiro. Todavia, há avanços significativos quando comparado a maior parte do século XX.

É nesse cenário, que não se espera que o Estado, que tem ferramentas de participação direta garantida pela Constituição de 1988, construa o ensino sem a atuação da sociedade civil. Como resultado da participação de diferentes vozes no processo, distintas visões sobre o ensino surgem e tem espaço para o debate na esfera pública. Por isso, apesar de suas limitações, a BNCC é fruto de uma sociedade democrática, onde a própria população reflete sobre sua formação, não sendo somente espectadora enquanto a o Estado idealiza o imaginário nacional.

A primeira versão da Base é um documento importante por demonstrar os conflitos existente de visão do ensino de História e colocar o tópico em pauta. Esperamos ter contribuído para o debate sobre currículos, especialmente por acreditarmos que é possível ter uma maior disputa em torno da temática frente as mudanças sociais, e mais especificamente sobre o ensino de História, que é um espaço vivo em constante transformação.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. Carta da Profa. Dra. Martha Abreu sobre a “Carta crítica” da ANPUH-Rio à proposta da BNCC. **ANPUH**, 30/11/2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3126-carta-da-profa-dra-martha-abreu-sobre-a-carta-critica-da-anpuh-rio-a-proposta-da-bncc>. Acesso em: 16/11/2019
- ABUD, K. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental**. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação, 2010.
- AHONEN, S. Politics of identity through history curriculum: Narratives of the past for social exclusion - or inclusion?, **Journal of Curriculum Studies**, 33:2, 179-194, 2001.
- ARKANSAS. **Social Studies Curriculum Framework**. Little Rock: Arkansas Department of Education, 2014
- ALABAMA. **Curriculum Guide to the Alabama Course of Study**. Montgomery: Alabama Department of Education, 2006
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas**. Maceió: SEE, 2014.
- ALLEN, T. **The Invention of the White Race**. New York: Verso, 1994.
- ALMEIDA, G. Os princípios de justiça de John Rawls: o que nos faria segui-los? *In: Cadernos de ética e filosofia política*. nº 8, jan., p. 07-18, 2006.
- ALRIDGE, D. The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. **Teachers College Record**, 108:662-686, 2006.
- ALTHUSSER, L. **Ideology and Ideological State Apparatuses**. Paris: La Pensée, 1970.
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá**. Macapá: Secretaria de Estado da Educação, 2009.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular de História para o Ensino Médio**. Manaus: Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.
- ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDREWS, G. Desigualdades Raciais no Brasil e nos Estados Unidos (1990-2010). *In: Afro-Ásia*, 51, 141-174, 2015.

APPLE, M. Teachers and texts. A political economy of class and gender relations in education. London, UK: Routledge, 1986.

ASANTE, M. The Afrocentric Idea in Education. **Journal of Negro Education** 60, 1991.

ASSOCIAÇÃO Nacional de História. Manifestação Pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular. **ANPUH**, 10/03/2016 Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 16/11/2019

ASSOCIAÇÃO Nacional de História-Paraná. Pela rejeição da proposta de base nacional comum curricular para a área de história apresentada pelo ministério da educação. **ANPUH**, 19/02/2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3327-manifesto-publico-do-seminario-estadual-realizado-pela-anpuh-pr-sobre-a-bncc>. Acesso em: 16/11/2019

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**. Salvador: Secretaria da Educação, 2013.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio área: ciências humanas**. Salvador: Secretaria da Educação, 2015.

BAILEY, F. The Textbooks of the "Lost Cause": Censorship and the Creation of Southern State Histories. **The Georgia Historical Quarterly**, Vol. 75, No. 3, 1991.

BAUER, J. & BELL, D (eds). **The East Asian Challenge for Human Rights**. New York: Cambridge University Press, 1999.

BELL, D. **Beyond liberal democracy**: Political thinking for an East Asian context. Princeton: Princeton University Press, 2006.

_____. Communitarianism In **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, Stanford, 2020. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/communitarianism/>>.

_____. **Communitarianism and its critics**. Oxford: Clarendon Press, 1993.

BENTO, M. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 2002.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBITT, J. **The Curriculum**. New York: Houghton Mifflin Company, 1918.

BOURDIEU, P & PASSERON, J. **La Reproduction**. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Ed. Minuit, 1970.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 1971, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: 1996

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 2008, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2008.

BRASIL **Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746/2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 1ª versão**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Brasília: MEC, 2010

BRASIL. **Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização do Ensino Secundário.** Porto Alegre: Livraria Globo, 1933.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro, Imprensa Oficial, 1936.

BRASLAVSKY, C. **La Educación Secundaria.** ¿Cambio o inmutabilidad?. Buenos Aires: Santillana, 2001.

BRASLAVSKY, C. Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur, In BRASLAVSKY, C. **La Educación Secundaria.** ¿Cambio o inmutabilidad?. Buenos Aires: Santillana, 2001.

BUNCHAFT, M. **Patriotismo Constitucional:** Jurgen Habermas e a Reconstrução da Ideia de Nação na Filosofia Política Contemporânea. Curitiba: Juruá, 2015.

CADAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CAIMI, F. Parecer Sobre o Documento de História. MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf. Acesso em: 16/11/2019

CALIFORNIA. History–Social Science Content Standards for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve. Sacramento: State Board of Education, 2000.

CALLEGARI, C. Seminário para debater a versão final da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. **Câmara dos Deputados**, 01/06/2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/videoArquivo?codSessao=65786&codReuniao=47531>. Acesso em: 16/11/2019

CAMPOS, F. **Exposição de Motivos.** In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização do Ensino Secundário.** Porto Alegre: Livraria Globo, 1933.

CAROLINA DO SUL. South Carolina Social Studies Academic Standards. Columbia: South Carolina Department of Education, 2011.

CERRI, L. Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular. MEC, 28/12/2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Luis_Fernando_Cerri.pdf. Acesso em: 16/11/2019

CORREA, D. Contribuição à BNCC – área de História. **Uma Crítica da BNCC-História**, 25/10/2015. Disponível em: <https://criticabncchistoria.wordpress.com/2015/10/25/contribuicao-a-bncc-area-de-historia/>. Acesso em: 16/11/2019

CARRETERO, M. ALPHEN, F. e PARELLADA, C. National Identities in the Making and Alternative Pathways of History Education. In: VALSINER, J. & ROSA, A. **Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge University Press, 2018.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio: matrizes curriculares para ensino médio**. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CEPAL. **Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe**. Santiago: CEPAL, 2007

CHENEY, L. The End of History. **Wall Street Journal**, October 20, 1994.

COLEMAN, J. Families and Schools. **Educational Researcher**, 16, p. 32-38, 1987.

CONLEY, D. **Who Governs Our Schools?: Changing Roles and Responsibilities**. Columbia: Teachers College Press, 2003

COX, C, LIRA, R. & GAZMURI, R. Currículos escolares e suas orientações sobre História, Sociedade e Política: Significados para a coesão social na América Latina. In SCHWARTZMAN, S & COX, C. **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 9.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DAKOTA DO SUL. **South Dakota Social Studies Content Standards**. Pierre: South Dakota Department of Education, 2014.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

DaMATTA, R. Digressão, a fábula das três raças. In **Relativizando**. São Paulo: Rocco, 1987.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. UNESCO: 1996.

DIAS, M. A interiorização da metrópole (1808- 1853). In: MATA, C (org.). **Dimensões**. São Paulo, Perspectiva, 1972.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Distrito Federal: Secretaria Estadual de Educação, s/n.

DOMINGUES, J. Base Curricular Comum: afinal, o que ensinar de História?. **Ensinar História**, 23/10/2015. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/base-curricular-comum-o-que-ensinar-de-historia/>. Acesso em: 07/08/2016

DUBY, R. **The Myth of the Lost Cause and Tennessee Textbooks, 1889-2002**. Tennessee: East Tennessee State University, 2005.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 [1922].

_____. **De la division du travail social: étude sur l'organisation des sociétés supérieures**. Paris: F. Alcan, 1893

EREKSON, K (org.). **Politics and the History Curriculum: The Struggle over Standards in Texas and the Nation**. New York: Palgrave MacMillan, 2012.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Ensino fundamental: anos iniciais**. Vitória: SEDU, 2009.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Ensino fundamental: anos finais**. Vitória: SEDU, 2009.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Ensino médio**. Vitória: SEDU, 2009.

FERES JÚNIOR, J. & POGREBINSCHI, T. **Teoria Política Contemporânea: uma Introdução**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

FITZGERALD, F. **America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century**. New York: Vintage, 1980.

FLORIDA. **Social Studies Standards**. Tallahassee: Education Board, s/n.

FORQUIN, J. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação & Sociedade**, Porto Alegre, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez, 2000.

FRASER, N. **Redistribuição ou reconhecimento?** Classe e status na sociedade contemporânea. interseções - R. de Est. Interdisc. VERJ, RJ, ano 4, n. 1, p. 7-32. jan./jun, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, P. Avanços na inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira e africana. PNLD Ensino Médio 2012 e a lei 10.639. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 379-394, jul./dez. 2014.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

FUKUYAMA, F. **The end of History and the last man**, New York: Free Press, 1992.

FURET, F. **A Oficina da História**. Lisboa, Gradiva, 1986.

FURLANETTO, M; LAUERMANN, F; COSTA, C. & MARIN, A. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cad. Pesqui.**, vol.48, n.168, p. 550-571, 2018.

GALLAGHER, G. & NOLAN, A. **The Myth of the Lost Cause and Civil War History**. Indianapolis: Indiana University Press, 2010.

GARCIA G; SOUZA, J; WANDERLEY, M; LEMOS, M; SECRETO, M; FERRERAS, N; RAMINELLI, R VAZELESK, V; PEREIRA, J; SÁ, M. e GARCIA, E. História da América e a BNCC. **ANPUH**, 01/12/2015. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3129-historia-da-america-e-a-bncc>. Acesso: 07/08/2016

GEORGIA. **Social Studies Georgia Standards of Excellence**. Atlanta: Georgia Department of Education, 2016.

GINGRICH, N. **To Renew America**. New York: HarperCollins, 1995.

GLUCK, C. Let the Debate Continue. **New York Times**, November 19, 1994.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, s/n.

GOLDMAN, M. Quinhentos anos de contato, por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem. **MANA** 21(3): 641-659, 2015.

GONÇALES, L & SILVA, P. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

GONZALEZ, L. & HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GREEN, A; PRESTON, J. & JANMAAT, J. **Education, equality and social cohesion: a comparative analysis**. Springer, 2006.

GREEN, A; PRESTON, J. & SABATES, R. Education, Equality and Social Cohesion: A distributional approach. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, 33:4, 2003.

GUILFORD, G. Black income is half that of white households in the US—just like it was in the 1950s. Quartz, September 1, 2018. Disponível em: <https://qz.com/1368251/black-income-is-half-that-of-white-households-just-like-it-was-in-the-1950s/>. Acesso em: 20/09/2020.

GUIMARÃES, M. Carta de uma mãe (que por acaso é medievalista) ao Ministro da Educação, sobre a BNCC. **Literistorias**, 20/11/2015. Disponível em: <http://literistorias.blogspot.com.br/2015/11/carta-de-uma-mae-que-por-acaso-e.html>. Acesso em: 16/11/2019

GUIMARÃES, M. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, v. 1 n. 1, 1988.

GT de História da África da ANPUH Nacional e Associação Brasileira de Estudos Africanos. Nota do GT de História da África da ANPUH-Brasil e da ABE-África sobre a Proposta da BNCC para o Ensino de História. **ANPUH**, 27/02/2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>. Acesso em: 16/11/2019

GUTMANN, A. **Multiculturalism and “The Politics of Recognition”**. Princeton: Princeton University Press, 1992.

GVIRTZ, S. & BEECH, J. Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 22, pp. 1-24, 2014.

HABERMAS, J. **Direito e Democracia**: Entre facticidade e validade. Volume 1. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997

_____. **Fatti e norme**: contributo a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia. Milano: Guerini e Associati. Trad It de Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaat. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1996.

_____. **The theory of communicative action**. Reason and the rationalization of society. Volume 1. Boston: Beacon Press, 1984.

_____. **The theory of communicative action**. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Volume 2. Boston, Beacon Press, 1987.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HEMMER, N. Biden rescinding the 1776 Commission doesn't end the fight over history. CNN, January 21, 2021. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2021/01/20/opinions/biden-1776-commission-trump-fight-over-history-hemmer/index.html>. Acesso em: 22/01/2021

HILL, K. Possibilities for Social Cohesion in Education: Bosnia-Herzegovina. **Peabody Journal of Education**, 86:2, p. 155-170, 2011.

HOBBSBAWM, E. **Nações e nacionalismo desde 1780**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HOLLANDA, G. de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro**. 1931-1956. Rio de Janeiro, INEP/Ministério da Educação, 1957.

IDAHO. **Idaho Contents Standards Social Studies**. Boise: State Department of Education, 2016.

INDIANA. **Indiana Academic Standards**. Indianapolis: Indiana Department of Education, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, 2020.

_____. Educação 19. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2019.

KANT, I. **Groundwork of the Metaphysic of Morals**. New York: Cambridge University Press, 1785.

KRESO, A. The war and post-war impact on the educational system of Bosnia and Herzegovina. **International Review of Education**, 54, 353–374, 2008.

KYMLICKA, W. **Multicultural odysseys: navigating the new international politics of diversity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____. **The rights of minority cultures**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

KUKATHAS, C. **Are there any cultural rights?**. *Political Theory*, 20, p. 105–139, 1995.

_____. **The liberal archipelago: A theory of diversity and freedom**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEE, S. **Lee's Advanced School History of the United States**. Richmond, Va.: B. F. Johnson Company, 1899.

LESSA, C (org.) **Francisco Adollo Vamilagen**. Correspondência ativa. Rio de Janeiro, INL, 1961.

LEVINSON, M. **No Citizen Left Behind**. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

LOEWEN, J. & SEBESTA, E. **The Confederate and Neo-Confederate Reader**. Mississippi: The University Press of Mississippi, 2010.

LOUISIANA. **Louisiana Student Standards**. Baton Rouge: Educational Department, s/n.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUZ, G. Comentário em postagem sobre a BNCC. **Facebook**, 23/11/2015.
Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/114963688859159/permalink/149508178738043/>.
Acesso em: 16/11/2019

LYOTARD, J. **The Postmodern Condition**. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MACEDO, J. Resposta sobre se África é parte da História Medieval. **Facebook**, 25/11/2015. Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/114963688859159/permalink/150166302005564/>.
Acesso em: 16/11/2019

MacDOUGALL, Walter. Whose History? Whose Standards?. **Commentary**, May 1995.

MacINTYRE, A. **Against the self-images of the age**. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1978.

MAGNOLI, D. & BARBOSA, E. História sem tempo. **O Globo**, 08/10/2015.
Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/historia-sem-tempo-17719022>.
Acesso em: 16/11/2019

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares**. São Luís: SEDUC, 2014.

MARTIN, R.; REIDY, D. **Rawls's law of peoples: a realistic utopia?** Oxford: Blackwell, p. 169-188, 2008.

MARTINS, M. Carta Crítica da ANPUH-Rio à Composição do Componente Curricular História na Base Nacional Comum Curricular. **ANPUH**, novembro 2015.
Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Acesso em: 16/11/2019

MARTIUS, K. Como se deve escrever a História do Brasil In: **Revista do IHGB**. Rio de Janeiro, 6 (24) : 381-403, 1845.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular**. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

MARYLAND. **Maryland State Social Studies Standards and Framework**. Baltimore: Department of Education, 2006.

MASSACHUSETTS. **History and Social Science Curriculum Framework**. Boston: Board of Elementary and Secondary Education, 2018.

McSWEENEY, Edward. **America First**. Boston: n.p., 1920.

MEYER, D. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In SILVA, Luiz. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEYER, J. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In NÓVOA, A. & SCHRIEWER, J. (eds). **A Difusão Mundial da Escola**. EDUCA, Lisboa, 2000.

MICHIGAN. **Michigan K-12 Standards Social Studies**. Lansing: Department of Education, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico Comum História**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, s/n.

MINNESOTA. **Minnesota K-12 Academic Standards**. Saint Paul: Department of Education, 2013.

MIRANDA, S. Na Batalha das Cartas: Vozes de historiadores e o debate contemporâneo sobre a Base Nacional Comum. **Facebook**, 06/12/2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/114963688859159/permalink/155648968123964/>. Acesso em: 16/11/2019

MISSOURI. **K-12 Social Studies Grade Level Expectations**. Jefferson City: Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2016.

MOOR, A; ALMEIDA, B; GUIMARÃES, C; ARAÚJO, D; NEVES, D; LIMA, E; NEVES, F; GAIO, G; COSTA, I; FERREIRA, J; SILVA, L; LIMA, L; ROSA, M; MEDEIROS, M; SILVA, M; SOARES, P; SILVA, P; ANTUNES, R; ROCHA, S; LOPES, T; GONÇALVES, V; TEIXEIRA, V. e BARROS, W. Carta sobre o seminário estadual da bncc sediado no rio de janeiro. **ANPUH**, 04/08/2016. Disponível: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3672-carta-sobre-o-seminarioestadual-da-bncc-sediado-no-rio-de-janeiro>. Acesso em: 16/11/2019

MORAES, Alexandre. Postagem sobre a BNCC. **Facebook**, 01/12/2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/alexandre.moraes.562/posts/876157925813645>. Acesso em: 05/08/2016

MOREAU, J. **Schoolbook nation: Conflicts over American history textbooks from the Civil War to the present**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.

NADAI, E. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, no 25/26, pag 143-162, 1992.

NASH, Gary, CRABTREE, Charlotte & DUNN, Ross. *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*. New York: Knopf, 1998.

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES. **College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards**. Maryland, s/n

NATIONAL GOVERNORS ASSOCIATION CENTER FOR BEST PRACTICES, Council of Chief State School Officers. **Common Core State Standards**. Washington DC: National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, 2010.

NEWPORT, F. **Martin Luther King Jr.:** Revered More After Death Than Before. Gallup News Service, 2006.

NEVADA. **Nevada Academic Content Standards for Social Studies**. Carson City: Department of Education, 2018.

NOBOA, J. Names, Numbers, and Narratives: A Multicultural Critique of the US History Standards In EREKSON, K (org.). **Politics and the History Curriculum: The Struggle over Standards in Texas and the Nation**. New York: Palgrave MacMillan, 2012.

NOVA JERSEY. **New Jersey Student Learning Standards**. Trenton: Department of Education, 2014.

NOVA YORK. **New York State K-12 Social Studies Framework**. Albany: State Education Department, 2014.

NÓVOA, A. & SCHRIEWER, J. (eds). **A Difusão Mundial da Escola**. EDUCA, Lisboa, 2000.

NOVO MÉXICO. **Social Studies Standards**. Santa Fe: Department of Education, 2009

NÚCLEO de Estudos Mediterrânicos. Documento do NEMED sobre o BNCC História. **Literistorias**, 01/12/2015. Disponível em: <http://literistorias.blogspot.com.br/2015/12/documento-do-nemed-sobre-bncc-importante.html>. Acesso em: 16/11/2019

OHIO. **Ohio's New Learning Standards: K-12 Social Studies**. Columbus: Department of Education, 2010.

OKLAHOMA. **Oklahoma Academic Standards**. Oklahoma City: Department of Education, s/n.

OLIVA, A. **Lições sobre a África:** Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

OLIVEIRA, I. & MACHADO, M. Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular. ANPED, 09/11/2015 . Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Oficio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 16/11/2019

OREGON. **Oregon K-12 Social Sciences Academic Content Standards**. Salem: Department of Education, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. <Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>

PACHÁ, P. Postagem no Facebook sobre a BNCC. **Facebook**, 21/11/2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/dephistufgrs/posts/475542259284227>. Acesso em: 16/11/2019

PAINTER, N. **The History of White People**. New York: Norton & Company, 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Recife: UNDIME, s/n.

PHILLIPS, C. Texas Students Will Soon Learn Slavery Played A Central Role In The Civil War. **NPR**, November 16, 2018. Disponível em: <https://www.npr.org/2018/11/16/668557179/texas-students-will-soon-learn-slavery-played-a-central-role-in-the-civil-war>. Acesso em: 22/10/2020.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental**. Teresina: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2013.

PINTO, J. A teoria de ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 8-9, p.77-96, fev/ago, 1995.

PINTO, J; LONGHI, C; FRANÇA, A; SILVA, V; DOMINGUES, J; APOLINÁRIO, M; VASCONCELOS, L; DREGUER, R; SILVA, C; FERNANDES, R; TOLEDO, E; CRUVINEL, M. Base Nacional Comum Curricular História: análises e sugestões. **DocPlayer**, 08/12/2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/43847247-Base-nacional-comum-curricular-historia-analises-e-sugestoes.html>. Acesso em: 16/11/2019

PINTO, R. **Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.86, 1993.

PUTMAN, R. **Bowling Alone**. New York: Simon & Schuster, 2000.

_____. **Our Kids: The American Dream in Crisis**. New York: Simon & Schuster, 2015.

RAVITCH, D. Standards in U.S. History: An Assessment. **Education Week**, December, 1994.

_____. **What Do Our Seventeen-Year-Olds Know?** A Report on the First National Assessment of History. and Literature. New York: Harper and Row, 1987.

RAWLS, J. **O liberalismo político**. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

REIDY, D. Political authority and human rights. *In*: MARTIN, R.; REIDY, D. **Rawls's law of peoples**: a realistic utopia? Oxford: Blackwell, p. 169-188, 2008.

RIBEIRO, J. Post comentando sobre a BNCC. **Facebook**, 08/10/2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795>. Acesso em: 16/11/2019

RIBEIRO, R. Parecer Técnico Acerca do Texto da Base Nacional Comum Curricular - História. **MEC**, 05/01/2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson_Rosa_Ribeiro_HISTORIA.pdf. Acesso em: 16/11/2019

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

ROMANELLI, O. História da Educação no Brasil (1930/1973). 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular de Rondônia**. Porto Velho: Secretaria de Estado de Educação, 2013.

ROSEMBERG, F; BAZILLI, C. e SILVA, P. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003

ROSO, A.; ROMANINI, M & CADEMARTORI, A. **Kit Escola Sem Homofobia e Discursos Políticos**: Quando representações sociais se tornam ideológicas. Revista Educação e Cultura Contemporânea, vol.14, n. 37, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SE, 2012.

SADDI, . Sobre a obrigatoriedade de um currículo nacional para a educação básica. **Ensinar e Aprender História**, 24/11/2018. Disponível em: <http://itamarfo.blogspot.com.br/2014/11/sobre-obrigatoriedade-de-um-curriculo.html>. Acesso em: 16/11/2019

SANDEL, M. **O liberalismo e os limites da justiça**. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

SANTOS, B (org.). **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006

SCHLESINGER, A. **The Disuniting of America**. New York: Norton, 1993.

SCHWARCZ, Lília. **O Espetáculo das Raças**. Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, S. **Education and social cohesion in Latin America**. Kellogg Institute, University of Notre Dame Abril 16 y 17, 2009.

SCHWARTZMAN, S & COX, C. Coesão social e políticas educacionais na América Latina In SCHWARTZMAN, S & COX, C. **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SCHWARTZMAN, S & COX, C. **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SCOTT, J. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. **The American Historical Review**. vol. 91, n. 5, 1986.

_____. History in Crisis? The Others' Side of the Story. **American Historical Review**, 94, 1989.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular**. Aracaju: SEED, 2011.

SEYFERTH, G. Colonização, Imigração e a Questão Racial no Brasil. *Revista USP*, (53), 117-149, 2002.

SIEGEL, H. Multiculturalism, Universalism, and Science Education: In Search of Common Ground. **Science Education**, v.86, n. 6 p. 803-20, 2002.

SILVA, A. T. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 461-478, 2015.

SILVA, A. C. **A Representação Social do Negro no Livro Didático**: o que mudou? Por que mudou?. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, C. Resposta em lista de E-mail sobre a BNCC. Lista de E-mail do GT de Ensino de História e Educação - **ANPUH**, 23/10/2015. Disponível em: <https://groups.google.com/forum/#!topic/gtensinoanpu/VPz46Gc978U>. Acesso: 16/11/2019

SILVA, T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SINGLETERY, M. Black homeownership is as low as it was when housing discrimination was legal. **Washington Post**, April 5, 2018. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/get-there/wp/2018/04/05/black->

homeownership-is-as-low-as-it-was-when-housing-discrimination-was-legal/. Acesso em: 20/09/2020.

SOMSEN, G. A History of Universalism: Conceptions of the Internationally of Science from the Enlightenment to the Cold War. **Minerva** 46, no. 3, p. 361-79, 2008.

SORJ, B. & TIRONI, E. **Cohesión social en América Latina**: un marco de investigación. Versión preliminar del marco conceptual del proyecto: Nueva Agenda de Cohesión Social en América Latina, 2007.

SOUZA, J. A Parte de Baixo da Sociedade Brasileira. **Revista Interesse Nacional**, v. 14, p. 33-41, 2011.

SOYSAL, Y. & WONG, S. Educating Future Citizens in Europe and Asia In BENAVIDES, A. & BRASLAVSKY, C (org.). **School Knowledge in Comparative and Historical Perspective**: Changing Curricula in Primary and Secondary Education. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2006.

TACLA, A. & LIMA, A. Um Manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade. **ANPUH**, 29/11/2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do->. Acesso em: 16/11/2019

TAKAHASHI, F. Mercadante defende mais gramática no currículo nacional. **Folha de São Paulo**, 11 de Outubro de 2015.

TAYLOR, C. Alternative future: legitimacy, identity and alienation in late 20th century Canada In CAIRNS, A. & WILLIAMS, C. **Constitutionalism, Citizenship and Society in Canada**. Toronto: University of Toronto Press, 1986.

_____. Conditions of an Unforced Consensus on Human Rights In BAUER, J. & BELL, D (eds). **The East Asian Challenge for Human Rights**. New York: Cambridge University Press, 1999.

_____. **El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”**. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 1993.

_____. **Philosophy and the Human Sciences**: Philosophical Papers 2, Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TENNESSEE. **Tennessee Social Studies Standards**. Nashville: Department of Education, 2016.

TEXAS. **Essential Knowledge and Skills for Social Studies**. Austin: Department of Education, 2011.

TOCQUEVILLE, A. **Democracy in America**. London: Saunders and Otley, 1835.

TOURAINÉ, A. **Poderemos Viver Juntos?**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

TREUER, D. **The Heartbeat of Wounded Knee: Native America from 1890 to the Present.** New York: Riverhead Books, 2019.

U.S. Census Bureau. **Quick Facts.** 2019. Disponível em: <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/PST045219>. Acesso em: 15/01/2021

UTAH. **Core Standards for Social Studies.** Salt Lake City: Utah State Board of Education, 2010.

VAINFAS, R. Nova face do autoritarismo. **Globo**, 05/12/2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniaio/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acesso em: 16/11/2019

VILLA, M. A Revolução Cultural do PT. **O Globo**, 05/01/2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniaio/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>. Acesso em: 16/11/2019

VIRGINIA. **History And Social Science Standards of Learning Curriculum Framework.** Richmond: Department of Education, 2008.

YEW, L. Interview In **International Herald Tribune**, 9–10 November 1991.

YOUNG, M. **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education.** Macmillan, 1971.

WALDRON, J. Minority Cultures and the Cosmopolitan Alternative In KYMLICKA, W. **The Rights of Minority Cultures.** Oxford: Oxford University Press, p. 93–119, 1995.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación.** Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WALZER, M. **Spheres of Justice,** Oxford: Blackwell, 1983.

WEINBERG, G. **Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos.** Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1999.

WEST VIRGINIA. **College and Career-Readiness Standards for Social Science.** Charleston: Department of Education, s/n.

10. ANEXOS

Dados referentes ao gráfico 01 - Número de tópicos de cada região ou continente por estado brasileiro

	Hist. africana	Hist. ameríndia	Hist. asiática	Hist. árabe	Hist. estadunidense	Hist. europeia	Hist. internacional	Hist. latina	Pré-História
Acre	5	7	2	7	14	75	20	20	7
Alagoas	10	7	6	6	5	52	2	2	4
Amapá	14	4	4	5	13	60	0	10	0
Amazonas	2	2	4	4	7	36	1	5	2
Bahia	5	1	0	0	0	6	14	1	1
Ceará	8	2	3	1	4	16	0	3	1
Distrito Federal	11	2	4	6	8	47	0	6	4
Espírito Santo	8	2	9	7	3	26	21	8	0
Goiás	8	2	8	8	7	34	5	9	3
Maranhão	4	0	1	1	1	8	0	2	2
Mato Grosso do Sul	6	1	8	9	15	58	9	11	6
Minas Gerais	4	2	2	3	5	22	0	4	2
Pernambuco	5	0	4	0	1	7	2	2	0
Piauí	4	1	4	3	5	35	0	1	0
Rio de Janeiro	8	3	3	3	10	58	2	10	4
Rondônia	8	2	5	2	8	43	18	12	5
São Paulo	7	2	8	5	13	50	0	7	2
Sergipe	13	6	8	3	18	80	1	12	2

Dados referentes ao gráfico 02 – Porcentagem do número de tópicos de cada região ou continente por estado brasileiro

	Hist. africana	Hist. ameríndia	Hist. asiática	Hist. árabe	Hist. estadunidense	Hist. europeia	Hist. internacional	Hist. latina	Pré-História
Acre	3%	4%	1%	4%	9%	48%	13%	13%	4%
Alagoas	11%	7%	6%	6%	5%	55%	2%	2%	4%
Amapá	13%	4%	4%	5%	12%	55%	0%	9%	0%
Amazonas	3%	3%	6%	6%	11%	57%	2%	8%	3%
Bahia	18%	4%	0%	0%	0%	21%	50%	4%	4%
Ceará	21%	5%	8%	3%	11%	42%	0%	8%	3%
Distrito Federal	13%	2%	5%	7%	9%	53%	0%	7%	5%
Espírito Santo	10%	2%	11%	8%	4%	31%	25%	10%	0%
Goiás	10%	2%	10%	10%	8%	40%	6%	11%	4%
Maranhão	21%	0%	5%	5%	5%	42%	0%	11%	11%
Mato Grosso do Sul	5%	1%	7%	7%	12%	47%	7%	9%	5%
Minas Gerais	9%	5%	5%	7%	11%	50%	0%	9%	5%
Pernambuco	24%	0%	19%	0%	5%	33%	10%	10%	0%
Piauí	8%	2%	8%	6%	9%	66%	0%	2%	0%
Rio de Janeiro	8%	3%	3%	3%	10%	57%	2%	10%	4%
Rondônia	8%	2%	5%	2%	8%	42%	17%	12%	5%
São Paulo	7%	2%	9%	5%	14%	53%	0%	7%	2%
Sergipe	9%	4%	6%	2%	13%	56%	1%	8%	1%

Dados referentes ao gráfico 03 - Número de tópicos de cada periodização da História brasileira por estado

	Sem conteúdo específico	Pré- coloniz ação	Coloni al	Imperial	Republica na	Contempor ânea	Sem periodiza- ção
Acre	113	2	14	12	6	17	37
Alagoas	8	0	26	13	10	20	3
Amapá	43	0	19	11	18	25	2
Amazonas	7	1	7	3	6	13	0
Bahia	97	0	13	0	0	8	22
Ceará	3	0	4	1	2	6	1
Distrito Federal	79	0	6	8	4	12	4
Espírito Santo	86	0	24	20	13	24	5
Goiás	50	0	12	4	4	11	6
Maranhão	14	0	4	2	1	3	2
Mato Grosso do Sul	60	0	14	9	5	11	11
Minas Gerais	90	0	17	9	6	18	6
Pernambuco	116	0	4	0	0	3	9
Piauí	33	0	5	4	6	9	1
Rio de Janeiro	37	0	8	8	5	8	0
Rondônia	121	0	36	18	12	33	22
São Paulo	3	0	6	8	3	12	0
Sergipe	16	0	51	51	14	31	3

Dados referentes ao gráfico 04 - Porcentagem do número de tópicos de cada periodização da História brasileira por estado

	Sem conteúdo específico	Pré-colonização	Colonial	Imperial	República-na	Contemporânea	Sem periodização
Acre	33%	1%	4%	4%	2%	5%	11%
Alagoas	5%	0%	16%	8%	6%	12%	2%
Amapá	19%	0%	8%	5%	8%	11%	1%
Amazonas	7%	1%	7%	3%	6%	11%	0%
Bahia	55%	0%	7%	0%	0%	5%	13%
Ceará	9%	0%	12%	3%	6%	5%	3%
Distrito Federal	42%	0%	3%	4%	2%	6%	2%
Espírito Santo	36%	0%	10%	8%	5%	6%	2%
Goiás	33%	0%	8%	3%	3%	7%	4%
Maranhão	45%	0%	13%	6%	3%	7%	6%
Mato Grosso do Sul	28%	0%	7%	4%	2%	5%	5%
Minas Gerais	50%	0%	9%	5%	3%	5%	3%
Pernambuco	82%	0%	3%	0%	0%	2%	6%
Piauí	34%	0%	5%	4%	6%	2%	1%
Rio de Janeiro	24%	0%	5%	5%	3%	5%	0%
Rondônia	38%	0%	11%	6%	4%	5%	7%
São Paulo	3%	0%	6%	8%	3%	12%	0%
Sergipe	6%	0%	18%	18%	5%	12%	1%

Dados referentes ao gráfico 05 - Representação de grupos étnicos-raciais por estado brasileiro

	História afrobrasileira	História dos brancos	História indígena
Acre	9	1	18
Alagoas	4	0	6
Amapá	8	3	4
Amazonas	0	0	3
Bahia	11	0	7
Ceará	4	0	4
Distrito Federal	8	0	3
Espírito Santo	2	1	12
Goiás	2	0	2
Maranhão	1	0	5
Mato Grosso do Sul	6	0	6
Minas Gerais	3	0	7
Pernambuco	6	0	11
Piauí	2	0	5
Rio de Janeiro	0	0	1
Rondônia	10	1	20
São Paulo	1	0	2
Sergipe	4	0	4

Dados referentes ao gráfico 06 - Número de periodização por estado norte-americano

	Conteúdo atemporal	Pré-Colonização	Colonização	Rev. Americana e Constituição	República	Guerra Civil	Reconstrução e Desenvolvimento Industrial	Guerras Mundiais e Crise de 1929	Guerra Fria	Pós-Guerra Fria	Sem tempo histórico definido
Alabama	164	4	18	11	10	11	27	29	35	4	0
Arkansas	47	2	4	7	8	11	12	9	4	1	17
Califórnia	21	1	22	22	47	8	36	30	29	3	10
Carolina do Sul	24	4	15	20	21	12	37	28	22	7	5
Dakota do Sul	42	0	5	16	10	8	7	4	2	1	10
Florida	45	1	29	19	32	14	31	31	25	8	12
Georgia	4	2	21	25	22	6	34	40	28	8	4
Idaho	29	2	11	1	10	2	8	2	2	5	26
Indiana	47	1	16	10	8	4	25	29	27	12	5
Louisiana	53	3	17	3	8	3	15	15	9	5	7
Maryland	9	1	6	4	8	2	40	33	44	11	0
Massachusetts	15	1	14	26	19	9	17	17	21	2	4
Michigan	40	0	21	32	14	12	17	10	13	6	10
Minnesota	28	4	12	8	16	11	20	21	20	9	4
Mississippi	43	1	24	29	43	16	28	29	29	7	14
Missouri	25	1	14	7	22	11	8	16	12	10	5
Nevada	20	0	7	1	2	0	1	1	1	1	19
Nova Jersey	27	0	8	14	10	7	9	14	10	17	8
Novo México	36	1	9	3	6	5	6	7	4	3	16
Nova York	12	3	14	11	18	4	26	13	17	3	0
Ohio	16	0	4	6	6	1	8	7	6	5	9

Oklahoma	16	0	16	26	12	5	27	13	16	7	11
Oregon	50	1	8	0	2	1	1	0	0	0	12
Tennessee	15	5	35	30	77	19	67	51	49	6	3
Texas	40	5	14	14	34	11	25	24	25	8	15
Utah	35	2	17	14	8	11	12	17	11	0	9
Virginia	38	2	19	22	9	14	20	21	15	7	7
West Virginia	31	1	5	3	5	7	12	12	7	5	1

Dados referentes ao gráfico 07 - Porcentagem do número de periodização por estado norte-americano

	Conteúdo atemporal	Pré-Colonização	Colonização	Revolução Americana e Constituição	República	Guerre Civil	Reconstrução e Desenvolvimento Industrial	Gueras Mundiais e Crise de 1929	Guerre Fria	Pós-Guerre Fria	Sem tempo histórico definido
Alabama	47%	1%	5%	3%	3%	3%	8%	8%	10%	1%	0%
Arkansas	33%	1%	3%	5%	6%	8%	8%	6%	3%	1%	12%
Califórnia	6%	0%	6%	6%	12%	2%	9%	8%	8%	1%	3%
Carolina do Sul	7%	1%	5%	6%	6%	4%	11%	9%	7%	2%	2%
Dakota do Sul	36%	0%	4%	14%	9%	7%	6%	3%	2%	1%	9%
Flórida	12%	0%	8%	5%	8%	4%	8%	8%	7%	2%	3%
Geórgia	1%	1%	7%	9%	7%	2%	12%	14%	10%	3%	1%
Idaho	30%	2%	11%	1%	10%	2%	8%	2%	2%	5%	27%
Indiana	19%	0%	6%	4%	3%	2%	10%	12%	11%	5%	2%
Louisiana	30%	2%	10%	2%	5%	2%	9%	9%	5%	3%	4%
Maryland	5%	1%	3%	2%	5%	1%	23%	19%	26%	6%	0%
Massachusetts	5%	0%	5%	9%	7%	3%	6%	6%	8%	1%	1%
Michigan	17%	0%	9%	14%	6%	5%	7%	4%	6%	3%	4%
Minnesota	14%	2%	6%	4%	8%	5%	10%	10%	10%	4%	2%
Mississippi	12%	0%	7%	8%	12%	4%	8%	8%	8%	2%	4%
Missouri	20%	1%	11%	6%	18%	9%	7%	13%	10%	8%	4%
Nevada	29%	0%	10%	1%	3%	0%	1%	1%	1%	1%	28%
Nova Jersey	17%	0%	5%	9%	6%	4%	6%	9%	6%	11%	5%
Novo México	33%	1%	8%	3%	6%	5%	6%	6%	4%	3%	15%

Nova York	5%	1%	6%	5%	8%	2%	11%	6%	7%	1%	0%
Ohio	20%	0%	5%	7%	7%	1%	10%	9%	7%	6%	11%
Oklahoma	9%	0%	9%	14%	7%	3%	15%	7%	9%	4%	6%
Oregon	59%	1%	9%	0%	2%	1%	1%	0%	0%	0%	14%
Tennessee	3%	1%	6%	5%	14%	3%	12%	9%	9%	1%	1%
Texas	16%	2%	5%	5%	13%	4%	10%	9%	10%	3%	6%
Utah	20%	1%	10%	8%	5%	6%	7%	10%	6%	0%	5%
Virginia	12%	1%	6%	7%	3%	5%	6%	7%	5%	2%	2%
West Virginia	33%	1%	5%	3%	5%	7%	13%	13%	7%	5%	1%

Dados referentes ao gráfico 08 - Número de menções de grupos étnico-raciais por estado norte-americano

	Afro-american os	Árabe-american os	Ásio-american os	Branco s	Euro-american os	Latino s	Minori as	Nativo s
Alabama	5	0	0	0	6	0	1	8
Arkansas	1	0	0	0	2	0	0	4
California	14	0	1	1	4	3	0	15
Carolina do Sul	28	0	3	0	5	1	0	18
Dakota do Sul	1	0	0	0	3	0	0	4
Florida	19	0	4	0	10	5	2	21
Georgia	19	0	1	0	4	1	0	16
Idaho	0	1	0	0	4	0	0	19
Indiana	9	0	1	0	3	1	2	10
Louisiana	4	0	0	0	3	0	3	4
Maryland	24	0	2	0	2	1	1	4
Massachusetts	20	0	6	2	9	3	0	17
Michigan	14	0	1	1	5	0	1	13
Minnesota	14	0	3	0	6	2	3	19
Mississippi	19	0	1	0	6	0	5	12
Missouri	6	0	0	0	6	0	0	9
Nevada	2	0	0	0	1	0	0	4
Nova Jersey	11	0	0	0	4	1	2	12
Novo Mexico	2	0	0	0	1	0	1	10
Nova York	10	0	1	0	5	2	0	12
Ohio	3	1	0	0	3	0	0	3
Oklahoma	11	0	1	1	9	2	1	25
Oregon	4	5	0	0	2	5	0	11
Tennessee	18	0	3	0	4	1	2	30
Texas	13	0	0	0	3	3	4	13
Utah	4	0	0	0	2	0	1	10
Virginia	16	0	1	1	4	0	3	11
West Virginia	6	0	0	0	3	0	2	5

**Dados referentes ao gráfico 09 - Porcentagem de menções de grupos étnico-raciais
por estado norte-americano**

	Afro- american os	Árabe- american os	Ásio- american os	Branco s	Euro- american os	Latino s	Minori as	Nativo s
Alabama	1%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	2%
Arkansas	1%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	3%
Califórnia	4%	0%	0%	0%	1%	1%	0%	4%
Carolina do Sul	9%	0%	1%	0%	2%	0%	0%	6%
Dakota do Sul	1%	0%	0%	0%	3%	0%	0%	3%
Flórida	5%	0%	1%	0%	3%	1%	1%	6%
Geórgia	6%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	5%
Idaho	0%	1%	0%	0%	4%	0%	0%	20%
Indiana	4%	0%	0%	0%	1%	0%	1%	4%
Louisiana	2%	0%	0%	0%	2%	0%	2%	2%
Maryland	14%	0%	1%	0%	1%	1%	1%	2%
Massachusetts	7%	0%	2%	1%	3%	1%	0%	6%
Michigan	6%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	6%
Minnesota	7%	0%	1%	0%	3%	1%	1%	9%
Mississippi	5%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	3%
Missouri	5%	0%	0%	0%	5%	0%	0%	7%
Nevada	3%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	6%
Nova Jersey	7%	0%	0%	0%	2%	1%	1%	7%
Novo México	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%
Nova York	9%	0%	1%	0%	5%	2%	0%	11%
Ohio	4%	1%	0%	0%	4%	0%	0%	4%
Oklahoma	6%	0%	1%	1%	5%	1%	1%	14%
Oregon	5%	6%	0%	0%	2%	6%	0%	13%
Tennessee	3%	0%	1%	0%	1%	0%	0%	5%
Texas	5%	0%	0%	0%	1%	1%	2%	5%
Utah	2%	0%	0%	0%	1%	0%	1%	6%
Virgínia	5%	0%	0%	0%	1%	0%	1%	4%
West Virginia	6%	0%	0%	0%	3%	0%	2%	5%

Dados referentes ao gráfico 10: Número de menções de regiões e continentes por estado norte-americano

	Hist. Pré-Histórica	Hist. Africana	Hist. Americana	Hist. Árabe	Hist. Asiática	Hist. Europeia	Hist. Latina	Hist. sem local especificado
Alabama	2	3	2	3	6	27	2	0
Arkansas	3	2	1	2	3	2	0	10
Califórnia	3	16	5	21	39	96	8	10
Carolina do Sul	2	25	3	14	41	90	15	8
Dakota do Sul	2	0	0	0	1	7	0	5
Flórida	2	21	8	15	30	75	11	14
Geórgia	0	20	2	15	33	65	12	7
Idaho	2	0	2	2	2	5	0	0
Indiana	0	5	4	3	9	23	6	5
Louisiana	0	5	2	3	9	29	3	10
Maryland	1	2	1	7	12	8	2	4
Massachusetts	0	25	2	22	33	82	11	18
Michigan	8	9	1	3	13	21	6	22
Minnesota	2	15	6	5	19	24	5	14
Mississippi	0	21	2	12	26	78	13	13
Missouri	2	6	3	3	7	9	2	13
Nevada	0	0	0	0	1	1	0	17
Nova Jersey	7	8	3	6	12	29	6	6
Nova York	10	10	4	8	15	43	5	52
Novo México	1	5	0	5	10	19	7	2
Ohio	0	3	1	1	6	8	0	1
Oklahoma	1	4	0	7	8	25	4	4
Oregon	0	0	0	0	0	0	0	15
Tennessee	5	29	5	25	48	132	10	15
Texas	3	7	2	10	21	38	5	4
Utah	3	6	3	6	9	12	5	24
Virgínia	6	18	4	8	36	72	10	17
West Virgínia	1	3	2	3	10	13	3	1

Dados referentes ao gráfico 11 - Porcentagem de menção de regiões e continentes por estado norte-americano

	Hist. Pré-Histórica	Hist. Africana	Hist. Americana	Hist. Árabe	Hist. Asiática	Hist. Europeia	Hist. Latina	Hist. sem local específico
Alabama	1%	1%	1%	1%	2%	8%	1%	0%
Arkansas	2%	1%	1%	1%	2%	1%	0%	7%
Califórnia	1%	4%	1%	6%	10%	25%	2%	3%
Carolina do Sul	1%	7%	1%	4%	11%	24%	4%	2%
Dakota do Sul	2%	0%	0%	0%	1%	6%	0%	4%
Flórida	1%	6%	2%	5%	9%	23%	3%	4%
Geórgia	0%	7%	1%	5%	11%	22%	4%	2%
Idaho	2%	0%	2%	2%	2%	5%	0%	0%
Indiana	0%	2%	2%	1%	4%	9%	2%	2%
Louisiana	0%	3%	1%	2%	5%	17%	2%	6%
Maryland	1%	1%	1%	4%	7%	5%	1%	2%
Massachusetts	0%	9%	1%	8%	12%	30%	4%	7%
Michigan	3%	4%	0%	1%	6%	9%	3%	10%
Minnesota	1%	7%	3%	2%	9%	12%	2%	7%
Mississippi	0%	6%	1%	3%	7%	21%	4%	4%
Missouri	2%	5%	2%	2%	6%	7%	2%	11%
Nevada	0%	0%	0%	0%	1%	1%	0%	25%
Nova Jersey	4%	5%	2%	4%	7%	18%	4%	4%
Nova York	4%	4%	2%	3%	6%	19%	2%	23%
Novo México	1%	5%	0%	5%	9%	17%	6%	2%
Ohio	0%	4%	1%	1%	7%	10%	0%	1%
Oklahoma	1%	2%	0%	4%	4%	14%	2%	2%
Oregon	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	18%
Tennessee	1%	5%	1%	4%	8%	23%	2%	3%
Texas	1%	3%	1%	4%	8%	15%	2%	2%
Utah	2%	3%	2%	3%	5%	7%	3%	14%
Virgínia	2%	6%	1%	3%	12%	23%	3%	6%
West Virgínia	1%	3%	2%	3%	11%	14%	3%	1%