


PASSADO, PRESENTE E FUTURO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA FRENTE A UMA BNCC SEM FUTURO¹

Sonia Regina Miranda² 

Fabiana Rodrigues de Almeida³ 

Resumo: Nosso objetivo com esse texto é refletir - à luz das pulsões do cenário particular em que vivemos, marcado por importantes retrocessos no caminho de construção democrática da sociedade brasileira - sobre as conexões entre a política para os livros didáticos de História e as proposições curriculares constituídas na esteira das formulações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Partimos da compreensão de que tanto a formulação de documentos curriculares quanto o desenho de livros didáticos envolvem territórios em disputa e batalhas narrativas, sendo que a análise do tempo presente se impõe, de modo particular, para compreendermos o que se desdobra no cenário da política educacional em suas interfaces diretas com o ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História. Livros Didáticos. BNCC.

PAST, PRESENT, AND FUTURE OF HISTORY DIDACTIC BOOKS IN FRONT OF A BNCC WITH NO FUTURE

Abstract: Our objective with this text is to reflect - in the light of the impulses of the particular scenario in which we live, marked by important setbacks in the path of democratic construction of Brazilian society - on the connections between the policy for history didactic book and the curricular propositions constituted in the following the formulations of the National Common Curricular Base - BNCC. We start from the understanding that both the formulation of curricular documents and the design of didactic book involves territories in dispute and narrative battles, and the analysis of the present time is particularly necessary to understand what is emerging in the educational policy scenario in its direct interfaces with the teaching of history.

Keywords: History teaching. Didactic book. BNCC.

PASSÉ, PRÉSENT ET FUTUR DES LIVRES DIDACTIQUES D'HISTOIRE DEVANT UNE BNCC SANS AVENIR

Résumé: À la lumière des impulsions du scénario particulier dans lequel nous vivons, marqué par d'importants revers sur la voie de la construction démocratique de la société brésilienne, l'objectif de ce texte est réfléchir à propos des liens entre la politique des manuels d'Histoire et des propositions de curriculum constituées dans les formulations de la Base National Commun

¹ Esse artigo é dedicado à memória de Júnia Sales Pereira (1968-2019), que transitou com maestria, compromisso público e ética republicana por todos esses territórios.

² A pesquisadora possui Graduação em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1985), Mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1990), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004) sob a supervisão da profa. Dra. Ernesta Zamboni e Pós-Doutorado em Didática das Ciências Sociais pela Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha - 2012), sob a supervisão do prof. Dr. Joan Pagès. Atualmente é professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação orientando trabalhos em nível de Mestrado e Doutorado.

³ Possui graduação em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2012). Atualmente é doutoranda em Educação pelo PPGE/UFJF, pesquisadora colaboradora da Universidade Federal de Juiz de Fora e docente EBTT - Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, atuando principalmente nos seguintes temas: memória, ensino de história, livros didáticos, história e saberes docentes.

Curriculaire (BNCC). Nous partons de la compréhension que la formulation des documents curriculaires et la conception des manuels scolaires impliquent des territoires contestés et des batailles narratives, et on prend en compte que l'analyse du temps présent est particulièrement nécessaire pour comprendre ce qui émerge dans le scénario de politique éducative et ses interfaces directes avec l'enseignement de l'Histoire.

Mots-clés: Enseignement de l'Histoire. Manuels scolaires. BNCC.

PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE HISTORIA FRENTE A UNA BNCC SIN FUTURO

Resumen: El presente texto busca reflexionar – bajo las pulsiones del escenario particular en el que vivimos, donde percibimos importantes retrocesos en el camino de la construcción democrática de la sociedad brasileña – sobre las conexiones entre la política para los libros de texto de Historia y las proposiciones curriculares constituidas en las formulaciones de la Base Nacional Común Curricular - BNCC. Nuestra apuesta teórica y metodológica busca comprender que no solamente los documentos curriculares sino también el diseño de libros de texto involucran territorios en disputa y batallas narratives. El análisis del momento presente se impone, de manera particular, para comprender el escenario emergente de la política educativa en sus interfaces directas con la enseñanza de Historia.

Palabras-clave: Enseñanza de Historia. Libros de texto. BNCC.

Livros e currículos no tempo presente: territórios em disputa

Se existe uma compreensão dotada de razoável grau de intersubjetividade no ambiente acadêmico particular do campo de pesquisa da Educação, é aquela que admite que os elementos modeladores da cultura escolar são objetos históricos, construídos em função de disputas narratives em cenários que nos são deflagrados a partir de historicidades definidas. Por isso, são elementos continuamente reconstruídos por cada tempo presente. Esse é o fio da navalha que se impõe não só nas demandas de cada sociedade a respeito de suas interrogações postas para o passado, mas também na compreensão de que a experiência humana em cada tempo presente modula os modos de se conhecer e pesquisar o passado. Portanto, se isso vale para o entendimento da ciência histórica como um princípio vital, vale também para as determinações que modelam e movimentam a escola. Ter em conta tal compreensão como um ponto de partida epistêmico é decisivo para refletirmos sobre as tentativas de modelagem estabelecidas no movimento temporal e no “aqui e agora,” no qual os conteúdos escolares se apresentam submetidos ao calor do debate público que incide sobre os limites e potencialidades da escola. Começamos por essa advertência para situar que nossa escrita é também válida e feita para nosso tempo presente particular. Nosso objetivo com esse texto é refletir - à luz das pulsões do cenário particular em que vivemos, marcado por importantes retrocessos no caminho de construção democrática da sociedade brasileira – sobre as conexões entre a política para os livros didáticos de

História e as proposições curriculares constituídas na esteira das formulações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Partimos da compreensão de que tanto a formulação de documentos curriculares quanto o desenho de livros didáticos envolvem territórios em disputa e batalhas narrativas, sendo que a análise do tempo presente se impõe, de modo particular, para compreendermos o que se desdobra no cenário da política educacional em suas interfaces diretas com o ensino de História.

Esse cenário descrito por Gaudêncio Frigotto a partir do “risco que vivemos hoje no Brasil, com indícios claros do clima de desagregação social, de produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição que, no caso da Alemanha e da Itália, culminou na monstruosidade do nazismo e do fascismo” (2017, p.17). Falamos aqui de um caso particular situado no script do neogolpismo latino-americano, conforme expressão de Matheus Araújo e Vanessa Pereira (2018) que pavimentou ideologicamente um solo estrutural que vem produzindo, desde então, grandes retrocessos vivenciados pela sociedade brasileira. No caso da problemática selecionada nesse texto, os retrocessos mesclam aquilo que se encontra explícito no discurso público e o que se situa no plano sutil evidenciado pela destruição da máquina pública, sobre a qual se assentaram décadas de construções de engrenagens, programas, serviços, expertises profissionais, mecanismos de gestão. Decidimos assumir, portanto, para começo de conversa, a hipótese de que existe um elo conectivo entre esses dois eixos privilegiados por nossa análise, a saber: o eixo da modelagem histórica e movente das disciplinas escolares e a força dos fatores que impulsionam a definição dos currículos prescritos em cada tempo. Nos dois casos o lugar dos materiais didáticos cumpre um papel essencial. Ou seja, há uma relação diretamente proporcional entre o esforço contemporâneo de consolidação da BNCC e o desmonte da política pública para os livros didáticos tal como a mesma evoluiu ao longo das suas quase quatro décadas e vários governos. Nos apoiaremos, nesse momento, sobretudo nos documentos oficiais do Estado brasileiro acerca do tema, compreendendo-os como indicadores de um processo mais amplo de desmonte de uma política pública longa. Começamos, portanto, tentando compreender essa conexão entre livros didáticos e propostas curriculares.

Em um texto datado da última década do século XX, mas que ainda ocupa um lugar de clássico nos estudos sobre a história das disciplinas escolares, André Chervel (1990) inaugura um caminho de teorização essencial à reflexão futura sobre os componentes pedagógicos presentes na configuração das formas disciplinares presentes

na escola moderna e contemporânea. Segundo ele, as disciplinas escolares são construções historicamente dadas porque é somente a partir de um determinado momento histórico - a saber, a construção engendrada a partir da modelagem do sistema público de Educação a partir da revolução francesa - que se articulam organicamente os elementos que configuram os componentes de uma disciplina escolar. Chervel nos adverte para o fato de que a modelagem das disciplinas escolares pressupõe um processo de longa duração e articula três dimensões centrais. O primeiro elemento, dado numa ordem cronológica e de produção de sentido na composição de uma matriz para as disciplinas escolares é a formulação dos conteúdos estabelecidos como ensináveis pela escola. A esse respeito, Chervel (1990, p. 202) destaca que “para cada uma das disciplinas, o peso específico desse conteúdo explícito constitui uma variável histórica, cujo estudo deve ter um papel privilegiado na história das disciplinas escolares”.

Um segundo componente no script norteador de uma disciplina escolar ancora-se nos exercícios que tornam aquele conteúdo memorável e repetitivo, norteando, conseqüentemente, a prática de aferição da aprendizagem realizada. Neste caso, Chervel (1990, p. 204) enfatiza que “sem o exercício e seu controle não há fixação possível de uma disciplina”. A formulação de exercícios, portanto, compõe um quadro essencial no processo de definição, em conjunto com os conteúdos disciplinares, do que o autor define como o núcleo central das disciplinas, que permite às mesmas um quadro de permanência diante da passagem das gerações.

O terceiro componente de uma disciplina escolar, intrinsecamente associado aos dois primeiros, remete-se ao desenho dos métodos de ensino. Originalmente, segundo Chervel, a preocupação com os aspectos relativos ao desenvolvimento da motivação dos estudantes e à capacidade de memorização e desenvolvimento da retórica já se encontrava plasmada na tradição jesuítica desde o período medieval. Todavia, a proposição de métodos capazes de favorecer a aprendizagem relaciona-se ao próprio desenvolvimento da Pedagogia num sentido mais amplo.

Em uma direção um pouco distinta, porém complementar, Alain Chopin (2004) advoga que a origem do livro didático como objeto situado entre a literatura religiosa com dimensão narrativa e exemplar; a literatura técnica, didática ou profissional, que foi progressivamente se embrenhando na escola e a literatura de lazer, de caráter tanto moral quanto recreativo, justificaria sua profundidade social desde sua origem até os dias de hoje. Segundo aquele autor, o livro didático segue sendo depositário de funções essenciais: a função referencial ou curricular, atinente à dimensão programática que

orienta a prescrição escolar; a função instrumental, vinculada à construção de alternativas metodológicas visando a aprendizagem e a função ideológica ou cultural, vinculada à transmissão de referenciais culturais.

Não é nosso interesse, nesse artigo, avançar na discussão relativa ao desenho histórico ou ao entendimento mais amplo do campo de estudo das disciplinas escolares. No entanto, as formulações-chave desenvolvidas tanto por Chervel quanto por Chopin nos parecem centrais para situarmos nosso eixo de reflexões proposto nesse artigo: o livro didático deve ser entendido como produto cultural estruturante e é, por isso, articulador dos três componentes-chave das disciplinas escolares. Ao mesmo tempo, é um mediador importante para a definição e desenvolvimento curricular, capaz de fornecer uma visão mais ampla a respeito da relação entre campos de saber, proposições curriculares, sujeitos e práticas pedagógicas.

Marcos de convergência entre materiais didáticos e prescrições curriculares na história brasileira: a avaliação das obras didáticas do PNLD e suas permeabilidades na cena da História ensinada.

Antes de prosseguir, cabe-nos, em primeiro lugar, situar para o público leitor a historicidade dessa nossa escrita. Esse poderia ser apenas mais um artigo de apenas mais um dossiê sobre livros didáticos de História no Brasil. Todavia, nossa elaboração, bem como provavelmente o conjunto dos artigos aqui postos, se efetiva em meio aos efeitos da evidente desconstrução da política nacional para o livro didático expressa na movimentação técnica, política, ideológica e operacional engendrada na história recente a partir do Golpe jurídico-parlamentar e midiático de 2016. A qualificação conceitual daquele golpe foge aos propósitos desse texto. Todavia, não custa destacar que uma breve incursão por buscadores acadêmicos – baseamo-nos, nesse momento, apenas na base Scielo - já nos situa frente a uma comunidade acadêmica ampla, espreada por veículos de diferentes universidades públicas e diferentes áreas, que se utiliza de designações similares para o fato de que em 2016 o Brasil sofreu mais um golpe em uma história tão marcada por experiências ditatoriais e regressivas sob o ponto de vista de uma construção democrática e cidadã. (ARAÚJO; PEREIRA, 2018; BASTOS, 2017; NOBRE, 2017; GREIVE, 2017; ALBUQUERQUE; MENESES, 2017; RIOS VERAS, 2018; SILVA FILHO, 2018)

Ainda em 2016, inicia-se no Governo Temer uma escalada de ações de desmonte da política nacional para o livro didático, fato que se soma às ações recentes do

Ministério de Educação do governo atual, que frente a uma conjuntura ideológica pautada por diversas tentativas de revisionismo e negacionismo históricos, tentam implementar a BNCC como um caminho de organização da ação operacional daquele Ministério para a educação básica, atrelando-a à política de avaliação em larga escala. Trata-se de uma ação construída em meio a uma vigorosa guinada conservadora na sociedade brasileira, instaurada desde o contexto das jornadas de 2013, que pavimentaram o cenário político que culminou com a eleição de Bolsonaro para presidência do país em 2018. Dentre outras medidas no tocante à reorganização estrutural do Estado e da esfera pública, essa guinada conservadora se expressa no fortalecimento do ideário do movimento Escola sem Partido, agora apropriados pelo discurso governamental, o que pode ser percebido por via de violenta desqualificação das Universidades, ataques ao conhecimento científico e aumento do irracionalismo organizando as ações de um Estado ocupado em suas fileiras por um corpo técnico constituído progressivamente por militares e lideranças evangélicas comprometidas com esse ideário conservador, declarações públicas dos dirigentes e corte de bolsas de pesquisa que visam desmoralizar e neutralizar toda a área de Ciências Humanas, expansão ostensiva da implantação dos Colégios Militares tanto em redes públicas quanto privadas, ataques à liberdade acadêmica, censuras à liberdade de expressão e cortes orçamentários drásticos das verbas destinadas à Educação, Ciência, Tecnologia e Cultura, dentre um vasto cenário de evidências quanto à fragilidade de nossa democracia e suas instituições.

Ainda que muitos considerem o Decreto Presidencial n°. 7084/ 2010, promulgado no Governo Lula, como um marco que instaura o PNLD como uma política de Estado perene, o momento atual - que confere visibilidade aos efeitos do Decreto Presidencial n°. 9099 de 2017, revogatório do anterior de 2010, ao qual retornaremos mais adiante - e as ações subsequentes do Ministério da Educação desde então nos impõe o desafio de buscar a historicidade dessa política como uma tarefa ética e metodológica essencial, na medida em que isso nos favorece a compreensão dos efeitos que a política de avaliação do PNLD produziu sobre o cenário dos livros didáticos e sobre os currículos de História no Brasil.

Holien Bezerra e Tania de Luca (2006), ao destacarem os marcos que antecedem a formulação do PNLD em 1985, evidenciam algo que nos parece ser essencial de ser restituído e reafirmado nesse momento particular em que assistimos um processo de desmonte de uma política marcada por grande complexidade material, pedagógica,

financeira e logística: sua longevidade histórica. Como uma política cujas raízes remontam ao Estado Novo, a formulação de programas voltados à distribuição de livros para a população brasileira data da criação da Comissão Nacional do Livro Didático, por meio do Decreto-Lei nº 100638, de 30 de dezembro de 1938, que pela primeira vez em nossa história estabeleceu condições para produção, importação e utilização do livro didático. Sem uma relação de continuidade em termos de política e sem suportes operacionais e financeiros permanentes conferidos por meio de uma política institucional, a CNLD ganharia um novo contorno em 1966, quando foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – COLTED – que, no âmbito dos acordos MEC/USAID, garantiu a oferta de recursos externos, capazes de promover distribuição de livros e estabeleceu a garantia, pelo MEC, da distribuição gratuita. Dois novos marcos, também sob a esteira dos governos militares, viriam em 1971 e 1976, quando a sociedade assistia, respectivamente, à criação do Instituto Nacional do Livro Didático - e junto com ele o Programa do Livro Didático para o Ensino fundamental - e, posteriormente, à criação da FENAME, responsável pelos programas de livro didático e assistência ao estudante. O tema da assistência ao estudante ganharia força já no contexto de redemocratização da sociedade brasileira e, em 1983 se daria a criação da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE – com a estruturação de programas de distribuição de livros, merenda e transporte escolar.

No clássico documento do Ministério da Educação, sistematizado por Antônio Batista Gomes, aparece o destaque quanto ao fato de que “o marco mais significativo nessa história, que se daria por meio do Decreto Lei nº. 91.542, de 1985, que estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD: adoção de livros reutilizáveis, escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal” (2001, p. 11).

Deste ponto em diante, as diversas gestões do Ministério da Educação viriam a pavimentar um conjunto de ações voltadas à melhoria da qualidade da escola pública, em que o tema do livro didático ocuparia, progressivamente, um lugar central e redefiniria por completo o perfil do mercado editorial de livro didático no Brasil ao longo de mais de três décadas. Sobre esse aspecto cabe-nos indicar que a pesquisa de Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2008) a respeito da correlação entre esse mercado e o Estado brasileiro é, sem dúvida, basilar para se compreender a intrincada teia de implicações entre a conformação dessa política e o mercado de livro didáticos no Brasil e no Mundo. Seu estudo é importante, quanto ao que nos interessa aqui, para

demarcar a relação entre a Declaração de Nova Deli, na Índia, que tem o Ministro Murilio Hingel como um de seus signatários no mundo, e a inauguração de um conjunto de ações circunscritas na esteira do Plano Decenal de Educação para todos, no interior do qual a melhoria da qualidade do livro didático era um dos componentes selecionados para uma ação organizadora por parte do poder público. É, portanto, sob o signo do Plano Decenal que emerge, por parte do MEC, a decisão de estabelecer medidas públicas de avaliação, construídas sob critérios validados pela comunidade científica. Assim, um componente se situa, a nosso ver, como decisivo nesse processo a partir de 1993: a paulatina e crescente parceria entre o MEC e as Universidades Públicas brasileiras no sentido de engendrar processos de avaliação dos livros didáticos.

Cabe por ênfase em dois momentos emblemáticos na estruturação da Política nacional para o livro didático: o estabelecimento de um fluxo regular de recursos voltados especificamente para esse fim a partir de 1993 e, a partir de 1997, o início da avaliação pedagógica das obras didáticas. Ainda em 1993, o MEC institui a primeira comissão acadêmica com o objetivo de fixar regras e indicadores para a avaliação, evocando diferentes pesquisadores de Universidades públicas brasileiras que tiveram a tarefa de propor critérios que diferenciavam as obras passíveis de serem compradas com recursos públicos e as obras reprovadas. Tal fato acabou produzindo, em longo prazo, uma vinculação progressiva e de mão dupla entre a política do livro e as comunidades investigativas alocadas nos cenários acadêmicos, comunidades essas que viriam a se desenvolver graças ao efeito indutor da política pública que, ao buscar a qualidade didática e acadêmica dos livros a serem adquiridos com recursos públicos crescentes, impulsionava e retroalimentava a pesquisa universitária. Para além disso, cabe destacar que, na esteira da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a consolidação do PNLD se daria em face de uma aposta na autonomia das escolas quanto à formulação de seus projetos político-pedagógicos e, conseqüentemente, de seus desenhos curriculares. Com isso, o mercado editorial viria, aos poucos, a responder à demanda por perspectivas diferenciadas e mais abertas em relação à canônica cronologia eurocêntrica, o que significou uma notável abertura e diversificação no desenho das coleções didáticas (MIRANDA; LUCA, 2004).

É no interior desse cenário de conexão entre a comunidade disciplinar do Ensino de História - que se desenvolve fortemente no interior do fomento à pesquisa sobre o livro didático e sobre o PNLD - e as ações fomentadas pelo Estado atravessadas pelas tensões e interesses do mercado editorial - que visa o acesso às polpudas e crescentes

cifras liberadas pelos processos de compra de livros didáticos - que podemos dizer que a face do livro didático brasileiro se transforma e se conecta, progressivamente, a contornos singulares envolvendo a discussão sobre currículos e programas de História. Retomando o script inicial de André Chervel, a partir do qual nos é possível derivar o livro didático da interseção dos três componentes centrais de uma disciplina escolar, podemos apontar os efeitos da avaliação das obras didáticas ao longo da história recente do PNLD, afetando os conteúdos e suas potenciais repercussões para os programas de História, as metodologias de ensino e o desenho das atividades e exercícios, com fortes impactos sobre a condição de aprendizagem dos alunos. Tudo isso é tecido pela dimensão dos usos e apropriações que professores, no exercício de sua autonomia docente, selecionam a partir dos livros didáticos. Nesse sentido, cabe-nos pontuar algumas dessas principais modificações que, no momento presente, são desmontadas por uma política de governo cujo interesse precípua é buscar a imposição de uma base curricular definida que seja, sobretudo, asséptica ou notadamente retrógrada sob o ponto de vista acadêmico e ideológico.

Antes de prosseguirmos na análise das principais modificações que o processo de avaliação engendrou, é importante apontar, num sentido amplo, as conexões entre as políticas públicas de avaliação e seus impactos no desenho dos materiais didáticos e nos documentos que propõem a modelagem de currículos. Admite-se hoje em dia, a despeito de uma vasta amplitude de possibilidades e recortes temáticos, que o livro didático é um produto cultural de alta complexidade e, enquanto tal, sua análise pressupõe um cuidadoso trabalho acadêmico de integração de áreas distintas de conhecimento e pesquisa educacional. Trata-se de uma ferramenta que se destina à didatização dos conteúdos curriculares fundamentais e que por isso engendra uma escrita escolar dos conteúdos de referência, em nosso caso, da História. Longe de se constituir como único elemento de referência para a sala de aula, o livro didático apresenta-se como instrumento que pode contribuir para promover tanto a formação dos educandos quanto o suporte pedagógico ao trabalho do professor, mas seu uso em sala de aula encontra alternativas múltiplas de efetivação.

Décio Gatti (2004, p. 33), dentre outros autores que compreendem a força desse objeto cultural, destaca que “os livros didáticos são uma fonte importante para a investigação, descrição e compreensão da História dos processos de ensino das escolas brasileiras”. Com isso, ora o livro didático se apresenta como um material indutor dos currículos, ora como expressão das artimanhas do Estado e de imposição ideológica, ora

como ferramenta aberta ao protagonismo docente. O que queremos destacar com essas considerações é que na medida em que a política pública em torno do livro didático - particularmente a partir do momento em que se deflagram processos sistêmicos de avaliação que vinculam e orientam processos de escolha e compra - se amalgama com o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas a respeito dos livros didáticos, tal articulação produz impactos em mão dupla e, nesse sentido, tanto se altera a cartografia das pesquisas sobre o livro didático, como também se modifica a elaboração acadêmica que orienta a política pública, uma vez que os intelectuais que passaram a atuar em sua formulação emanam de comunidades disciplinares que assistem ao deslocamento dos eixos de pesquisa. Os efeitos de tais conexões são profundos, seja para a modelagem de um perfil de obras didáticas, seja para a abertura sob o ponto de vista da organização curricular na articulação com os projetos políticos pedagógicos das escolas, seja para o cenário das problemáticas de pesquisa que emergem, paulatinamente, em consonância com esse processo de produção de uma escrita didática para a História escolar. Graças à construção de uma política de avaliação pública de livros, vinculada ao processo de compra e distribuição das obras didáticas, é possível dizer que o componente avaliativo repercutiu ao longo das duas últimas décadas, no perfil do livro didático brasileiro que, nos últimos anos foi o grande catalizador do debate público produzido e amplificado pela mídia brasileira acerca dos conteúdos dos livros didáticos.

A se considerar uma cartografia das pesquisas sobre livro didático em suas conexões com os currículos escolares nas últimas décadas, por muito tempo o livro didático foi assumido substantivamente como uma ferramenta de didatização e imposição ideológica, funcionando, portanto, como uma forja dos currículos prescritos que, em função dos livros didáticos, se converteria em currículo em ação na escola. Sob esse cenário, é preciso admitir que em termos metodológicos, seguindo-se a trilha das proposições ensejadas por Alain Chopin, um primeiro pressuposto é não desconsiderar durante a análise de conteúdo da obra didática o cenário global que impele à estandarização e unificação. Kazumi Munakata(2013), em texto clássico relativo à movimentação na cena acadêmica acerca da pesquisa sobre livros didáticos, nos apresenta um quadro bastante abrangente acerca de como e porque os temas de pesquisa vão ganhando contornos diversificados no Brasil. O fato é que uma tendência de análise acadêmica particularmente hegemônica entre os anos 80 e 90 foi muito significativa para disparar o processo inicial de engendramento da política de avaliação das obras didáticas e que, de fato, transformou o perfil das obras didáticas ao longo de

aproximadamente uma década. Nos referimos diretamente aqui aos efeitos das pesquisas desenvolvidas a reboque de obras emblemáticas como aquela de Maria de Lourdes Nosella (1981), por exemplo, que se dedicou a desvendar o discurso presente nos livros didáticos como uma modalidade de aparelho ideológico a serviço da construção de projetos de hegemonia e poder. Antes da fixação dessa tendência analítica, era usual encontrar nas obras didáticas, especialmente naquelas destinadas aos anos iniciais, imagens e textos que regularmente evocavam sujeitos negros e mulheres apresentados em condições sistemáticas de inferioridade, matrizes únicas de família nuclear composta exclusivamente por pai, mãe e filhos, como se não houvesse outras modalidades de família, proselitismo religioso cristão como único modo de organização da fé humana, enfim, um sem número de estereótipos em relação à posição dos sujeitos na sociedade fortemente comprometedoras do desenvolvimento da noção de historicidade e de sujeito histórico. Como o tema da presença de estereótipos de todo tipo, além de graves incorreções, era uma marca das obras didáticas oferecidas para a escola básica àquela altura, a pesquisa acadêmica subsequente que evidenciou essa problemática acabou elevando esse item a um lugar fundamental no tocante à definição dos primeiros parâmetros avaliativos, a partir dos quais os processos de avaliação foram se complexificando e se aprimorando. Desse modo, desde os primeiros editais do PNLD após 1997, até o Edital do PNLD 2017, foram ficando progressivamente mais claros e complexos os mecanismos de exclusão de obras didáticas que incorressem em estereótipos e apresentassem erros graves.

O fato é que, ao longo de pouco mais de uma década, o estabelecimento de medidas rígidas de avaliação no tocante à presença de estereótipos, erros e desatualizações acabou por provocar uma modificação significativa do perfil das obras didáticas. A cadeia de autoria articulada pelas Editoras que passam a se organizar em função do PNLD foi produzindo novos desenhos nas obras didáticas e, conseqüentemente, novos perfis de obras no tocante à articulação programática e abordagens para o Ensino de História.

Sob o ponto de vista dos efeitos dessa ação avaliativa para o campo investigativo e para sua conseqüente proposição de orientações para o Ensino de História nas escolas brasileiras, podemos dizer que o final dos anos 1980 e anos 1990 foram decisivos, no sentido de provocar uma reflexão pública acerca de novas possibilidades de organização dos Programas escolares. Ancorados nos avanços metodológicos ocorridos no âmbito da teoria da História europeia ao longo dos anos 70/80, cuja divulgação viria a se

aprofundar no Brasil a partir do contexto de redemocratização da sociedade brasileira, professores, pesquisadores e autores de livros didáticos começaram a esboçar caminhos no sentido de configurar novas formas de se ensinar História para além da tradicional cronologia de base eurocêntrica. Tais reflexões resultaram em ampla produção bibliográfica no âmbito acadêmico, como as de Zamboni (1984), Silva (1984), Cabrini (1987), Nadai (1988), Galzerani (1988), Fonseca (1993) e Bittencourt (1997). Nesse contexto começaram a se esboçar no mercado editorial livros pautados numa vertente temática, como as coleções de autoria de Lima e Pedro (2005), Schmidt (2005, 2008), Cabrini, Catelli Junior e Montellato (2005, 2008, 2010, 2012), dentre outras. Além de incorporar as renovações da historiografia, em tais manuais questionava-se a validade de um ensino com ênfase na transmissão de um vasto conteúdo a respeito do passado, favorecendo a ideia de que História é sempre seleção e, nesse sentido, seu ensino não pode se esgotar numa perspectiva de totalidade narrativa que não pauta sua própria elaboração enquanto ciência.

Tais coleções representaram avanços importantes no sentido de redimensionar o campo do ensino de História, tornando tal conteúdo disciplinar mais palatável ao diálogo com o tempo presente, com questões relevantes e pertinentes ao universo de significação dos estudantes e mais ancorada numa proposta metodológica voltada ao favorecimento da dimensão educativa do procedimento histórico, entendido enquanto ferramenta de pensamento no contexto de promover uma educação para o conhecimento. Todavia, tais inovações não tiveram força para se manter no mercado editorial, considerando-se a pressão indireta provocada pelas escolhas de obras didáticas no âmbito do PNLD situadas fora desse patamar.

Observemos o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Proporção entre história temática e história cronológica nas obras didáticas de História – 2005-2017



Fonte: Guias do Livro didático de História 2005, 2008, 2011, 2014, 2017. Ministério da Educação.

O gráfico nos revela coisas muito importantes e nos permite direcionar o olhar para uma pergunta central hoje: o que aconteceu com os livros didáticos de História ao longo da última década? Dois contextos de expansão dessa tendência metodológica pautada na História temática são seguidos por dois movimentos de retração e, neste último processo avaliativo, as coleções com abordagem temática foram retiradas do mercado. Se em 2005 tínhamos 17% das coleções elaboradas sob essa perspectiva (MIRANDA; LUCA, 2004), em 2008 esse movimento se amplia, chegando a um patamar de 24% das coleções. Diante de um cenário de pouca adesão por parte dos professores, que acabam por escolher coleções elaboradas em torno de uma perspectiva mais canônica e tradicional quanto ao tratamento do tempo histórico, as editoras iniciam um movimento de eliminação dessa perspectiva no mercado, inferimos que por decisão de seus editores. Um ensaio quanto a essa retirada evidencia-se em 2011, quando o percentual de coleções cai de 24% para apenas 7%. Um novo movimento de expansão e criação é retomado no programa de 2014, quando novamente se atinge o patamar de 20% das coleções constituídas em torno de recortes temáticos. Uma ruptura brusca nessa tendência é observada, todavia, com a versão do PNLD 2017, quando todas as coleções orientadas em torno de uma perspectiva temática simplesmente desaparecem.

Isso não significa dizer que estamos, com essa análise, preconizando a abordagem temática como uma alternativa, considerando o PNLD é uma política de Estado que, até o contexto que antecedeu o Golpe de 2016, não possuía dimensão prescritiva, mas estamos apontando o fato de que a presença de coleções inspiradas numa História temática representava a possibilidade de ruptura e favorecia um trabalho docente mais refletido quanto à dimensão necessária dos recortes de conteúdos e, sobretudo, mais palatável em relação ao princípio de se favorecer uma ação escolar pautada mais interdisciplinar, o que depende de seleções pautadas em intencionalidades didáticas claras e recortes temáticos passíveis de integração de áreas de conhecimento. No momento em que coleções que ancoram essa possibilidade desaparecem do mercado, a escolha temática envolvida na ação interdisciplinar passa a ser exclusivamente dependente do coletivo de professores de uma escola. Aquelas coleções representavam um contraponto criativo e eivado de potencialidades para o desenvolvimento do trabalho escolar a partir do fortalecimento da autonomia docente. Ao serem retiradas do mercado, o que restou fez com que o problema das coleções que abordam “toda a história” de modo detalhado, descritivo e canônico se sobressaísse de modo desfavorável ao bom enfrentamento de uma condição de melhoria do ensino de História na rede escolar, sem contar que se apresentam como instrumentos mais palatáveis diante das políticas de avaliação em larga escala que, progressivamente, passaram a exercer papel modulador das propostas de ensino. Soma-se a isso o cenário contraditório envolvendo a produção de coleções didáticas voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Se tomarmos por referência o Guia de História para o PNLD 2016, por exemplo, veremos que 78% das coleções se organizaram com base numa proposta de eixos temáticos. Isso significa ampliar, por meio das coleções didáticas, o fosso que separa e diferencia o tratamento da escolarização de crianças daquele conferido ao segmento dos anos iniciais do ensino fundamental. Afinal de contas, por que estabelecer, para o processo de escolarização perspectivas tão diferenciadas? Por que oferecer às crianças a possibilidade de tratamento de um modo de abordagem da História por meio da abordagem temática e simplesmente retirá-los dos jovens? São perguntas que nos auxiliam a problematizar os efeitos dessa decisão editorial e, ao fazê-lo, nos permitem pensar, no âmbito de cada escola, como constituir medidas pedagógicas que diminuam o impacto dessa cisão.

O principal efeito desse limite estrutural evidenciado no conjunto das obras e potencializado nesse contexto da última década, no qual desapareceram alternativas

didáticas organizadas sob outros formatos e agrupamentos de conteúdos, é a dificuldade de se pautar uma reflexão sistêmica em torno da História do tempo presente, *locus* central no qual se organiza a vida do estudante e suas possibilidades de reflexão acerca da dinâmica social. Ao se desconsiderar esse tempo no qual se organiza a experiência de vida, o Ensino de História corre o risco de seguir ancorando-se no estudo predominantemente voltado ao passado da humanidade.

O fato fundamental a ser destacado, com isso tudo, é o modo pelo qual o PNLD conseguiu engendrar, no âmbito da política pública e em parceria com o saber e com pesquisas acadêmicas construídas paralelamente ao desenvolvimento daquela política, novos desenhos envolvendo as obras didáticas e, com isso, ampliou as possibilidades quanto às propostas curriculares a serem desenvolvidas nas escolas.

Junia Sales Pereira, que atuou na coordenação da Coordenação Geral de Materiais da Secretaria da Educação Básica do MEC, em sua última entrevista acerca da temática, concedida a Flavia Caimmi e Sandra Regina Ferreira de Oliveira no ano de 2018, destacou, em um plano de síntese que cabe aqui ser recuperado, o resultado longo desse programa. Segundo ela:

O PNLD é um dos programas mais antigos e estáveis do Ministério da Educação (MEC), vindo a constituir-se como programa de Estado, suplantando em alguma medida as flutuações políticas e ideológicas de governos. Regido por editais públicos, o PNLD, tal como o conhecemos contemporaneamente, expressou, em várias de suas edições, princípios fundamentais voltados à melhoria da educação pública: a correta difusão de conceitos e conteúdos, a qualidade editorial das obras, o compromisso com o pluralismo pedagógico, o alinhamento aos pressupostos do republicanismo (direito ao livro e à leitura, igualdade de condições e participação e democratização da cultura) e a centralidade na atuação dos coletivos profissionais docentes na escolha e uso dos mesmos. (PEREIRA, 2018, p. 159)

Como se processa, então, o trabalho de desmonte dessa política? A temperatura do debate sobre o Livro Didático no Brasil subiu vertiginosamente pós 2013, simultaneamente à polarização nacional vivenciada na campanha eleitoral em 2014 e durante todo o ano de 2015. Entidades não governamentais e representantes de partidos políticos colocaram em marcha diversas ações questionando e conclamando a comunidade para lutar contra o que definem como doutrinação ideológica nos livros, acirrando o estado de vigilância e questionamento aos conteúdos tratados nos manuais. Convém registrar que as políticas públicas de inclusão e propositivas quanto a diminuição das diferenças sociais, em marcha no país desde o início da década de 2000, acarretaram em alterações nos editais do PNLD, principalmente no quesito cidadania.

Essas alterações reverberam fortemente na área de História e nas formas de estabelecer relações entre o passado e o presente, ancoradas em questões socialmente vivas nem sempre enfrentadas pelas obras didáticas mas, de qualquer modo, controversas sobre o ponto de vista social. Em meio ao debate ideológico e doutrinário em curso, no qual foram organizados movimentos como o Escola sem Partido, a área de História foi sendo qualificada como instância máxima de doutrinação e, conseqüentemente, aquela área sob a qual se faz necessária ações de censura e interdição. No ano de 2015, o Programa Escola sem Partido foi encaminhado como Projeto de Lei (nº 867/2015) para ser incluído nas diretrizes e bases da educação nacional e após tramitação no Congresso Nacional, foi julgado como inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal em maio de 2020. Seus princípios norteadores, no entanto, encontram-se fortemente espalhados na sociedade e ancorados nas ações governamentais, o que torna, ao menos momentaneamente, nulo o efeito de vitória do julgamento do STF.

É, contudo, a partir do Decreto Presidencial 9099 de julho de 2017 que a trajetória construída ao longo das duas últimas décadas começa, então, a se desmantelar no âmbito do Estado brasileiro e novos contornos para a política para o livro didático começam a se definir. Situado no calor dos debates acerca da interdição do tratamento de questões controversas e no incremento do alinhamento do governo à agenda ideológica da bancada evangélica e do movimento Escola Sem Partido, o decreto revoga o anterior de 2010, que instituía o PNLD como política de Estado e remodela as bases de funcionamento e gestão do PNLD, com destaque para alguns elementos essenciais, a saber:

- As Universidades são desconectadas da dimensão avaliativa da política. Desse modo, as áreas de conhecimento estruturadas em torno de comunidades disciplinares específicas da posição acadêmica e intelectual que construíram em torno da política pública ao longo de duas décadas são alijadas dessas políticas. Com isso, perdem-se as referências de conhecimento qualificado nas diversas áreas;
- O segmento dos livros didáticos é aberto à força amplificada do mercado e dos grupos empresariais e capital voltado a ações no âmbito da Educação;
- Alude-se explicitamente o atendimento a instituições filantrópicas e confessionais conveniadas, o que modifica substantivamente o perfil do programa no tocante à finalidade do financiamento público para a educação pública;

- Abre-se o programa à aquisição de materiais didáticos diversos, para além do livro didático, com especial destaque às apostilas que movimentam um mercado paralelo de alta rentabilidade para o setor privado;
- A vinculação da avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD passa a ser coordenada pelo Ministério da Educação com base em critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital. As comissões e as equipes de avaliação passam a ser recrutadas a partir das conveniências do Ministério e de ações diversas, como por exemplo, um cadastro de potenciais avaliadores realizado, segundo definições estabelecidas em ofício da CAPES datado de maio de 2020, a partir da busca de professores e egressos dos Mestrados Profissionalizantes em Rede Nacional, o que representa criar uma base de professores desprovida de conhecimentos densos e experiência acerca do processo de avaliação⁴;
- Flexibilizam-se notadamente medidas voltadas ao desempenho financeiro das editoras, com ênfase ações de retificação que, historicamente, pautaram medidas de enfrentamento e resistência no âmbito do MEC e de Comissões Técnicas.

Acima de tudo, o Decreto 9099 vincula as finalidades do ensino fundamental aos resultados de programas de avaliação em larga escala. Afirma-se, num documento regulador da ordem pública nacional, aquilo que Alfredo Veiga Netto (2013) qualifica como delírio avaliatório. A avaliação passa, assim, a objetivar sobretudo a garantia de que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definições estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017.

Daí em diante, modifica-se estruturalmente o sentido da Política Nacional para o Livro Didático, na medida em que se preconiza um livro como instrumento de aplicabilidade da BNCC. Volta-se ao lugar do livro como mero instrumento didático. Um retrocesso de décadas. Cabe perguntar, então: para qual BNCC? E o que mediou sua construção e apresentação em uma conjuntura marcada por tal conservadorismo?

Um golpe em vários níveis e as controvérsias na história de uma base curricular: o caso brasileiro recente

A discussão sobre a necessidade de uma base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil não é recente. Ela se inicia com a própria elaboração da Constituição Federal de 1988, quando a educação passa a ser entendida como “direito de todos e

⁴ Cadastro aberto para interessados em: <https://pt.research.net/r/P39XZ2W>

dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, CF/1988, Art.205). Contudo, todos os cenários anteriores nos quais o tema de currículo nacional se colocou como demanda não se comparam a singularidade do tempo presente, cuja discussão é profundamente atravessada por um contexto de crise institucional e de indefinições quanto à permanência democrática na sociedade brasileira.

Isso significa dizer que o processo de construção da BNCC, diferentemente dos demais processos já ocorridos quanto à reflexão curricular no Brasil, ocorreu em um cenário político particular marcado pela ruptura da institucionalidade democrática que abriu caminho para todo tipo de arbitrariedades. O que buscamos enfatizar, portanto, é a natureza singular e de descontinuidade em que a discussão da BNCC se encontra. Se antes ela se configurava como apenas um componente do Plano Nacional de Educação, agora ela assume centralidade nas políticas educacionais. Ou seja, a BNCC se converteu, em tempos recentes, em objeto de fetiche e de solução para todos os problemas da educação nacional.

Em 2015, o Ministério da Educação tornou públicas as propostas que constituiriam a Base Nacional Comum Curricular para educação brasileira, estabelecendo a construção de uma base curricular que deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem, unificando 60% dos conteúdos escolares nacionais. Os 40% restantes garantiriam a autonomia local. Segundo consta na lei 9394/1996 da LDB, a base teria como princípio nortear os currículos, assim como as propostas pedagógicas das redes de ensino das Unidades Federativas, da educação infantil, e do ensino fundamental e médio – este último segmento foi, na prática, sumariamente excluído do documento final. Em que pese o fato de que o debate mundial em torno do currículo aponta para a dimensão empírica dos currículos como um território movente, que não se circunscreve exatamente ao que se define no plano da prescrição ao se converter em prática social, as formulações das últimas versões da BNCC pareciam não admitir tal dimensão. A construção da base ignorou o fato de que currículos são construções e se modelam de acordo com as práticas docentes. Ivor Goodson (2002) pontuou essa mística em torno do currículo como prescrição, cujo estabelecimento de um parâmetro universal cria uma sensação de controle por parte dos governos e da comunidade universitária, desconsiderando as transgressões possíveis e reais da “escolarização como

prática”. Este se tornou um dos pontos principais de debates entre os educadores que se colocaram contra e a favor da base.

Antes da organização do CNE para abordagem do tema da BNCC, o MEC, durante o governo da presidente Dilma, já estava organizando suas ações em torno das demandas do PNE por uma base para a educação brasileira. Tais discussões se intensificaram a partir de 2014, quando uma versão preliminar foi apresentada ao ministro da educação José Henrique Paim e a toda equipe do MEC como ponto de partida para produção da BNCC. Este documento não se tornou objeto de análise pública devido ao curto tempo que esteve disponível no site do MEC e logo engavetado, mas se abre como um material de formação potente ao evocar o contexto preliminar de produção da base, situando o currículo como artefato histórico e cultural. Ali levantavam-se reflexões conceituais importantes sobre os significados do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento da educação básica. A organização escolar poderia ser pensada a partir de muitas lógicas, inclusive não disciplinares. Partindo desse pressuposto, seria possível pensar em uma organização escolar baseada em eixos integradores, ou por áreas, por exemplo. Assim, se instaurou, no movimento inicial de escrita da base, uma abertura sobre paradigmas curriculares em que inclusive outras lógicas para além do currículo disciplinar pudessem emergir no debate nacional. É importante pensar o apagamento intencional de um documento público que pode revelar, no mínimo, um processo de silenciamento e controle em torno das produções inicialmente pensadas para a educação brasileira.

Novos investimentos para a elaboração da BNCC se deram em 2015, motivados sobretudo através do Movimento pela Base – que reunia fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada. O MEC, através do novo Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, convocou cerca de 120 profissionais da área de educação, entre eles professores da educação básica, pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento e técnicos das secretarias de educação indicados pelo CONSED e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Essa formação com interesses difusos, resultou no que vamos considerar a “primeira versão” pública da BNCC.

Através da internet, a sociedade teve conhecimento daquilo que se constituiu como uma proposta “inicial” de educação para as escolas brasileiras. Nos chama atenção, de sobremaneira, a forma como a seleção de conteúdos apareceu no documento. Elas assumiram características de descritores, profundamente articulados, ou preparados para a produção de avaliação em larga escala. Essa concepção de

currículo irá se consolidar nas versões seguintes, apagando de vez o que havia sido pensado na “versão preliminar”, cujas aberturas de entendimento sobre o que é currículo provocavam as escolas a pensar em múltiplas possibilidades pedagógicas. A partir da “primeira versão”, a base passa a fragilizar o pacto federativo, diminuindo a autonomia dos entes federados e centralizando *a priori* uma definição de currículo que será controlado cada vez mais pelos sistemas nacionais de avaliação.

Após sua publicação, a “primeira versão” foi supostamente aberta à consulta pública via internet, entre setembro de 2015 e março de 2016. De acordo com o MEC, houve intensa participação da sociedade, somando mais de 12 milhões de contribuições ao texto, vindo de diferentes pessoas e instituições. Os participantes eram cadastrados em três categorias: indivíduos; organizações; redes de ensino. Contudo, há uma mística em torno dessa participação na medida em que nenhum desses grupos citados tinham a possibilidade de sugerir uma consideração sobre o conjunto das proposições. Apenas era possível apontar mudanças pouco significativas, como as de redação dos descritores, o que por fim representa um falso sentido de participação em nada afetou substantivamente as versões seguintes. Além dessas participações, a “primeira versão” também contou com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros. Todos os apontamentos dados ao texto da base foram sistematizados por uma equipe de especialistas da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e serviriam supostamente de referência para a elaboração da “segunda versão” da BNCC.

O debate público disparado a partir da divulgação da “primeira versão” da BNCC revelou que enfrentar os fundamentos de organização curricular invariavelmente significa mexer com relações de poder. Não foi por acaso que os aparelhos ideológicos do Estado, como a mídia, a religião, a família, e o movimento Escola sem Partido se posicionaram na defesa de uma determinada perspectiva curricular que se constituiu como discurso hegemônico ao longo do tempo e que recusa qualquer reflexão acerca da natureza política do currículo escolar.

O processo de construção da base, até sua versão final, se deu não apenas por um caminho tortuoso, como também foi amplificado por um debate público sem precedentes, tanto em eventos acadêmicos como em grupos de discussão em redes sociais criados especialmente para o tema. Não tardou para a BNCC ocupar os editoriais de todos os grandes jornais de circulação e debates televisivos. Em todos os casos se tecia todo tipo de críticas e ponderações em torno da proposta curricular. O caso mais

elucidativo deste cenário de ataque e desqualificação da BNCC, e que reuniria boa parte dos holofotes projetados nessa querela pública, concentrou-se na área de História.

Desde o início, o documento da “primeira versão” enfrentou uma série de críticas e contestações, visto que foi publicado, com o aval do então Ministro da Educação, sem a parte que competia a disciplina de História. Essa fragmentação da base diz muito sobre a concepção de currículo assumida pelos seus elaboradores, não havia um projeto unificado e dialógico de currículo. A interdição do documento de História foi justificada por Renato Janine a partir de dois critérios: primeiro porque a área de História não estava alinhada às demais áreas e segundo pois haveria uma “falta de repertório básico”. Para o filósofo, portanto um sujeito externo as discussões epistemológicas do campo da História e do Ensino de História, era um absurdo deixar Inconfidência Mineira fora do currículo de História (G1, 2015). Sob este argumento, e através das mídias nacionais, o ministro desqualificou todo o trabalho realizado por especialistas de referência do campo do Ensino de História em nome de um paradigma de currículo e de História.

Não tardou para que a discussão do documento de História catalisasse o debate público, ocupando grandes espaços em jornais, blogs, redes sociais, seminários, conferências e grupos de debates em associações dos campos. Sob esse cenário de pressão, tais vozes voltaram-se publicamente contra o aprofundamento da lei 11.645/2008, considerando que a proposta deu ênfase mais que necessária à História Africana e Indígena e que, portanto, deveria ser vetada visto que “não poderia descambar para a ideologização”, nas falas de Janine. Como resposta imediata do governo às polêmicas discussões em torno da base, o Ministério da Educação decidiu pela suspensão da equipe que trabalhou na construção da “primeira versão” do documento, ao invés de promover um debate público sobre o currículo de História.

Em um artigo publicado no XXIX Simpósio Nacional de História em 2017, Margarida Dias e Itamar Freitas, ambos membros da equipe que elaborou a primeira versão da BNCC de História, narraram estes caminhos percorridos pela equipe de História entre a publicação das duas versões e o cenário de tensão que enfrentaram no debate público, com críticas pesadas e de caráter conservador e autoritário. Giovani Silva (2017), também membro da equipe que elaborou a primeira versão, vai mais fundo na análise sobre a recusa daquele documento, que ao apostar numa educação antirracista - em que os jovens brasileiros pudessem ter orgulho de suas origens - levantaram-se vozes em defesa de um conhecimento da história da Humanidade que, na

verdade, escamoteia sentidos de uma história linear e eurocêntrica já cristalizados em muitos currículos e materiais didáticos ao longo de nossos processos de escolarização.

Acreditamos que as maiores fragilidades que couberam desde a “primeira versão” da base e que não foram sequer repensadas pelas equipes subsequentes se referem ao excesso de descritores – desconfigurando o mínimo como máximo – e sobretudo, à manutenção de um currículo de caráter avaliativo, nos moldes do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Para que (e a quem) serve esse formato de currículo? Sua formulação de base era, contudo, potente na medida em que rompia com o pacto de uma temporalidade eurocêntrica e cronológica, já há muito revista pelo campo investigativo do ensino de História em termos nacionais e mundiais. Tinha limitações óbvias, afinal era uma primeira versão posta para discussão, mas era um documento promissor. Nesse momento, o atravessamento do debate público impulsionado pelas ações do movimento Escola Sem Partido e, pior do que isso, pela disputa corporativa no interior das associações profissionais – principalmente da Associação Nacional de História e Sociedades de História Antiga e Medieval – amplificou fortemente o debate público de desqualificação daquele documento.

Em face às pressões expressas nas vozes públicas, decorrentes da academia e de outros grupos de profissionais fora dela, os dirigentes da SEB encomendaram outra versão para a área de História, resultando no desligamento de vários membros que compunham a equipe da “primeira versão.” Pessoas no espectro de suposta confiança direta dos gestores da BNCC e da SEB foram escolhidas a dedo com a tarefa de produzir um documento que dirimisse os incômodos públicos. A ausência efetiva de especialistas da área de Ensino de História e a produção de uma base com poucos especialistas também da área de referência resultou em outro formato de documento, cuja História apresentada restituía, para o programa nacional de História, os cânones tradicionais daquele conhecimento, em bases fortemente conservadoras. Ou seja, uma narrativa classicamente eurocêntrica, baseada em uma temporalidade histórica quadripartite, cronologicamente linear, asséptica, que bem acalmou o debate público em torno da base de História. Assim, o documento de abril de 2016 retoma o paradigma de um passado como fato intacto, pronto a ser recuperado em sua totalidade e transposto didaticamente para os estudantes em sala de aula. Para a comunidade disciplinar que se dedica ao campo do Ensino de História, o novo documento passou a ser vulgarmente conhecido como o “golpe da segunda versão”.

A partir da “segunda versão pós-golpe”, é notório o alinhamento ao então governo interino de Michel Temer, cuja política educacional passou a assumir claramente forte viés privatista. Isso significa dizer que a presença do setor empresarial funcionou como papel indutor na construção e definição final da BNCC e, conseqüentemente, se ajustou às orientações do Banco Mundial, cuja Estratégia 2020 propõe “aprendizagem para todos investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (ADRIÃO e PERONI, 2018, p.57). Nessa perspectiva, há uma disputa não apenas pelo conteúdo da educação, como também por sua transformação em mercadoria, em que unificação curricular reforça o controle nacional sobre o comércio de insumos didáticos. Ou seja, a educação assumiu a partir dessa versão o status de mercadoria. Não por acaso se estabeleceu forte diálogo com agentes privados, como Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Movimento Todos pela Educação, Fundação Roberto Marinho, Itaú, Bradesco, Gerdau, entre outros, que reforçaram o significante da “qualidade” no ensino, bem como formas de alcançá-la. Ainda no calor das discussões envolvendo a produção de uma “terceira versão,” a Associação Nova Escola, financiada pela Fundação Lemann, começou a produzir materiais e guias didáticos para a implementação da BNCC.

No início de 2017, a “terceira versão” foi publicada, agora com novo Ministro da Educação e novo Secretário de Educação Básica, respectivamente Mendonça Filho e Rossieli Soares da Silva – ambos alinhados aos ensejos do novo governo. Algumas equipes de áreas sofrem alterações, mas o documento manteve em relação a “segunda versão” não apenas seu aspecto pouco problematizador do campo do currículo, reduzindo ainda mais uma apresentação sobre as decisões de princípios teóricos ao leitor, como também houve, de maneira geral, uma continuidade quanto às concepções de educação e currículo defendidas na base.

Em dezembro do mesmo ano, já na transição para o governo recém-eleito Jair Bolsonaro, foi estabelecida uma “versão final” da BNCC, com praticamente a mesma equipe da versão anterior e seguindo os mesmos princípios que caracterizaram a “terceira versão”. O CNE votou o parecer e a resolução que estabeleceu a partir de então uma Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e para o ensino fundamental no Brasil. Embora tais mudanças estejam respaldadas pelo Ministério da Educação, todo o processo de produção e tomada de decisões se deu em meio a um cenário de contrarreforma da educação brasileira, com ações de desmontes de conquistas sociais. Sabe-se que a BNCC será, ao passo que não deveria ser, o ponto de

referência de onde partirão as demais políticas públicas educacionais que, para além do currículo, envolvem a formação dos profissionais de educação e os processos avaliativos de larga escala. Por essa razão, pensar o processo de elaboração da BNCC envolve pensar o currículo como artefato social (GOODSON, 2002), para assim entendermos todos os jogos de força que permearam sua formulação. Mais que isso, recuperar a historicidade e as tensões no interior de sua construção torna-se fundamental para elucidar os limites e as contradições que pairam sobre a versão final.

É interessante observar que o processo de construção das diferentes versões da base foi atravessado por censuras de diferentes naturezas. Se a “versão preliminar” sofreu interdição em nome de um projeto de educação mediado pela avaliação de larga escala, as versões públicas sofreram repreensões também de caráter ideológico e que foram acompanhadas por debates também no âmbito dos livros didáticos de História que, naquele cenário, foram designados como ferramentas privilegiadas a serviço de um suposto controle ideológico de crianças e jovens. Do mesmo modo que a mídia escrita e televisiva se interpôs ao documento da BNCC, o fez também em relação aos livros que entraram, então, no espaço de censura, perseguição e desqualificação por parte de um público amplo, leigo e, sobretudo, exterior à História e à Educação.

É nesse cenário que importa, então, retornarmos o Decreto 9099, que anula o Decreto de 2010 e retira do desenho do PNLD algumas de suas principais características, a saber: em primeiro lugar o trabalho conjunto e articulado com as Universidades públicas e a conseqüente capilaridade dessa parceria sob o ponto de vista do desenvolvimento dos campos de conhecimento nas diferentes áreas; em segundo lugar, a garantia, por meio de um programa não prescritivo, da liberdade do programa quanto às decisões de ordem didático-pedagógica e, sobretudo, programáticas para as escolas. Ao mesmo tempo, modificam-se os scripts daquilo que se colocava como central para o PNLD acerca de seu comprometimento com as questões atinentes à cidadania e aos direitos humanos, elementos a partir dos quais se estabeleciam regras bastante rigorosas para a exclusão das obras didáticas. Em seu lugar, entram paulatinamente as competências estabelecidas pela BNCC, vinculadas à medição e parametrização das avaliações em larga escala. Os livros passam então a assumir o papel de modulador da aprendizagem, como ferramenta fechada que visa interditar a autonomia do professor. Felizmente sabemos, contudo, que no fluxo das práticas sociais, culturais e pedagógicas, forjam-se fazeres e táticas cotidianas que reinventam scripts, valores e poderes, como nos mostrou Michel de Certeau (1998).

O edital do PNLD 2022, o primeiro do Governo Bolsonaro proposto para o sedutor e rentável segmento da Educação Infantil, já dá pistas claras na direção do que vem pela frente em termos de retrocessos, mais conservadorismo e, porque não dizer, possibilidades efetivas de doutrinação e proselitismo de ordens variadas. A base legal historicamente valorizada na estrutura do PNLD - composta pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de educação, entre outros - já não faz mais parte dos elementos que excluem e qualificam as obras didáticas. Tempos obscuros, por certo. Mas essa é uma outra história.

Ainda é cedo para indicar qual será o futuro do PNLD enquanto política pública voltada ao livro e à leitura no Brasil. Sabemos que na eventual e esperada restituição de um caminho sério e pautado no respeito republicano às instituições democráticas, muito terá que ser reconstruído. O estudo da História nos oferece, como alento e esperança, a clareza de que tudo passa, até os cenários de barbárie. Também é cedo para presumir o que será da BNCC. Uma coisa é certa: BNCC não é currículo. Currículo é aquilo que os professores produzem, criam e recriam no cotidiano da escola e da sala de aula e, por isso, apostamos que essa BNCC não tem futuro, uma vez que ela já nasceu estruturalmente comprometida em seu DNA. É um texto fadado a um fracasso porque é desconectado de seu tempo histórico. Um texto velho e epistemologicamente defasado, tributário de um duplo golpe. Contudo, diante de todo o cenário que pautamos até o momento, tudo nos leva a afirmar que há em curso uma política de desmonte de uma educação pública laica, democrática e plural no Brasil, para a qual o papel do professor de História é e sempre será preponderante em uma trincheira de enfrentamento contra toda forma de irracionalismo. Caminhos de luta e disputas narrativas.

Assim como começamos, terminamos evocando a voz de Júnia Sales, cujo caminho de busca pela valorização de uma Educação pública laica, de qualidade, inclusiva e democrática, muito contribuiu para a história recente do PNLD junto à Coordenação dos Materiais Didáticos da Secretaria de Educação Básica do MEC. Em sua última entrevista em vida, Júnia destacou o que nos parece ser decisivo para esse nosso modo de concluir:

Eu gostaria de abordar a recente vinculação do PNLD à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Penso que essa é uma operação que fere frontalmente os princípios do PNLD, marcado, desde sua origem, pela oferta de perspectivas plurais por meio de obras e coleções variadas para escolha dos coletivos docentes. Ao atrelar-se o PNLD à Base Nacional, o MEC reduz o espectro de uso do livro didático em sala de aula, transformando-o em único e, mais, em currículo prescrito. Ao transformar o PNLD em via difusora da BNCC, as autoridades educacionais ferem o programa em sua espinha dorsal, promovendo a ruptura com a valorização do protagonismo docente nos usos dos livros. (PEREIRA, 2018, p. 163)

Referências

Fontes

- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Versão 1. Brasília: Ministério da Educação, 2015.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. 2º Versão Revisada. Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: educação é base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: educação é base. Brasília: Ministério da Educação, dezembro, 2017.
- BRASIL, Decreto Presidencial 7084 de janeiro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm
- BRASIL, Decreto Presidencial 9099 de julho de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm
- BRASIL, Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental - PNLD/2008. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- BRASIL, Edital de convocação nº 02/2020 – CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022, Brasília: Ministério da Educação, 2020.
- BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2005: História – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.
- BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2014: História – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2017: História – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BRASIL, Plano Decenal de Educação para todos. Brasília, Ministério da Educação, 1993.
- BRASIL, Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, Ministério da Educação: Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara, 2014.

- CABRINI, Conceição, CATELLI JUNIOR, Roberto, MONTELLATO, Andrea. Coleção História Temática. São Paulo: Scipione. 2005, 2008, 2010 e 2012.
- GOMES, Antonio Batista. Recomendações para uma política pública de Livros Didáticos. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.
- VEIGA, Cynthia Greive. Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. *Hist. Educ.* [online]. 2017, vol.21, n.53
- LIMA, Lizâneas de Souza e PEDRO, Antonio. Coleção História por Eixos Temáticos. São Paulo. FTD. 2005.
- MORENO, Ana Carolina. O Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação. Entrevista com Renato Janine ao portal G1, SP, 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repatorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>. Acesso, outubro de 2015.
- NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. Herança familiar na política: retrato dos limites da democracia no Brasil contemporâneo. *Rev. katálysis* [online]. 2017, vol.20, n.3
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira e CAIMMI, Flavia. Entrevista – Júnia Sales Pereira: O PNLD em perspectiva. *Revista História Hoje*, dezembro 2018.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Historiar – Fazendo, contando e narrando a História*. São Paulo. Scipione. 2005, 2008.

Bibliografia:

- ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo de negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da S. e DOURADO, Luiz Fernando (orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.
- ALBUQUERQUE, Newton de Menezes; MENESES, Ecila Moreira de. O golpe no Brasil como construção da “democracia” da subcidadania. *Polis: Revista Latinoamericana*, Santiago, v. 16, n. 46, p. 19-38, 2017.
- ARAUJO, Matheus Alexandre; PEREIRA, Vanessa dos Santos. Rupturas, neogolpismo e América Latina: uma análise sobre Honduras, Paraguai e Brasil. *Rev. katálysis* [online]. v. 21, n. 1, p. 125-136, 2018.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. *Revista de Economia Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 1-63, 2017.
- BEZERRA, Holien Gonçalves e LUCA, Tania. Em busca da qualidade, PNLD História – 1996- 2004. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. (org). *Livros didáticos de História e Geografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- CABRINI, Conceição (org.). *O Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense. 1987.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano – Artes de Fazer*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FILHO, José Carlos Moreira da Silva. Justiça de Transição e Usos Políticos do Poder Judiciário no Brasil em 2016: um Golpe de Estado Institucional? *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p.1284-1312, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: *Escola sem partido: esfinge que ameaça a Educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro, UERJ, 2017.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A Ideologia nos Estudos sobre o Livro Didático. In: PINSKY, Jaime. *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto. 1988.

GATTI, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru/Uberlândia, Udesc/ UFU, 2004.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Apresentação de Tomaz Tadeu Silva. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História Da Educação*, Campinas, v.12, n.3, p. 179-197, 2012.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime. *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto. 1988.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chargas Deiró. *As belas mentiras: ideologia subjacente aos livros didáticos*. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. *História: Demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente*. São Luis: Editora da UFMA, 2018.

RIOS VERA, José Luis. Tres etapas del golpe “blando” en Brasil: hacia una rearticulación social del capital. *Rev. Cien. Soc.* [online], vol. 31, n. 43, 2018.

SILVA, Giovani José da. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículo, formação docente e livros didáticos. *Crítica História*, ano VIII, n. 15, julho, 2017.

SILVA, Marcos Antônio (org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1984.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba/PR: CRV, 2013.

ZAMBONI, Ernesta (org.). *A prática do Ensino de História*. Caderno Cedes n. 10. São Paulo: Cortez Editora. 1984.