

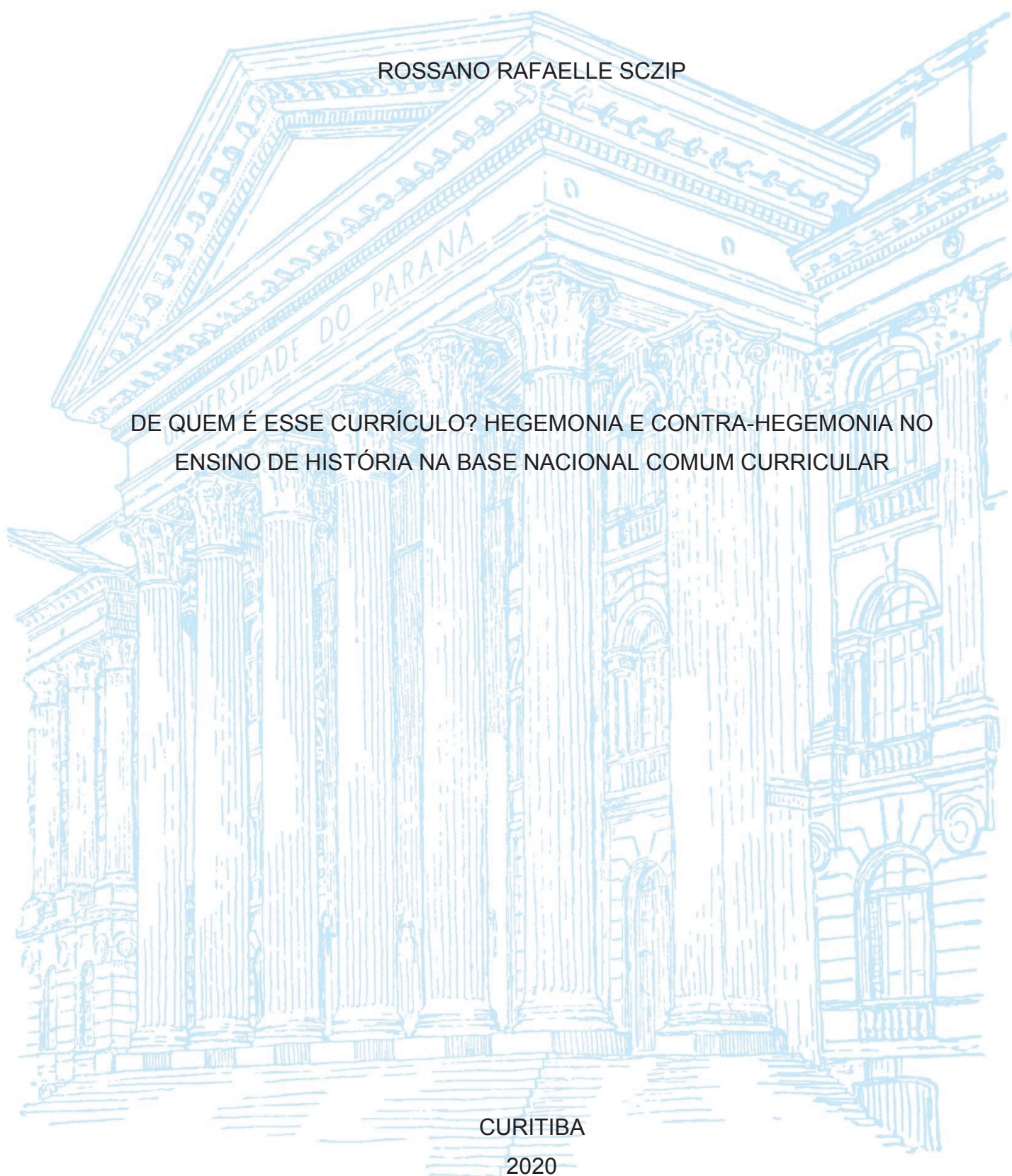
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSSANO RAFAELLE SCZIP

DE QUEM É ESSE CURRÍCULO? HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA NO
ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CURITIBA

2020



ROSSANO RAFAELLE SCZIP

DE QUEM É ESSE CURRÍCULO? HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA NO
ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Sczip, Rossano Rafaelle

De quem é esse currículo? hegemonia e contra-hegemonia no ensino de história
na Base Nacional Comum Curricular. / Rossano Rafaelle Sczip . – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves

1. História (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2. Currículos - Planejamento.
3. Base Nacional Comum Curricular. I. Chaves, Edilson Aparecido. II. Título.

CDD – 907



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA -
31001017155P1

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ROSSANO RAFAELLE SCZIP** intitulada: **De quem é esse currículo? Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de História na Base Nacional Comum Curricular.**, sob orientação do Prof. Dr. EDILSON APARECIDO CHAVES, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Julho de 2020.

Assinatura Eletrônica
31/07/2020 17:10:44.0
EDILSON APARECIDO CHAVES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
31/07/2020 16:53:44.0
MONICA RIBEIRO DA SILVA
Avaliador Externo (DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR)

Assinatura Eletrônica
31/07/2020 17:11:09.0
ANA CLAUDIA URBAN
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
31/07/2020 18:09:14.0
THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

“Aos imprescindíveis”

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e minha mãe pelo seu senso crítico frente as injustiças e desmandos e por oportunizar o início dessa caminhada.

À Carla, companheira que me inspira a sempre estar de pé para enfrentar as batalhas do dia a dia e carregar adiante a esperança de um mundo mais justo, humano e igualitário. Agradeço por seu exemplo militante.

Ao meu filho João Guilherme e minha filha Cecília.

Aos meus colegas de turma, Augusto, Edgar, Fabiano, Hellen, Ivan, João Augusto, Júlia, Nívia, Sérgio, Silvania e Silvio, pelas conversas, trocas de ideias, sugestões, e leituras do projeto que ora se materializa.

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Mestrado ProfHistória, pois só assim essa dissertação pode tomar forma. As disciplinas do curso foram fundamentais para idealização e realização do trabalho.

Agradecimento especial às professoras Dra. Monica Ribeiro da Silva e Ana Claudia Urban pela leitura do meu projeto e por suas contribuições na qualificação, sem as quais esse percurso teria sido mais difícil. Ao camarada Prof. Dr. Thiago Augusto Divardim De Oliveira, cujos apontamentos teóricos permitiram reorganizar minhas ideias. Ao Prof. Dr. Edilson Chaves, que aceitou o desafio da orientação, sem que o orientado tivesse clareza do que pretendia.

À CAPES, pela bolsa concedida e à equipe do Projeto Oficina de Tradução Técnica do Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba.

*“Viver é tomar partido”
Antonio Gramsci*

RESUMO

O presente trabalho aborda o Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as disputas em torno da sua elaboração. Objetiva caracterizar os diversos setores envolvidos na sua construção bem como compreender o papel por eles desempenhado na definição do documento final, relacionando, dessa forma, os compromissos ideológicos presentes no documento com esses setores. Busca compreender como os conhecimentos selecionados podem representar interesses dos diferentes setores sociais em conflito. A partir dos referenciais de Ivor Goodson e Michael Apple, o presente trabalho considera o currículo como uma construção social edificado a partir do conflito entre os diversos grupos sociais que disputam, no momento de sua elaboração, aspirações e objetivos acerca da escolarização. Considera, também, o currículo como uma escolha ideológica, seletiva e produtora de hegemonia. Interessa aqui as lutas precedentes em torno da definição “pré-ativa” do currículo, pois é aqui que os interesses em disputa buscam definir os propósitos da educação e dar forma às disciplinas escolares. Partimos da hipótese de que a participação do setor privado na elaboração do currículo atende tão somente seus interesses quanto as aspirações e objetivos que atribuem a educação. Buscando perceber o conflito em torno da definição do currículo de História, investiga documentos que tratam da organização do ensino de História e seu currículo a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, fundamentalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Elencamos como fontes as três versões da BNCC, os nove pareceres produzidos por “leitores críticos” à primeira versão disponíveis no site do Ministério da Educação, notas de entidades e opiniões de historiadores divulgadas pela imprensa corporativa. Foram selecionados pelos enunciados a respeito do ensino de História. A pesquisa utiliza como metodologia a análise de conteúdo para identificar nesse conjunto de fontes os diferentes enunciados a respeito do ensino de História em disputa no Brasil. A pesquisa identificou como principais setores envolvidos na consecução da atual Política de Currículo o setor empresarial, articulados em torno do Movimento Pela Base Nacional Comum e Todos Pela Educação, os “leitores críticos”, a imprensa, membros do Conselho Nacional de Educação, associações de pesquisadores, entidades sindicais, além daqueles que contribuíram individualmente no site da BNCC. Concluímos que enquanto os agentes privados agiram para erigir seus interesses educacionais em Política de Estado, os pareceristas restringiram sua intervenção a questões específicas do ensino de História e dos conteúdos selecionais.

Palavras chave: Ensino de História. Currículo. Base Nacional Comum Curricular. BNCC. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This master's thesis reports the Teaching of History in the Common Core State Standards (*Base Nacional Comum Curricular - BNCC*) and the disputes over its elaboration. It aims to define the different social actors involved in its construction, as well as to understand the role they played in establishing the final document, thus relating the ideological commitments in the document to such actors. The research seeks to understand how the selected knowledge can represent interests of different social areas in conflict. From the assumptions present in the works of Ivor Goodson and Michael Apple, it considers the educational core as a social construction built from the conflict between the various social groups that disputed, at the time of its elaboration, aspirations and goals in education. Also considers the curriculum as an ideological, selective and hegemony-producing choice. The preceding struggles around the "pre-active" definition of the educational core area of interest, as this is where the interests at stake seek to define the purposes of education and shape school subjects. The initial hypothesis is that the part played by the private economical sector in the elaboration of the Common Core State Standard serves only its interests as well as the aspirations and objectives that they attribute to education. This research investigates documents that deal with the organization of History teaching and its core based on the 1996 Law of Educational Policies (*Lei de Diretrizes e Bases - LDB*), mainly the National Standard Core Policies (*Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN*), and the Common Core State Standards for Elementary Education (*Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN*), in order to understand the conflict around the definition of the History educational core. Hence, we list three versions of the Common Core State Standards, the nine official opinions applied by reviewers to the first version available on the Ministry of Education website, notes from entities and the opinion of historians published by the independent press. They were selected from the outlines regarding the teaching of History. Moreover, this research uses as a method the content analysis to identify in this set of sources the different statements regarding the teaching of history in dispute in Brazil. This survey identified the business sector as the main area involved in the development of the current educational policies, which, on its turn, is articulated around the Movement for the Common Core State Standards and by the movement called "*Todos pela Educação*" (which may be translated as "All for Education"). Also involved were the reviewers, the press, the members of the National Education Council, research entities and labor unions, as well as individuals who contributed to the *BNCC* website. We conclude that, while the private agents acted to raise their educational interests throughout State Policies, the reviewers restricted their intervention to specific issues of the teaching of History and to the contents selected.

Keywords: History teaching. Curriculum. Common Core State Standards. *BNCC*. Elementary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Entidades, Organizações e pessoas físicas que compõem o MPBNC..	113
Quadro 2 - Agentes Públicos e Privados presentes no TPE e MPBNC - 2017	114
Quadro 3 - Atuação dos sujeitos privados em funções públicas.....	116
Quadro 4 - Enfoque/Títulos por ano para o Ensino de História na primeira versão da BNCC	134
Quadro 5 – Estrutura do texto do componente curricular de História na primeira versão da BNCC	135
Quadro 6 – Posicionamento acerca de questões gerais da Política de currículo nos pareceres à primeira versão da BNCC.	137
Quadro 7 - Posicionamento sobre o Ensino de História na versão preliminar da BNCC (2015).	144
Quadro 8 - Posicionamento sobre o Ensino de História na versão preliminar da BNCC (2015) – os quatro eixos dos objetivos de aprendizagem/objetivos de aprendizagem – enfoques/títulos por ano.	148
Quadro 9 - Posicionamento sobre o Ensino de História na versão preliminar da BNCC (2015) – a Seleção Historiográfica; Recorte temporal; Articulação Local/Nacional/Global.....	152
Quadro 10 - Comparação entre o texto de apresentação da disciplina de História nas três versões da BNCC.	165
Quadro 11 - As questões identitárias nos pareceres à primeira versão da BNCC. .	210

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Objetivos mais repetidos do 6º ao 9º ano na versão homologada da BNCC de História.....	179
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ANFOP	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	– Associação Nacional de História
BIRD	– Banco Mundial
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CINTERFOR	– Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional.
CNDM	– Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNTE	– Confederação dos Trabalhadores em Educação
CONSED	– Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CSN	– Companhia Siderúrgica Nacional
CUT	– Central Única dos Trabalhadores
DNTE	– Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação
ESP	– Escola Sem Partido
EUA	– Estado Unidos da América
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IST	– Infecção Sexualmente Transmissível
LDB	– Lei de Diretrizes e Base
MBNC	– Movimento Pela Base Nacional Comum
MEC	– Ministério da Educação
MNU	– Movimento Negro Unificado
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
ONG	– Organização não Governamental
ONU	– Organização das Nações Unidas
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	– Partido Democrático Trabalhista

PIBID	– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	– Plano Nacional de Educação
PROFHISOTIRA	- Mestrado Profissional em Ensino de História
PSDB	– Partido da Social Democracia Brasileira
SARESP	– Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	– Secretaria de Educação Básica
TPE	– Todos Pela Educação
UNDIME	– União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. CURRÍCULO, POLÍTICA DE CURRÍCULO E HEGEMONIA – “A FAVOR DE QUEM O CURRÍCULO TRABALHA?”	27
1.1 ESTABELECENDO O DISSENSO: O CURRÍCULO NO CENTRO DO DEBATE EDUCACIONAL. .	27
1.2 O QUE É CURRÍCULO?	36
1.3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO – “A FAVOR DE QUEM O CURRÍCULO TRABALHA?”	47
1.3.1 O recurso às competências com estratégia de hegemonia – da produtividade como meta à desigualdade como resultado.....	48
1.3.2 Recontextualização e produção contextual do currículo como alternativas contra-hegemônicas.....	59
1.4 POLÍTICAS DE CURRÍCULO, CURRÍCULO NACIONAL E BNCC: “RETOMANDO ROTAS JÁ PERCORRIDAS”	65
2. CULTURA ESCOLAR, DISCIPLINAS ESCOLARES E POLÍTICAS DE CURRÍCULO	76
2.1 CULTURA ESCOLAR.....	76
2.2 AS DISCIPLINAS ESCOLARES.....	81
2.3 COMPONENTES DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E ENSINO DE HISTÓRIA.	92
3. PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	97
3.1 OFERTA, FORMAÇÃO, GESTÃO E CURRÍCULO	100
3.2 “TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE”	102
3.3 MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM	112
4. POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AS DISPUTAS EM TORNO DO ENSINO DE HISTÓRIA – DA LDB DE 1996 À BNCC	120
4.1 POLÍTICAS DE CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA REDEMOCRATIZAÇÃO AOS PCN	125
4.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC.....	129
4.2.1 Os pareceristas como sujeitos da disputa do currículo.	160

5. O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC – DE QUEM É ESSE CURRÍCULO?	164
5.1 COMPARANDO AS TRÊS VERSÕES	165
5.1.1. Finalidade do conhecimento Histórico na BNCC.	174
5.1.2. Professor/Aluno sujeito do conhecimento – Papel atribuído a professores e alunos no processo ensino aprendizagem na BNCC.....	181
5.1.3. A noção de Cidadania na BNCC.....	189
5.1.4 A Noção de Identidade na BNCC.....	206
5.2 ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC: A DOMINAÇÃO MASCARADA – O SILENCIAMENTO COMO ESTRATÉGIA HEGEMÔNICA.	219
5.3 CONSTRUIR O CONSENSO – APONTAMENTOS PARA A LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA – “A CRÍTICA DO PRESENTE E A INVENÇÃO DO FUTURO”	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
REFERÊNCIAS.....	254

INTRODUÇÃO

Ingressei no Programa de Mestrado em Ensino de História – ProfHistória/UFPR, um ano antes de completar duas décadas desde a primeira vez que entrei em uma sala de aula não mais como aluno e sim como Professor de História. Lembro-me da incômoda sensação de não me sentir e não estar preparado. Cursava, ainda, o segundo ano da faculdade.

Durante quase toda a minha graduação tive que lecionar. As bolsas eram poucas e de valor irrisório para poder sustentar alguém que não mais tinha a guarida dos pais. Sempre me questioneei se era certo, aceitável, justo, que um estudante de graduação tivesse a regência de sala de aula. Não apenas pelo fato de que isso impunha a mim uma tarefa para a qual ainda não estava habilitado, mas, principalmente, porque acreditava, e ainda acredito e defendo, que os estudantes da escola pública não deveriam a isso ser submetidos.

Já nos primeiros anos de magistério não foi difícil perceber que a precarização do trabalho docente não era mero acaso, mas sim um projeto político em relação à escola pública e à carreira docente. Nesses quase 20 anos de trabalho, os 13 primeiros foram como professor temporário, sem vínculo com as escolas por onde passei. Sem condições de participar dos momentos de formação, discussão e elaboração de planejamentos e propostas pedagógicas. Sem me sentir membro de uma comunidade escolar. Não que a efetivação por concurso público no Estado do Paraná tenha resolvido essa situação. Atualmente, o constante fechamento de turmas e a consequente superlotação de salas de aula, tem nos levado cada vez mais a lecionar em duas, três e até quatro escolas.

Fazendo um retrospecto dessa caminhada, várias lembranças pululam em minha mente. Na escola que recebia alunos das áreas de risco social, chamava-me a atenção o fato das crianças dos sextos e sétimos anos quando brincavam de bandido e ladrão, brigavam para ver quem seria o “bandido”, pois todos queriam ser o “bandido”, visto por eles como uma espécie de herói! Lembro de um aluno do noturno, peão de fábrica, pedir emprestado o livro “A Mãe”, de Máximo Gorki, logo após a aula na qual li a introdução. A exímia descrição que o autor faz do bairro operário e da vida dos trabalhadores na Rússia czarista do início do século XX, foi apreciada como se fosse uma notícia das suas vidas repercutidas no jornal da TV na noite anterior. Mas

nenhuma lembrança irrompe de modo tão duro e perturbador quanto o olhar de um ex-aluno vendendo balas no semáforo. Foi difícil encará-lo.

Há algo, no entanto, que não me recordo. Não me recordo da razão a qual me levou a ser professor. Escolhi o curso de História por afinidade. Queria entender os processos históricos que levaram homens e mulheres a fazer determinadas escolhas em determinados momentos. A decidir o rumo da História. Interessava-me os processos históricos. O porquê das coisas acontecerem. Nesse percurso enfrentei os desafios de estudar e ser um trabalhador da educação num país de terceiro mundo onde a Educação sempre foi privilégio de poucos destinada a perpetuar as desigualdades socioeconômicas. Desafios enfrentados com muita luta e muitas greves.

Nesse caminho tive bons professores e vi amigos se tornarem professores. Neste caminho tive decepções com colegas de profissão! Principalmente com aqueles que se calavam na hora de levantar a voz. Mas muita alegria com aqueles e aquelas aos quais lutei ombro a ombro. Poucas coisas são tão gratificantes quanto encontrar ex-professores e amigos professores nas lutas por uma educação melhor, por um mundo melhor. Gratificantes são também as amizades que foram construídas ao longo desses anos. Amizades surpreendentes e duradouras de escolas por onde passei. Capítulo especial dessa história foi o encontro com a camarada com quem tenho dividido desventuras e esperanças.

Foi desse percurso que nasceram inquietações e questionamentos que ainda hoje reverberam, não somente pela necessidade de respostas consistentes, mas como reluzentes alertas a balizar meu caminho. Quais elementos definem nossa prática na sala de aula? Como selecionamos o que deve ser ensinado? Acredito se tratar de perguntas pertinentes a todo e qualquer professor e professora.

Quando entramos em uma sala de aula trazemos, como herança, a carga da nossa formação, desde a escola até a academia. A forma como ensinamos sofre influência de como aprendemos. Diversos aspectos externos à sala de aula interferem no processo ensino-aprendizagem. No entanto, durante algum tempo, eu restringia essa interferência externa aos aspectos notadamente socioeconômicos, relacionados, em grande medida, à vida dos alunos, como desemprego ou trabalho precário dos pais, pobreza, se morava com os pais, parentes ou outros responsáveis, em que condições, dificuldade ou falta de acesso a bens culturais ou até mesmo de uma simples biblioteca, etc. Não compreendia, ou ao menos não havia me dado conta, de

que deveria dirigir estas perguntas a minha própria formação. Quais elementos concernentes a minha formação determinavam e determinam a minha prática em sala de aula? Como o conhecimento que eu tive acesso foi selecionado para mim, tanto na escola, quanto na graduação? Ivor Goodson¹ ao reconhecer que pode “haver constância na prática em sala de aula”, questiona se “não farão parte deste enredo o conflito histórico em torno dos precedentes desta prática, a construção e reconstrução desses parâmetros?”. Há, portanto, elementos que antecedem a prática em sala de aula como, por exemplo, a seleção dentre um conjunto de conhecimentos e conteúdos aqueles que serão disponibilizados, de que forma serão disponibilizados e ensinados, a definição de políticas educacionais, a elaboração do currículo etc.

Quando ingressei no ProfHistória/UFPR, pretendia abordar o silenciamento do movimento sindical e operário na consolidação dos direitos trabalhistas e da Justiça do Trabalho no Brasil. Minha intenção partia da constatação empírica de que nos livros didáticos de História do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, os quais abordam o Brasil República, o referido tema aparece apenas no período da República Oligárquica (1889-1930), sobretudo com a onda grevista de 1917-1919 e, depois, somente em 1978, com as grandes greves do ABC Paulista. Episódios importantes como a composição do então denominado “Ministério da Revolução” de Vargas, ou mesmo a onda grevista da conjuntura pré-Golpe Civil-Militar de 1964 são deixados de lado.

A centralidade que entendo ter assumido a reforma curricular no Brasil nas últimas décadas, no entanto, fez-me voltar a atenção para a proposição presente no Plano Nacional de Educação (2014-2024)² de elaborar uma base comum curricular. Este trabalho nasceu da necessidade de compreender o processo de construção do currículo nacional no Brasil em curso efetivamente desde 2014³. Como professor da Rede Pública Estadual e militante do movimento sindical já havia experienciado a elaboração de políticas educacionais. Entre 2002 e 2004, tomei parte da consecução do Plano Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Na época, duas

¹ GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41.

² Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso 19 out 2019.

³ “Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular”. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Histórico. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

questões me chamaram a atenção. A celeridade do processo e a disputa dos setores privados por verbas e espaço no setor público. Passados pouco mais de dez anos, agora como professor do Estado do Paraná, vejo-me novamente envolvido no debate educacional com a elaboração e instituição de um currículo nacional a partir da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, no dia 15 de dezembro de 2017 e a consequente homologação da versão final da BNCC pelo Ministério da Educação – MEC no dia 20 de dezembro daquele ano⁴, encerrou o ciclo da elaboração, iniciando-se o da implementação nas escolas e redes de ensino, o que deveria se completar em 2019. Sem condições, portanto, de analisar o currículo em ação, aquele que se manifestaria na sala de aula a partir da BNCC, minha preocupação voltou-se para o currículo prescrito, notadamente, o texto do componente curricular de História, envolto em polêmicas desde a publicação da primeira versão em 2015. O documento de História⁵ nessa versão recebeu críticas de diversos setores da sociedade, inclusive do ex-ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro (abril a setembro de 2015), que, à época de sua elaboração, ainda ocupava o cargo. O debate em torno do currículo de História explicitou divergências importantes quanto ao ensino de História e quanto a própria necessidade de uma Base Comum. As divergências foram tantas que a sessão carioca da Associação Nacional de História – ANPUH/RJ, após divulgar a nota da diretoria contra a BNCC, viu-se envolvida em meio a uma polêmica com cartas de seus filiados criticando sua posição e outras rebatendo as críticas que a diretoria recebeu.

Instituiu-se um debate público em torno do currículo de História que ganhou as páginas dos principais jornais do país com posicionamentos contrários ao texto preliminar, exigindo a permanência de determinados conteúdos, notadamente aqueles relacionados a tradição eurocêntrica. A opção por trabalhar com a elaboração

⁴ MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Linha do Tempo. CNE aprova a Base por 20 votos a 3. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

⁵ Do início ao fim do processo que instituiu a Base Nacional Comum Curricular no Brasil foram elaboradas três versões. A primeira, denominada de versão preliminar, foi disponibilizada em formato digital em 16 de setembro de 2015. Entre os dias 2 e 15 de dezembro de 2015, “houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC”. No dia 3 de maio de 2016 a segunda versão da BNCC foi disponibilizada. Entre os dias 23 de junho e 10 de agosto de 2016 foram realizados “27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC”. A terceira versão começou a ser redigida em agosto daquele ano e, em abril de 2017, o MEC entregou-a ao Conselho Nacional de Educação. Idem.

da BNCC e o ensino de História deve-se, assim, ser creditado, além da minha própria trajetória, à conjuntura.

Era preciso entender o porquê de uma nova prescrição curricular em vista de tantas outras já existentes desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, lei nº 9394. Por que uma base comum curricular que se configura como currículo nacional se, além dos diversos documentos prescritivos, temos realidades diversas no território brasileiro e diversas propostas curriculares estaduais e municipais mais próximas das realidades locais? Da mesma forma, como professor de História, não podia deixar de interrogar quais objetivos e finalidades estão atribuindo a disciplina de História. Há um flagrante desprestígio social pelas Ciências Humanas⁶, repercutindo inclusive na diminuição do número de aulas em favorecimento de outras disciplinas, consideradas socialmente mais relevantes, como o imposto no Estado do Paraná em 2012⁷. Sem contar as constantes ameaças de exclusão do currículo oficial como a pretendida pela Reforma do Ensino Médio aprovada durante o Governo de Michel Temer⁸. Ou ainda, a insistência de alguns professores e outros setores da sociedade em clamar pelo retorno de disciplinas como Educação Moral e Cívica ou Estudos Sociais, reivindicando seu pretenso estatuto de formadora de cidadãos. Quantas vezes nós, professores de História, já não fomos questionados sobre os preparativos para as datas comemorativas. Quantas vezes já nos foi atribuído a obrigação de preparar algo para datas comemorativas como a “semana da Pátria” ou o “dia do Índio”. “Isso é com o professor de História” assim como gincana é com o professor de Educação Física!

Definido o tema – o ensino de História na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental – anos finais – era preciso definir o objeto de estudo. As reflexões aqui pretendidas, portanto, são também, parte das reflexões de muitos

⁶ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (org). O Saber Histórico na Sala de Aula. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 18.

⁷ O Governo do Paraná diminuiu o número de aulas de Geografia, História e Educação Física, e aumentou o número de aulas de Português e Matemática. PARANÁ. Secretaria De Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução n. 20/2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao202012.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

⁸ Após a publicação da Medida Provisória nº 746/16 referente à Reforma do Ensino Médio Brasileiro, a Associação Nacional de História elaborou um abaixo assinado contra possível exclusão do Ensino de História. Tal reforma foi aprovada como Lei nº 13415/17. ANPUH. Contra a Exclusão da História como Disciplina Obrigatória No Ensino Médio. s/d. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4032-contr-a-exclusao-da-historia-como-disciplina-obrigatoria-no-ensino-medio>>. Acesso em 05 mar. 2019.

professores que já se viram na difícil tarefa de reafirmar, a todo instante, a importância do ensino da História. Qual professor já não foi indagado sobre “por que estudar História”? Ou diante de afirmações como “o importante é o presente, o que eu quero saber sobre o passado”. “O passado já passou”. Mas também não foram poucas às vezes em que estudantes passaram a se interessar pela disciplina ou mesmo seguir a carreira de professor de História influenciados por seus professores. Assim, talvez, o questionamento mais importante tenha sido aquele que dirigimos a nós mesmos sobre qual conteúdo selecionar, sobre qual caminho percorrer, sobre qual tema ser o mais relevante no contexto no qual se leciona, na conjuntura na qual se insere e qual perspectiva de mundo o guia. É como professor de História que me interessa investigar qual a concepção de História se fez hegemônica na BNCC. Pretendo, dessa forma, desnudar o conhecimento histórico edificado em prescrição curricular. Minha intenção é questionar quem são os agentes envolvidos na formulação dessa política, procurando identificar quais concepções de currículo, de ensino, de professor, de aluno, estiveram em pauta e quais as diferentes finalidades estavam sendo atribuídas ao ensino de História. Ou seja, pretendo debater a disputa na elaboração da BNCC por seus interlocutores, especialmente, os pareceristas da primeira versão, cotejando-os, pareceres e primeira versão, com a versão homologada.

A investigação busca contribuir, dessa forma, para o entendimento de como se deu a construção da primeira base nacional curricular brasileira a partir das disputas em torno do texto de História na primeira versão, divulgada pelo MEC em 16 de setembro 2015, bem como comparar os textos de apresentação da disciplina de História no Ensino Fundamental nas três versões da BNCC. Procuro, assim, identificar interesses sociais incorporados no currículo nacional. Ao me debruçar sobre o currículo de História, interessa-me investigar, “quem”, “por que”, “para quê”, “para quem” foi elaborado, assim como saber qual grupo lidera esta tentativa de reforma e quem será beneficiado e quem será prejudicado⁹? Parto, aqui, da compreensão de que o currículo é uma construção social¹⁰, resultado dos conflitos, tensões e

⁹ APPLE, Michael. Política cultural y educación. Madrid: Ediciones Morata. 1996, p. 48. Ver também: _____. **Conhecimento Oficial**. A educação democrática numa era conservadora. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

¹⁰ GOODSON, Ivor. A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997. _____. Currículo: Teoria e História. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. _____. La Construcción Social del Currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. 1991. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4>>. Acesso em 27 jul. 2018.

compromissos culturais, políticos e econômicos que “organizam e desorganizam um povo”¹¹. Antes de se configurar num agregado neutro de conhecimentos, o currículo é, ao contrário, resultado de acordos ou compromissos “nos quais os grupos dominantes, para manter seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos”¹².

Além das perguntas acima, Michael Apple acorre também com outras duas questões fundamentais para pensar o currículo. Primeiro, assim como Goodson, com a ideia de que o currículo não é neutro e, segundo, com a noção de que o currículo precisa ser pensado como uma escolha ideológica, seletiva e hegemônica. Está inserido, por esse modo, nas relações culturais, políticas e econômicas presentes na sociedade. Tem relação também, com a forma como a educação age no setor econômico de uma sociedade para reproduzir aspectos importantes da desigualdade¹³. Há assim, “uma conexão evidente entre o modo como se organiza a produção e o modo como se organiza o currículo”¹⁴. A análise aqui pretendida envolve, portanto, a instância definida por Stephen Ball e Richard Bowe¹⁵ como o “contexto de influência”, “onde a elaboração da política pública normalmente tem início e onde os discursos políticos são construídos”¹⁶. O contexto de influência é a instância na qual concorrem os diversos grupos de interesses “para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”¹⁷. É nesse “contexto” que devem ser localizados os agentes públicos e privados que atuaram no processo de elaboração da BNCC, da primeira à última versão. Assim como Sônia Kramer¹⁸,

¹¹ APPLE, 1996, op. cit. p. 47.

¹² APPLE, 1999, op. cit. p. 25.

¹³ APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 15-17.

¹⁴ SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências. A formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008, p. 29.

¹⁵ BALL, Stephen; BOWE, Richard. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992. apud. SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

¹⁶ Idem. p. 434.

¹⁷ MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 51, Apr. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso>. access on: 01 Mar. 2020.

¹⁸ KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, Dec. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Feb. 2020

entendo que uma proposta curricular “tem uma história que precisa ser contada” que envolve seus autores, seu processo de produção e o próprio texto¹⁹.

Parto da hipótese de que a participação do setor privado na elaboração do currículo atende tão somente seus interesses quanto as aspirações e objetivos que atribuem a educação.

Abordo o currículo e a BNCC como um processo conflitual no qual interesses estão em disputa e o analiso como uma escolha ideológica, seletiva e hegemônica. O objetivo nesse trabalho é identificar os diversos setores envolvidos na elaboração da BNCC bem como compreender o papel por eles desempenhado na definição do documento final, relacionando, por esse modo, os compromissos ideológicos presentes no documento com esses setores. A intenção é compreender quais conhecimentos estão sendo considerados legítimos para o componente curricular de História e como esses se filiam aos interesses manifestados pelos diferentes setores sociais no processo de construção da Base Nacional. Tal análise far-se-á através de notas técnicas e políticas de associações de pesquisadores da área de Educação e de historiadores, pareceres elaborados por professores convidados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC e textos de publicados em jornais de circulação nacional. Procuro, portanto, através da Base e dos posicionamentos, contrários e favoráveis, identificar as diferentes propostas curriculares para o ensino de História em disputa no Brasil. Os projetos sufocados também fazem parte da História.

Os nove “pareceres de leitores críticos”²⁰ elaborados acerca da primeira versão e disponibilizados pelo MEC no site da BNCC, serão tomados como fontes a partir das quais se estabelecerá um diálogo entre o texto do currículo e as leituras realizadas pelos pareceristas, buscando evidenciar concepções de currículo e de ensino-aprendizagem, bem como as finalidades e objetivos atribuídos ao ensino de história. Nesses documentos, buscar-se-á, também, identificar os posicionamentos acerca do debate geral da política de currículo como a submissão das reformas curriculares à noção de competências e o próprio processo de elaboração da política. Pretende-se, dessa forma, perceber como os pareceristas abordaram determinados temas presentes na BNCC a fim de investigar se eles mesmos não incorporaram como

¹⁹ Idem, p. 23.

²⁰ Os pareceres de leitores críticos da versão preliminar da BNCC estão disponíveis no endereço eletrônico: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

suas as metas e concepções de reprodução objetiva do sistema. Os textos de apresentação da disciplina de História nas três versões da BNCC, serão cotejados a fim de se perceber os traços de permanências e rupturas entre uma versão e outra, principalmente entre a primeira, de 2015, e a última, homologada em 2017. O objetivo é rastrear o que foi levado em consideração ou descartado das leituras críticas dos pareceristas e das associações profissionais.

A partir dos pressupostos da “análise de conteúdo” como formulado por Laurence Bardin²¹, procuro nesses textos/discursos/mensagens os valores, ideias e concepções que, em muitos casos, não estão explícitos quando observados por um receptor desatento, expondo “o que está por trás daquilo que uma simples leitura não é capaz de perceber”²², detectando “os principais conceitos ou os principais temas abordados” nesses textos²³. Ainda de acordo com essa perspectiva, torna-se fundamental, a partir dos documentos aqui elencados e do referencial teórico arrolado, estabelecer os filtros – categorias – que ajudem a ler a política curricular, para depois construir as inferências e interpretações cabíveis e necessárias, ou seja, “extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem e sobre o contexto em que esta foi emitida”²⁴.

Para os objetivos aqui pretendidos, o texto está organizado em cinco capítulos. O primeiro está dividido em quatro partes. Inicia com o debate que se travou em relação à elaboração e aprovação da então denominada BNC, registrando os principais argumentos favoráveis e contrários à sua aprovação, bem como seus respectivos representantes. Segue-se, então, para a definição do que a teoria crítica, fundamentada em Goodson e Apple, entende por currículo, com destaque para o seu papel na reprodução das relações sociais, culturais e econômicas dominantes na sociedade, mas atentando, igualmente, à possibilidade de articular a escola e,

²¹ “Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, conforme o esquema apresentado (...): *pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação*”. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, apud. CÂMARA, Rosana Hoffman. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul-dez, 2013, p. 182. Disponível: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

²² SILVA, Matheus Oliveira da. Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História – Primeiros resultados. **Boletim Historiar**, n. 18, jan./mar. 2017, p. 98-110. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/6407>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

²³ OLIVEIRA, Eliana de. (et. al.). *Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação*. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p. 5, maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

²⁴ Idem, p. 4.

consequentemente, o currículo, com os interesses das classes subalternas. É esse debate que dá a dimensão dos problemas que envolveram a elaboração da BNCC e as implicações da adoção de um currículo centralizado, único e nacional. Refletindo sobre as políticas de currículo, optei aqui por resgatar os pressupostos da reforma educacional dos anos 1990 para localizar as noções de currículo que norteiam o debate da BNCC, as reiteradas e indefessas justificativas ideológicas a respeito da necessidade das seguidas reformas educacionais e sua vinculação à noção de competências. Finaliza colocando a BNCC no centro do atual debate curricular.

O segundo capítulo aborda a *cultura escolar* e o desenvolvimento histórico das disciplinas escolares como processos, cada um a seu modo, capazes de constituírem-se em entraves para a implementação das políticas educacionais e curriculares tal qual almejam seus idealizadores. O capítulo três volta-se para a atuação do setor empresarial na definição das políticas públicas da Educação, identificando os principais agentes, na atual conjuntura, responsáveis pela construção da hegemonia privada na oferta da educação, em programas de formação de alunos e professores, na gestão de escolas e no currículo. O destaque é para o papel desempenhado por agentes privados em benefício de seus interesses nas três esferas da administração pública, mas, sobretudo no MEC e no CNE. As noções de “intelectual orgânico” do filósofo marxista Antonio Gramsci e da “governança em rede”, a partir de Stephen Ball, contribuem para desvelar a relação entre público e privado no contexto das reformas educacionais.

O quarto capítulo foi destinado à análise do ensino de História no Brasil em dois momentos. Primeiramente, aborda o período da redemocratização até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei nº 9394/96, para depois voltar-se para o ensino de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. A segunda parte, após abordar o debate público que se instituiu a partir da publicização da versão preliminar, procede com o exame dos pareceres e notas emitidos sobre o texto de História nessa primeira versão da BNCC.

O quinto, e mais extenso capítulo, finaliza as reflexões aqui empreendidas sobre o ensino de História na BNCC, traçando um comparativo entre os textos de apresentação da disciplina de história nas três versões da BNCC do Ensino Fundamental. O foco central do capítulo é o “produto do texto”²⁵ e busca identificar

²⁵ KRAMER, Sonia. op. cit. p. 24-26.

qual é o sentido atribuído ao ensino de História. Busca evidenciar quais as concepções e fundamentos teóricos da proposta. Nele, vai-se ao encontro dos valores que a permeiam a fim de identificar qual aluno essa proposta pretende formar. Para isso, centramos nossa análise nas noções de Cidadania e Identidade presentes nos textos de apresentação da disciplina, mas adentrando o próprio conteúdo selecionado pelos redatores da versão homologada. Procura, com isso, mostrar como a BNCC se constitui em uma escolha ideológica, seletiva e produtora de hegemonia. O capítulo é concluído com duas sessões complementares. A primeira voltada a discutir os silenciamentos de questões relacionadas as identidades e classes sociais como estratégia de produção dessa hegemonia vinculada aos interesses empresariais. A segunda aponta elementos considerados basilares para se pensar uma educação contra-hegemonia, articulada com os interesses das classes subalternas.

O texto finaliza sintetizando as considerações mais relevantes para a compreensão do processo de construção da BNCC, da relação entre o currículo prescrito e a prática docente e da compreensão do currículo como uma prática seletiva e um aparato ideológico e produtor de hegemonia. Aponta, também, possíveis desdobramentos da implementação da BNCC e potenciais objetos a serem investigados.

1. CURRÍCULO, POLÍTICA DE CURRÍCULO E HEGEMONIA – “A FAVOR DE QUEM O CURRÍCULO TRABALHA?”

“Pergunta a cada ideia:
Serves a quem?”
Bertolt Brecht

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 – 2024, ao indicar como uma de suas estratégias a elaboração de uma “base nacional comum”, recolocou, no centro do debate educacional, a questão curricular no Brasil, mobilizando diversos setores da sociedade, da academia à imprensa, do empresariado aos movimentos sociais, evidenciando as disputas em torno da definição do currículo escolar brasileiro.

Desde os primeiros momentos, principalmente a partir da publicização da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁶, em 2015, as polêmicas indicavam não haver consenso na necessidade de se adotar um currículo nacional, bem como sobre suas implicações futuras. Para seus defensores, a adoção desse currículo é apresentada como exitosa. Porém, para seus opositores, acabará por reforçar as desigualdades e mazelas sociais. Nesse sentido, a discussão a seguir procura aprofundar esse debate voltando-se para a compreensão do que é currículo, quais concepções de currículo, de escola, educação e professor estão em disputa e quem são os atores em contenda.

1.1 ESTABELECENDO O DISSENSO: O CURRÍCULO NO CENTRO DO DEBATE EDUCACIONAL.

Alguns meses após a aprovação do PNE, um artigo publicado por Guiomar Namó de Melo²⁷, hospedado no site do Movimento Pela Base Nacional Comum²⁸,

²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. s/d. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

²⁷ MELO, Guiomar Namó. Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas. 2014, p. 02. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

²⁸ O Movimento pela Base Nacional Comum se caracteriza como “um grupo não governamental de profissionais da educação” que vem atuando desde 2013 para a construção de uma base nacional. O Movimento tem realizado debates, estudos e pesquisas com “gestores, professores e alunos além de investigar casos de sucesso em vários países”. Entre os colaboradores deste movimento estão instituições como as fundações Lemann, Itaú, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Unibanco, entre outras, consultores e colaboradores de fundações e de instituições financeiras, de pesquisa, das três esferas do legislativo e do executivo, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a

anunciava o debate que viria a se instaurar acerca da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁹. Nesse texto, Melo afirma que a apropriação do conhecimento deve servir à aplicação em “situações que demandam intervenção humana”, deve voltar-se para “a intervenção na realidade”. Nessa concepção, referenciada na noção de competências, o centro do currículo está na “aprendizagem e no resultado”. Assim, o conhecimento submete-se a lógica do saber saber e do saber fazer.

Para Mello

o currículo não é centrado nem no aluno nem no conhecimento, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o aluno é capaz de saber e fazer. Por essa razão é também denominado currículo referenciado em competências³⁰.

A submissão do currículo à lógica das competências é justificada pela autora a partir “da grande inovação que a sociedade do conhecimento” impõe à educação. Sem problematizar a noção de “sociedade do conhecimento” e sem indicar qual seria essa “grande inovação”, apresenta o que se espera da Educação:

Fica cada vez mais claro que viver, ser criativo e participativo, produtivo e responsável no novo cenário tecnológico, requer muito mais do que a acumulação de conhecimentos. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, tornam-se objetivos mais valiosos do que o conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado³¹.

Concebida dessa forma, a educação parece assumir um fim imediatista e utilitário, cujo êxito será mensurado por avaliações estandardizadas, como afirma a autora:

Os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como a possibilidade de operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. (...). Configura-se um paradigma educacional que tem nas competências e habilidades o conceito de referência da organização pedagógica e curricular; e na avaliação seu procedimento de gestão mais importante³².

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 19 mai. 2018.

²⁹ A partir de agora referenciada também como Base ou pela sigla BNCC.

³⁰ Idem. p. 02. (grifo nosso).

³¹ Idem. p. 8. (grifo nosso).

³² Idem. (grifo nosso).

Mello tem um currículo expressivo no que se refere a agenda educacional brasileira, protagonizando as principais políticas desse setor desde a década de 1980. Entre 1982 e 1985 foi secretária de Educação da cidade de São Paulo, sendo eleita deputada Estadual em 1986. Dois anos depois, além de colaborar com a fundação do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), assumiu a presidência da comissão de Educação na Constituinte paulista e assessorou o senador Mário Covas nos assuntos educacionais na Constituinte Nacional (1987).

Na década de 1990, Namo de Mello, como consultora do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, “gerenciou ou assessorou a preparação de projetos de investimento do setor público em educação na Argentina, Paraguai, Equador, Uruguai e Bolívia”³³. Em 1997, assumiu a direção executiva da Fundação Victor Civita, a direção editorial da revista Nova Escola e foi nomeada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), para ocupar um cargo de Conselheira no Conselho Nacional de Educação, protagonizando as principais políticas curriculares daquele período, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para o Ensino Profissional e para a formação de Professores³⁴. É, portanto, alguém com largo trânsito e influência nas decisões concernentes à política educacional e curricular no Brasil desde os anos 1990. Políticas essas submetidas aos ditames daqueles organismos multilaterais dos quais Mello foi consultora.

Não só como assessora atuou Mello (e tudo o que implica assessorar organismos multilaterais). Atuou também, de forma orgânica, como produtora e difusora dos preceitos defendidos por tais organismo. Seus livros publicados no início da década de 1990 antecipavam o teor da reforma do Estado que tomariam corpo no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em *Social-democracia e educação: Teses para discussão*³⁵, de 1990, defendia a ideia de que “o Estado devesse responder pelas políticas sociais recorrendo à noção de ‘público não-estatal’ e usava o mote ‘mais cidadania, melhor governo, menos Estado’”. Nesse livro a autora também defendia a adoção de avaliações em larga escala dos resultados escolares. Em publicação de

³³Fonte: <http://www.apedu.org.br/site/2010/11/11/cadeira-no-2/>. Acesso em 30 jun. 2019.

³⁴ Idem.

³⁵ MELLO, Guiomar Namo; SILVA, Rose Neubauer. Social-democracia e educação: Teses para discussão. 1990 apud. SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. 2ª ed. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 82.

1993, no livro intitulado *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*³⁶, Mello disponibilizou as propostas educacionais da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL – apresentadas em dois documentos da entidade: *Trasnformacion Productiva con Equidad*, de 1990 e *Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion Productiva con Equidad*, publicado em 1992 juntamente com a Organização Das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO³⁷.

O que propunham tais documentos? Do ponto de vista das instituições, “descentralização e a desconcentração da administração por meio da estratégia da autonomia de órgãos estatais e da municipalização do ensino. De outro, planejava-se um sistema de avaliação segundo padrões internacionais de rendimento escolar”³⁸, exigindo a profissionalização dos que administram a educação desde o Ministério da Educação – MEC, até as secretarias estaduais e municipais de Educação. No que diz respeito ao aspecto pedagógico, “enfaticavam a profissionalização da ação educativa”³⁹, ou seja, focavam na necessidade de “profissionalizar” o professor.

Em relação ao financiamento, o Banco Mundial recomendava “mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício”⁴⁰. Propunha ainda “maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação”⁴¹. A ideia principal seria investir melhor para investir mais sem precisar ampliar o aporte de recursos.

Entre as justificativas das reformas elencava-se:

A educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza. (...). a evolução da tecnologia e das reformas econômicas estavam provocando mudanças na estrutura das economias, indústria e mercados de trabalho em todo o mundo. Assim, a velocidade com que se adquire novos conhecimentos enquanto outros se tornam obsoletos tenderia a tornar as mudanças de emprego algo mais frequente na vida das pessoas, circunstâncias que determinariam uma das prioridades fundamentais para a

³⁶ MELLO, Guiomar Namó. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994 apud. SHIROMA, Eneida Oto. [et. Al.]. op. cit. 2002, p. 83.

³⁷ SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. 2ª ed. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 62-63.

³⁸ Idem. p. 71.

³⁹ Idem.

⁴⁰ Idem. p. 74.

⁴¹ Idem.

educação: formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimento sem dificuldade, atendendo à demanda da economia⁴².

Os argumentos em favor da nova reforma educacional que ora se apresenta, incluindo a definição de uma base curricular nacional, permaneceram os mesmos, como pudemos verificar no texto de Mello citado anteriormente. Guiomar Namó de Mello é a voz dos interesses privatistas na definição da política educacional do Brasil. Mas, há ainda, outras alegações como a expressada por Marcelo Baumann Burgos⁴³. Para esse autor, a elaboração de um currículo nacional possibilitaria um amplo envolvimento da sociedade e, conseqüentemente, sua implementação seria a garantia da redução das desigualdades sociais e regionais e condição para o acesso ao direito à aprendizagem. Para o autor, a BNCC

tende a se afirmar como uma oportunidade única para a sociedade participar amplamente do debate sobre o currículo; outrossim, acena para um novo pacto federativo, que se bem sucedido, deverá permitir o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro, com previsível impacto na redução das desigualdades, sociais e regionais, no acesso ao direito à aprendizagem que somente a escola pode oferecer⁴⁴.

Burgos, depois de discorrer sobre os embates que sucederam à publicação da versão preliminar em 2015, tanto na imprensa quanto na academia, a fim de chamar atenção para o fato que há uma disputa em torno da definição do currículo nacional, argumenta que:

a melhor defesa da Base seja justamente a preocupação com a equidade escolar, que pressupõe que a igualdade de acesso à aprendizagem deve partir de uma definição clara daquilo que todos devem ter o direito de aprender na escola, independentemente de sua classe social, de seu maior ou menor suporte familiar, e de seu local de moradia⁴⁵.

A grande imprensa corporativa também tomou posição. No jornal Folha de São Paulo, o debate privilegiou os posicionamentos favoráveis à Base Nacional Comum Curricular. Procurando identificar atores, interesses e posicionamentos nas

⁴² Idem. (grifo das autoras)

⁴³ BURGOS, Marcelo Bauman. Base Nacional Comum: O currículo no centro do debate público. Boletim CEDES, ago-dez. 2015. Disponível em: <http://www.cis.puc-rio.br/cis/cedes/bn/setembro_dezembro_2015/3-base-nacional-comum_marcelo-burgos.pdf>. Acesso em 30 jun. 2019.

⁴⁴ Idem. p. 18.

⁴⁵ Idem. p. 25.

matérias divulgadas pelo jornal ao longo do ano de 2015, Pricila de Fátima Stankevecz e Noela Invernizzi Castillo, apontam que

houve, na discussão do currículo nacional, um peso preponderante das ONGs, fundações e instituições vinculadas a interesses empresariais. Estas organizações e fundações, que vêm ganhando espaço no âmbito educacional nacional, foram autoras de um quarto das matérias publicadas, sendo o mais relevante autor após os próprios jornalistas. Além disso, foram o ator mais frequentemente citado nas matérias do jornal, sejam estas editoriais, colunas, etc⁴⁶.

A pesquisa evidenciou, também, que o jornal preteriu professores universitários aos “expertos internacionais, que apesar dessa denominação dada nas matérias, geralmente não tinham formação em educação”⁴⁷. As autoras constataram que, mesmo nas matérias escritas por jornalistas do periódico Folha de São Paulo, seus posicionamentos “endossaram a proposta em construção mediante a valorização dos currículos nacionais implementados em outros países”, bem como “tenderam a veicular preferencialmente as visões das fundações e organizações empresariais”⁴⁸.

Entre os argumentos defendidos por fundações, ONGs e outras organizações empresariais, sobretudo aquelas ligadas ao Movimento Pela Base, como o Instituto Unibanco/Itaú Social, a Fundação Lemann, entre outros, está a ideia de que “um currículo nacional tenderá a reduzir as desigualdades sociais e culturais, garantindo o direito à educação”, bem como “elevar a qualidade do sistema educacional”. Além disso, reforçaram a necessidade de mudanças na “formação de professores, nos materiais didáticos – um mercado no qual já estão inseridas – e no processo de avaliação dos alunos, sugerindo a necessidade de novas avaliações em larga escala”⁴⁹. Esses setores ainda defenderam

claramente posições fiscalizadoras e meritocráticas para aperfeiçoar o controle do sistema educacional, atribuindo um papel importante aos sistemas de avaliação, ao controle das instituições educacionais e ao estabelecimento de programas de premiação para professores⁵⁰.

⁴⁶STANKEVECZ, Pricila Fatima; CASTILLO, Noela Invernizzi. A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo?. **Horizontes**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 43, abr. 2018. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/577/258>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Idem.

Por fim, as autoras constataram que as posições mais críticas da academia “foram pouco divulgadas pelo jornal, que tendeu a não consultar esses pesquisadores como fontes de informação”, além de não ceder “espaço para veicular os posicionamentos de professores da educação básica e da rede pública de ensino em nenhum momento”⁵¹.

Stankevecz e Castillo concluem seu texto afirmando que “o jornal se tornou um formador de opinião que representou os interesses específicos do empresariado e do setor financeiro”⁵². Percebemos uma unidade entre os argumentos daqueles que defendem a elaboração e a implementação da Base Nacional. Para eles, a adoção de um currículo nacional será capaz de combater as desigualdades e garantir, mediante avaliações externas, a qualidade que tanto se almeja para educação pública brasileira.

Na voz de seus defensores, o currículo único é o próprio instrumento de superação dos problemas educacionais.

Se os interesses do empresariado encontraram seus porta-vozes, a crítica ficou por conta da academia e das associações de pesquisadores e órgãos de classe. Um levantamento realizado por Isabelli Cristine Soek e Jefferson Mainardes⁵³ contaram 160 artigos críticos à BNCC e outras seis monografias/dissertações abordando o tema, entre os anos de 2014 e 2017.

O tom das críticas segue uma linha muito próxima do pedido de vistas e declaração de voto contrário à sua aprovação, impetrado por três conselheiras do Conselho Nacional de Educação – CNE, quando da apreciação da “Minuta de Parecer e Projeto de Resolução” que deu origem ao texto final da BNCC⁵⁴. No pedido de vistas, as conselheiras, Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Angela da Silva Aguiar, refazem o percurso de elaboração da Base Nacional e elencam um conjunto de críticas, a começar pelo processo fragmentado e acelerado.

⁵¹ Idem.

⁵² Idem. p. 44.

⁵³ SOEK, I. C.; MAINARDES, J. Base Nacional Comum Curricular - BNCC: levantamento de publicações (2014-2017). Ponta Grossa: UEPG. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson_Mainardes. Acesso em 14 abr. 2019.

⁵⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 abr. 2019.

As principais críticas dizem respeito à exclusão do Ensino Médio do texto final; ao processo, que teria privilegiado contribuições individualizadas em detrimento de “um processo coletivo”; à ausência de justificativas, por parte do MEC, por escrito “para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE”; metodologia de construção “linear, vertical e centralizadora” e o fato de que a terceira versão não seguiu o caminho percorrido pelas versões anteriores, pois foi construída pelo Comitê Gestor do MEC⁵⁵.

Quanto ao texto, o pedido de vistas afirma que não cabe à BNCC “fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação”⁵⁶. Em sua declaração de voto, a conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar, alega que o Parecer que institui a BNCC

rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos dos Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros Relatores⁵⁷.

O posicionamento contrário à aprovação da BNCC por quem esteve acompanhando o processo desde o início deve nos servir de alerta para pensar as contradições e disputas que envolvem a definição do currículo. Mas além de compreender o processo é necessário estar atento também aos possíveis desdobramentos e implicações futuras, como indicam o texto a seguir:

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas. Além disso, observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Idem.

sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros.

De modo geral, a BNCC indica ainda: a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências; e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; f) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum⁵⁸.

A análise empreendida pelos autores do processo, mas sobretudo do próprio texto da BNCC, apontam diversas problemáticas e indicam o caminho das disputas que estão colocadas nesse processo. Disputas que se fizeram presentes durante o processo de elaboração da BNCC e que tentem a se evidenciar na sua implementação. As observações de Dourado e Oliveira corroboram, portanto, nossa intenção de pesquisa.

Procuramos evidenciar, recorrendo a alguns dos personagens diretamente envolvidos na sua elaboração, além de outros autores, que a instituição da Base Nacional Comum Curricular está longe de ser consensual. Os dissensos explicitados acima expressam concepções divergentes de sociedade, de educação, de escola, de ensino, de aluno, de professor. Expressam divergências acerca do papel que o conhecimento e a cultura devem desempenhar no processo de ensino e aprendizagem. São, no fundo, divergências acerca do próprio currículo e anunciam as disputas em torno da sua definição.

⁵⁸ DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S. DOURADO, Luiz Fernandes Dourado. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

1.2 O QUE É CURRÍCULO?

Palavra de origem latina, *scurrere*, correr, está relacionada a ideia de curso, de percurso que deve ser realizado. “No que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como ‘o conteúdo apresentado’ para estudo”⁵⁹, ou seja, uma definição ou mesmo prescrição do curso. Para Ivor Goodson, este vínculo entre currículo e prescrição foi “forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se”⁶⁰. Outro vínculo importante foi estabelecido também entre currículo e escolarização⁶¹.

Goodson afirma que em seus estudos sobre escolarização “currículo é uma ‘palavra-chave’”, e, entendido como qualquer outra reprodução social, “ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”⁶². O currículo é, para Goodson, uma construção social, edificado a partir do conflito entre os diversos grupos sociais envolvidos na sua elaboração⁶³. Esses conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam, na opinião do autor, “uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização”. E, justamente por essa razão, “importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular”⁶⁴. O que Goodson sugere é, “compreender as lutas *precedentes* em torno da definição pré-ativa de currículo”. Sua preocupação é compreender “os parâmetros anteriores à prática”⁶⁵, que estariam já postos na própria “confecção do currículo”. O que o autor faz é dividir o currículo em dois níveis ou momentos, o currículo pré-ativo – tomado como momento anterior a prática como o próprio nome sugere – diz respeito a elaboração do currículo escrito e

⁵⁹ BARROW apud. GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p.49.

⁶⁰ GOODSON. Currículo: Teoria e História. op. cit. p. 49.

⁶¹ Idem. Sobre a história do Currículo e as diferentes abordagens, além do capítulo 2 da referida obra de Goodson, ver: MOREIRA, Antonio F. B; SILVA, Tomaz, Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução. In: _____ (org.) Currículo, Cultura e Sociedade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-37. APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1979, p. 95-123. Verbete Currículo disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm>. Acesso em 12 jan. 2019.

⁶² Williams apud GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. op. cit. p. 35.

⁶³ NÓVOA, António. Nota de Apresentação. In: GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997, p.10.

⁶⁴ GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. op. cit. p. 35.

⁶⁵ Idem. p. 38-9. (grifo nosso)

ao próprio currículo escrito. O segundo, seria o currículo ativo, aquele que se realiza em sala de aula.

Durante as leituras dos textos de Goodson, uma questão parecia sem resposta. Seria possível abordar as disputas em torno do currículo escrito sem levar em consideração a forma como o professor, na sua prática, lê esse currículo? Havia, portanto, a necessidade de encontrar uma resposta que justificasse tal empreitada.

Goodson escreve que, entre os anos 1960 e 1970,

os estudos críticos do currículo como construção social apontavam para a sala de aula como o local da sua negociação e concretização. A sala de aula era o ‘centro da ação’, ‘a arena de resistência’. Segundo essa perspectiva, o currículo *era* o que se passava na sala de aula. A definição de currículo escrito, pré-ativo – a perspectiva a partir do ‘terreno elevado’ e das montanhas – encontrava-se sujeita a redefinições ao nível da sala de aula, e era muitas vezes irrelevante⁶⁶.

Haveria, assim, de acordo com Goodson, uma dicotomia entre a teoria – “o terreno elevado e das montanhas” – e a prática em sala de aula, local onde o currículo é “negociado e concretizado”, “centro da ação e arena da resistência”. Para o autor, “este ponto de vista é insustentável nos dias de hoje”. O autor reconhece que o currículo escrito está sujeito a renegociação em sala de aula, mas em hipótese alguma deve ser considerado irrelevante. “Seria uma insensatez ignorar a importância central do controle e definição do currículo escrito”⁶⁷, afirma.

Ainda sobre o debate da dicotomia, o autor reforça sua argumentação, ponderando: “poderá haver constância na prática em sala de aula. Mas será que não farão parte deste enredo o conflito histórico em torno dos precedentes desta prática, a construção e reconstrução desses parâmetros?”⁶⁸.

O currículo escrito, em nível pré-ativo, é, portanto, uma fonte que traz consigo sua própria história de elaboração. De acordo com Goodson

o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares. (...) define as racionalidades e a retórica da disciplina, constituindo o único aspecto tangível de uma padronização de recursos (...) é como se o currículo escrito servisse de guia à retórica legitimadora das práticas escolares, uma vez que é concretizado através de padrões de [alocação] de recursos, de atribuição de

⁶⁶ GOODSON, Ivor. A Construção Social do Currículo. Lisboa. op. cit. p. 19.

⁶⁷ Idem. p. 20.

⁶⁸ GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. op. cit. p. 41.

status e [classificação profissional]. Em suma, o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno⁶⁹.

Ao voltar-se para a confecção do currículo, Goodson destaca dois elementos.

Em primeiro lugar, que o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo escrito irá *aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível*. Em segundo lugar, que este entendimento nos fará conhecer melhor tanto os valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola⁷⁰.

Assim como a análise de Goodson, as contribuições de Michael Apple, um dos precursores da sociologia crítica do currículo, também se fazem muito importante para esta investigação. Em suas obras apontou os vínculos entre “currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc”⁷¹, buscando, por conseguinte, “entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes de oprimidos”⁷². Para Silva, Apple mostra que “há uma conexão evidente entre o modo como se organiza a produção e o modo como se organiza o currículo”⁷³.

Segundo Apple, o currículo nunca é um mero agregado neutro de conhecimentos que aparece de algum modo nos textos e aulas de uma nação. O currículo

forma parte sempre de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, de alguma visão de grupo com respeito ao conhecimento que se considera legítimo. Se produz a partir de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo⁷⁴.

Em “Conhecimento Oficial”⁷⁵, o autor analisa as disputas acerca do currículo, ensino e política, argumentando que estes “são sempre os resultados dos acordos ou

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ Idem. p. 39. (grifo nosso).

⁷¹ MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 16.

⁷² Idem.

⁷³ SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências. A formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008, p. 29.

⁷⁴ APPLE, Michael. La Política de conocimiento oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional? In: _____. Política cultural y educación. Madrid: Ediciones Morata. 1996, p. 47.

⁷⁵ APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial**. A educação democrática numa era conservadora. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

compromissos nos quais os grupos dominantes, para manter seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos”⁷⁶.

Longe de ser determinista, o autor, filiado à tradição marxista, aponta que esse acordo é frágil, temporário, sujeito a ameaças, havendo sempre “brechas para a atividade contra-hegemônica”⁷⁷. Destaca, porém, que é um acordo entre desiguais. “Aqueles que dominam quase sempre têm mais poder para definir o que se considera como uma necessidade ou um problema e qual deveria ser uma resposta apropriada a ele”⁷⁸. É essa assertiva do autor que nos provoca inquietações acerca da formatação da BNCC brasileira. Quem definiu, quais são as necessidades ou problemas das nossas escolas e quem definiu as respostas? Em uma primeira análise, observamos uma mudança conceitual sugestiva entre a versão preliminar, de 2015, e o texto homologado pelo MEC em 2017. A primeira versão⁷⁹ referia-se unicamente a “Direitos de Aprendizagens”. A palavra “competências” não aparece no documento. No entanto, na última versão⁸⁰, a noção de “Direitos de Aprendizagem” parece submetida a lógica das “competências”. Quem e por que operou essa mudança? Por que responder a essas indagações é importante? Podemos considerar essa mudança conceitual como um indício da submissão do currículo a determinados interesses?

Para Apple, o currículo nacional é um intento de recriar o poder hegemônico que os movimentos sociais têm fraturado de forma parcial⁸¹. Refletindo sobre a realidade brasileira, é inegável que houve um avanço na última década das pautas dos movimentos sociais como, por exemplo, a política de cotas, a inclusão no currículo da história e cultura afro-brasileiras e indígenas. Mas, se essas conquistas são significativas, o que ficou de fora na BNCC?

A obra que ajuda a pensar as problemáticas acima colocadas é “Ideologia e Currículo”⁸². Nela, Apple corrobora a tese de Raymond Williams segundo a qual, “as instituições educacionais são em geral os principais agentes de transmissão de uma

⁷⁶ Idem. p. 25

⁷⁷ Idem.

⁷⁸ Idem. p. 24.

⁷⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. s/d. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

⁸⁰ BRASIL. Ministério Da Educação. Ministro Da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria De Educação Básica. Conselho Nacional De Educação. s/d. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

⁸¹ APPLE, Michael. La Política de conocimiento oficial: op. cit. p. 60.

⁸² APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

cultura dominante efetiva”⁸³. Para Apple, as formas como são organizadas e dirigidas as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo, controlam a vida cultural. Isso inclui práticas cotidianas como as escolas, e o ensino e os currículos que nelas se encontram⁸⁴. O objetivo central do autor, nesse livro, é analisar a relação entre dominação econômica e cultural, buscando compreender como a educação age no setor econômico de uma sociedade para reproduzir aspectos importantes da desigualdade. Apple propõe ampliar a compreensão sobre como as escolas produzem e reproduzem “formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação”⁸⁵, como os regimes ditatoriais, por exemplo. Para o autor, essa relação entre economia e cultura, ou base e superestrutura, é uma relação dialética e precisa ser analisada através dos conceitos de hegemonia, ideologia e tradição seletiva. O Currículo é, para Apple, uma escolha ideológica, seletiva e hegemônica⁸⁶.

Tradição seletiva ou seletividade diz respeito às escolhas que são feitas no processo de elaboração do currículo:

é a forma em que, de todo o campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais decisivo, alguns desses significados são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que apoiam ou ao menos não contradizem outros elementos dentro da cultura dominante efetiva⁸⁷.

A ideia de tradição seletiva suscita, portanto, alguns questionamentos. A quem pertence determinado conhecimento que integra o currículo? Quem o selecionou? Por que é selecionado e transmitido dessa forma? E por que para esse grupo determinado? O conhecimento que é tornado acessível aos estudantes e o que não é são uma escolha ideológica, seletiva e hegemônica.

A noção de currículo como uma tradição também é utilizada por Goodson, porém, no sentido de uma “tradição inventada” nos termos definidos por Hobsbawm como uma “continuidade com um passado histórico apropriado”⁸⁸. Para Goodson

⁸³ Williams apud APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. op. cit., p. 15.

⁸⁴ APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. op. cit., p. 10.

⁸⁵ Idem. p. 12.

⁸⁶ Idem. p. 15-7.

⁸⁷ Williams apud APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. p. 15-6.

⁸⁸ HOBBSAWM apud GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. op. cit. p. 45.

iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle⁸⁹.

Hegemonia e Ideologia são conceitos que fazem parte da tradição do pensamento marxista em estreita relação com a noção de classes sociais. Na Educação, o conceito de hegemonia está relacionado à produção de agentes para ocupar os papéis econômicos existentes quanto à produção de tendências e significados, nesses agentes, que “farão” com que aceitem esses papéis alienantes sem muito questionamento⁹⁰. Trata-se, de acordo com Mészáros, de uma questão de “internalização” da legitimação da posição, que foi atribuída a determinados indivíduos “na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas⁹¹”. Em outras palavras, significa “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”⁹².

Luna Mochocovitch buscou analisar o conjunto de conceitos introduzidos pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, ao longo de sua obra, para analisar a Ideologia e a Cultura. Entre esses conceitos está o de Hegemonia, entendido como o conjunto das “funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade”⁹³. O conceito de Hegemonia aparece em Gramsci, ainda de acordo com a autora, com uma dupla função: de domínio e de direção intelectual e moral, “função própria da hegemonia”. A função de domínio se dá sobre aqueles aos quais se pretende “liquidar”, enquanto a de direção ocorre em relação aos grupos aliados.

Outra contribuição importante para compreender o conceito de hegemonia é apresentada por Raymond Williams, uma das principais influências de Apple e que também se fundamenta em Gramsci.

⁸⁹ Idem. (grifo do autor).

⁹⁰ APPEL, M. Ideologia e Currículo, p. 22.

⁹¹ MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo, Boitempo, 2005, p. 44. (grifo do autor).

⁹² Idem.

⁹³ MOCHOCOVITCH, Luna G. Gramsci e a Escola. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 20.

Uma das grandes contribuições de Gramsci é que ele enfatiza a questão da hegemonia, e a compreende numa profundidade que considero rara. Pois hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, que não é meramente secundário ou superestrutural, como na acepção fraca de ideologia, mas que é vivido numa tal profundidade e satura a sociedade de tal maneira que, como Gramsci coloca, constitui a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência e corresponde à realidade da experiência social muito mais claramente do que quaisquer noções derivadas da fórmula de base e superestrutura.(...) Essa noção de hegemonia como algo no qual a consciência de determinada sociedade está profundamente imersa me parece fundamental. E a hegemonia leva vantagem sobre noções genéricas de totalidade, pois ao mesmo tempo enfatiza o fato da dominação⁹⁴.

Para Piotte⁹⁵, “a hegemonia dá conta das relações travadas entre as classes sociais, especificamente fora do terreno da produção econômica”. Ou seja, como escreveu Marilena Chauí, uma classe é hegemônica “não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado” – controle jurídico, político e dos instrumentos de repressão da sociedade, mas “sobretudo porque suas ideias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação”⁹⁶.

Ideologia é mobilizada por Apple de forma a perceber como o conhecimento oficial pode “representar configurações ideológicas dos interesses dominantes numa sociedade? Como as escolas podem legitimar esses padrões limitados e parciais do saber como verdades não questionadas?”⁹⁷. Tais questões ajudam a refletir, de acordo com o autor, sobre três áreas da vida escolar: primeiro, como as regularidades diárias básicas das escolas contribuem para o aprendizado pelos estudantes dessas ideologias; segundo, como as formas específicas do conhecimento curricular, tanto no passado como no presente, refletem essas configurações e, por fim, como essas ideologias se refletem nas perspectivas fundamentais empregadas pelos educadores para ordenar, guiar e conferir significado à sua própria atividade⁹⁸.

A primeira questão se refere ao currículo oculto nas escolas. A segunda, sugere problematizar o próprio conhecimento educacional, para dar mais atenção ao

⁹⁴ Williams, R. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. *Revista USP*, n 66, 209-224, 2005, p. 216. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13448/15266>>. Acesso em 05 mar. 2019.

⁹⁵ PIOTTE apud MOCHOCOVITCH. op. cit. P. 21.

⁹⁶ É o caso dos movimentos sociais que conseguem realizar-se e fazer avançar suas pautas sem com isso questionar a própria hegemonia da classe dominante. CHAUI, Marilena. O que é Ideologia. 22ª ed. São Paulo: Brasiliense, s/d, p. 110.

⁹⁷ APPLE, Ideologia e Currículo. p. 27.

⁹⁸ Idem.

“conteúdo” do currículo, para indagar de onde provém e a quem pertence esse conhecimento e a que grupos sociais apoia. A terceira procura tornar os educadores mais conscientes dos compromissos ideológicos e epistemológicos que tacitamente aceitam e promovem com a utilização de determinados modelos⁹⁹.

Interessa-nos, aqui, o segundo elemento apontado por Apple, qual seja, os compromissos ideológicos que estão encravados, como pedras em metal, no currículo manifesto, ou ainda, interessa-nos indagar de onde provém e a quem pertence o currículo? Ou mais precisamente, a quem pertence e a quem interessa os conteúdos de História presentes na Base Nacional Comum Curricular? Não se trata, obviamente, de desprezar os outros dois elementos relacionados à Ideologia e suas conexões com a Escola como apontado por Apple. O limite aqui é de tempo e espaço. Isto posto, está claro que, ao assim proceder, subsidiamos os educadores na compreensão dos compromissos ideológicos de determinado currículo, contribuindo também para desmitificar o currículo como artefato neutro, técnico e desinteressado.

Entendemos que, apesar daqueles que pregam sua nulidade¹⁰⁰, Ideologia é um conceito chave para pensarmos as políticas de currículo e os interesses em disputas na sua elaboração. Assim, além das formulações de Apple, recorreremos também à Terry Eagleton e Marilena Chauí. Para Eagleton

A ideologia é antes um campo de significado complexo e conflitivo, no qual alguns temas estão intimamente ligados à experiência de classes particulares, enquanto outros estarão mais “à deriva”, empurrados ora para um lado, ora para outro na luta entre os poderes contendedores. A ideologia é um domínio de contestação e negociação em que há um tráfego intenso e constante: significados e valores são roubados, transformados, apropriados através das fronteiras de diferentes classes e grupos, cedidos, recuperados, reinfletidos¹⁰¹.

⁹⁹ Idem.

¹⁰⁰ “A atual supressão do conceito de ideologia é, em certo aspecto, uma reciclagem da chamada época do ‘fim da ideologia’, que sucedeu a Segunda Guerra Mundial; mas, enquanto esse movimento podia ser explicado, pelo menos em parte, como uma reação traumatizada aos crimes do fascismo (...), nenhuma fundamentação política escora a aversão contemporânea à crítica ideológica. Além disso, a escola do ‘fim da ideologia’ era, claramente, uma criação da direita política, ao passo que nossa própria complacência “pós-ideológica” exhibe, com muita frequência, credenciais radicais. Se os teóricos do ‘fim da ideologia’ consideravam toda ideologia inerentemente fechada, dogmática e inflexível, o pensamento pós-modernista, por sua vez, tende a encarar toda ideologia como teleológica, ‘totalitária’ e fundamentada em argumentos metafísicos. Deturpado de modo assim grosseiro, o conceito de ideologia, obediamente, acaba por se invalidar”. (grifo do autor). EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Unesp Editora: Boitempo, 1997, p. 12.

¹⁰¹ Idem. p. 96.

Para Marilena Chauí, Ideologia é um instrumento de dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia “é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados”. A autora identifica três aspectos fundamentais que transformam a ideologia numa “força quase impossível de remover”. O primeiro é “a suposição de que as ideias existem em si e por si mesmas desde toda a eternidade, é a separação entre trabalho material e trabalho intelectual, ou seja, a separação entre trabalhadores e pensadores”¹⁰².

O segundo aspecto que torna “objetivamente possível” a ideologia é o fenômeno da alienação, isto é,

o fato de que, no plano da experiência vivida e imediata, as condições reais de existência social dos homens não lhes apareçam como produzidas por eles, mas, ao contrário, eles se percebem produzidos por tais condições e atribuem a origem da vida social a forças ignoradas, alheias às suas, superiores e independentes (deuses, natureza, razão, Estado, destino, etc.), de sorte que as ideias cotidianas dos homens representam a realidade de modo invertido e são conservadas nessa inversão, vindo a constituir os pilares para a construção da ideologia. Portanto, enquanto não houver um conhecimento da história real, enquanto a teoria não mostrar o significado da prática imediata dos homens, enquanto a experiência comum de vida for mantida sem crítica e sem pensamento, a ideologia se manterá¹⁰³.

Por fim, o que torna possível a ideologia é a luta de classes. Porém, por outro lado, “o que faz da ideologia uma força quase impossível de ser destruída é o fato de que a dominação real é justamente aquilo que a ideologia tem por finalidade ocultar”¹⁰⁴. De acordo com Chauí,

a ideologia nasce para fazer com que os homens creiam que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (natureza, deuses, razão, ciência, sociedade, Estado) que existem em si e por si e à quais é legítimo e legal que se submetam. Como a experiência vivida imediata e a alienação confirma tais ideias, a ideologia simplesmente cristaliza em “verdades” a visão invertida do real. Seu papel é fazer com que os homens creiam que tais ideias representam efetivamente a realidade¹⁰⁵.

¹⁰² CHAUI. op. cit. p. 86.

¹⁰³ Idem.

¹⁰⁴ Idem. p. 87.

¹⁰⁵ Idem.

Dentre as principais determinações¹⁰⁶ que constituem o fenômeno da ideologia, apontados por Chauí, destacamos o fato da ideologia ser o resultado da divisão social do trabalho e, em particular, da separação entre trabalho material/manual e trabalho espiritual/intelectual; ser um instrumento de dominação de classe e, como tal, sua origem é a existência da divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta; como instrumento da luta de classes seu papel específico é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidos em sua realidade concreta; por ser o instrumento encarregado de ocultar as divisões sociais, a ideologia deve transformar as ideias particulares da classe dominante em ideias universais, válidas igualmente para toda a sociedade. A ideologia é uma ilusão entendida como abstração e inversão. Inversão é tomar o resultado de um processo como se fosse seu começo, tomar os efeitos pelas causas, as consequências pelas premissas, o determinado pelo determinante¹⁰⁷.

Por fim, tendo em vista os possíveis desdobramentos da implementação de um currículo nacional único entendemos como pertinente uma outra dimensão na definição do currículo a ser apenas apontada: referimo-nos à noção de estranhamento advinda das formulações de Karl Marx. Jesus Ranieri¹⁰⁸ sublinha que na obra de Marx “diferentemente da forma trabalhada e consagrada pela bibliografia que tratou do tema, existe uma distinção entre alienação (*Entäusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*)”:

enquanto *alienação* tem o significado de algo ineliminável do homem, uma exteriorização que o autoproduz e forma no interior de sua sociabilidade, *estranhamento* é designação para as insuficiências de realização do gênero humano decorrentes das formas históricas de apropriação do trabalho, incluindo a própria personalidade humana, assim como as condições objetivas engendradas pela produção e reprodução do homem¹⁰⁹.

Ou seja, estranhamento “compõe-se dos obstáculos sociais que impedem que [a objetivação do ser humano através do trabalho] se realize em conformidade com

¹⁰⁶ Determinações são entendidas aqui como “características intrínsecas a uma realidade e que foram sendo produzidas pelo processo que deu origem a essa realidade”. Idem. p. 101.

¹⁰⁷ Idem. p. 101-104.

¹⁰⁸ RANIERI, Jesus. O fenômeno do estranhamento e a atualidade do conteúdo da crítica ao capital: ainda Marx. In: ANTUNES, Ricardo. (org). Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil III. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 107-109.

¹⁰⁹ Idem, p. 109.

as potencialidades humanas”¹¹⁰. O estranhamento está diretamente relacionado ao processo de apropriação e expropriação da produção e dos resultados dessa produção por um setor social distinto daquele que produz. Assim, o estranhamento se manifesta “na medida em que este conflito, esta oposição entre apropriação e expropriação é aquele que funda a distinção socioeconômica e também política entre as classes”¹¹¹.

Quando conjecturamos sobre as vinculações entre currículo nacional, responsabilização docente e avaliação em larga escala como medidas de controle, responsabilização e desqualificação do trabalho docente, como apontaram acima Dourado e Oliveira¹¹², a noção de *estranhamento* pode se configurar numa importante ferramenta de análise, justamente por apresentar como elemento que a define a impossibilidade de realização das potencialidades humanas através do trabalho. Estaríamos diante da expropriação do saber docente ou da impossibilidade de realização do trabalho docente, uma vez que a introdução de um currículo único, além de pretender uniformizar o processo ensino aprendizagem, visa unificar as práticas docentes através de um receituário de aulas previamente elaboradas pelos mais diversos institutos privados em conluio com as secretarias de educação, todos alinhados à BNCC? Essas são questões que só o tempo responderá já que a BNCC está ainda no início de sua implementação.

Há, porém, algumas indicações do que tende a ocorrer, como apontou Joelma Lucia Vieira Pires¹¹³ em seu artigo intitulado “O currículo por competências e o trabalho de professores”. A pesquisadora, ao investigar a “implementação do currículo por competências entre os anos de 2003 e 2006 em uma escola da rede estadual de São Paulo que, até então, mantinha parceria com uma empresa”¹¹⁴, constatou uma tendência à degradação das condições de trabalho dos professores com consequente

¹¹⁰ RANIERI, Jesus. Alienação e estranhamento: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL KARL MARX Y LOS DESAFIOS DEL SIGLO XXI, 3., 2006, p. 2. Havana. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/if/marx/documentos/22/Alienacao%20e%20estranhamento....pdf>>. Acesso em: 01 mar 2020.

¹¹¹ Idem, p. 2-3.

¹¹² Neste capítulo ver p. 34 e 35. DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S. DOURADO, Luiz Fernandes Dourado. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. op. cit.

¹¹³ PIRES, Joelma Lúcia Vieira. O currículo por competências e o trabalho de professores. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 566-593, out. 2018. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/14489>>. Acesso em: 17 maio 2020.

¹¹⁴ Idem. p. 569.

enfraquecimento político, modificação da organização do seu trabalho de acordo com a racionalidade técnica do currículo por competências, tendo sua prática pedagógica direcionada para o desenvolvimento de projetos, resultando em fragmentação e uso pragmático do conteúdo para resolução de problemas considerados emergentes. Seu estudo apontou para uma “reestruturação da identidade dos professores para a reafirmação da lógica inerente ao setor privado em detrimento da sua prática ético-profissional”¹¹⁵.

1.3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO – “A FAVOR DE QUEM O CURRÍCULO TRABALHA?”

Políticas de currículo são “as decisões e os encaminhamentos do Estado, representados pelo Ministério da Educação e secretarias de Educação, com relação à definição de diretrizes curriculares, propostas curriculares e outros aspectos relacionados ao currículo”¹¹⁶. São, também, resultado das relações entre “uma determinada concepção de currículo e um projeto de formação mediados pelas relações de poder que se estabelecem no processo de constituição” dos currículos, “bem como na forma com que passam a ser incorporadas pelas escolas”¹¹⁷.

Estudiosos destacam que as reformas educacionais e curriculares possuem um caráter muito mais simbólico e limitado do que prático, uma vez que não alteram significativamente o todo. Simbólico, porque procura criar um “marco fundacional. Limite imaginário entre o passado (de obsolescência, indefinição, caos) e o presente (de modernização, clareza e ordem), preparando para um futuro projetado”¹¹⁸. As reformas servem, segundo Sacristan, “para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional”¹¹⁹. Para Silva, as reformas têm um caráter limitado pois “as escolas atribuem significados próprios aos dispositivos normativos

¹¹⁵ Idem. p. 590.

¹¹⁶ CALDAS, Luiz Américo Menezes; VAZ, Marta Rosani Taras. Michael Apple: As contribuições para a análise de Políticas De Currículo. **Espaço Do Currículo**, v.9, n.1. Janeiro a Abril de 2016, p. 153. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2016.v9i1.149157/15337>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

¹¹⁷ SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências. op. cit. p. 33.

¹¹⁸ LOUZADA, Virgínia; MARQUES, Roberto. Políticas de regulação para a educação no brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 13, n. 4, p. 714, dez. 2015. ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/25244>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

¹¹⁹ Sacristan, 1996, p. 52 apud. SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências. A formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008, p. 33.

oficiais, muitas vezes distintos dos que foram formulados”¹²⁰. Para Mészáros, as reformas educacionais são limitadas pois voltam-se apenas contra alguns “defeitos específicos” do sistema e não contra a própria lógica de subordinação da educação aos interesses do capital e à internalização dos valores da sociedade burguesa¹²¹, sem alterar, portanto, os problemas enfrentados pela escola pública.

Mészáros, assim como Apple, está refletindo sobre a possibilidade de articular os objetivos da Educação com os interesses dos trabalhadores e dos setores subalternizados da sociedade. Para o autor, uma das funções principais da educação formal é “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. O autor argumenta que as reformas “podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta”¹²². Eis os limites das reformas. Por essa razão, Mészáros defende que as soluções aos problemas enfrentados pela educação formal (financiamento, infraestrutura, baixo rendimento, baixos salários e desvalorização profissional), “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*’. (...) devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”¹²³.

1.3.1 O recurso às competências com estratégia de hegemonia – da produtividade como meta à desigualdade como resultado.

Apresentamos alguns aspectos que consideramos pertinentes para a compreensão das políticas de currículo, a começar pela noção das *competências*, introduzida como ideário das reformas curriculares no Brasil em meados dos anos 1990¹²⁴. O modelo de competências surge alinhado aos interesses empresariais com

¹²⁰ SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências. op. cit. p. 34.

¹²¹ MÉSZÁROS, I. op. cit. p. 44-5; 61-63.

¹²² Idem. p. 45. (grifos do autor).

¹²³ Idem.

¹²⁴ BATISTA, Roberto Leme. A Panaceia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, Giovanni; et. al. (orgs). **Trabalho e Educação**. Contradições do Capitalismo Global. Maringá/PR: Editora Praxis. 2006, p. 82-84. Para uma análise e problematização do referencial de competências pelo mundo do trabalho e sua subsequente incorporação nos currículos da educação básica e diretrizes da formação de professores, ver: SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965/pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

vistas a compor um repertório para orientar a formação dos trabalhadores¹²⁵. A Organização Internacional do Trabalho – OIT, agência multilateral da Organização das Nações Unidas, através do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional – CINTERFOR, produziu, na década de 1990, extensa literatura “conferindo centralidade à ideia de formação com base na definição de um repertório de competências requeridas por uma dada profissão ou exercício laboral”¹²⁶. Na ocasião, competência foi definida como a “capacidade produtiva de um indivíduo”¹²⁷. O Cinterfor definiu a formação profissional ancorada na noção de competências como aquela capaz de preparar os trabalhadores para a “aquisição de conhecimentos fundamentais, de habilidades sociais e das atitudes que permitam enfrentar situações de contingência, assim como transferir seu saber-fazer e seu saber-ser a distintos contextos”¹²⁸.

Leonard Mertens¹²⁹ identificou ao menos três modelos de políticas educacionais fundamentadas na noção de competências: “os que têm as mudanças nos processos de formação para o trabalho impulsionadas pelas autoridades governamentais; os que surgem e são regulados pelas forças do mercado; e as que são empreendidas por organizações empresariais e sindicais”¹³⁰. Esses modelos foram adotados por diferentes países¹³¹ em diferentes épocas sobretudo entre os anos

¹²⁵ HIRATA, Helena. Da Polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, C.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M. L. Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1994, apud. SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965/pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

¹²⁶ SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 125, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965/pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

¹²⁷ OIT/CINTERFOR. Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas. Montevideo: Cinterfor, 1997, apud. SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. op. cit. p. 125.

¹²⁸ Idem.

¹²⁹ MERTENS, Leonard. Sistemas de competencia laboral: surgimiento e modelos. In: OIT/VVAA. Formación basada en competencia laboral. Montevideo: Cinterfor, 1997, apud. SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. op. cit. p. 126.

¹³⁰ SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. op. cit. p. 126.

¹³¹ “não existem modelos puros, mas que na prática observam-se diferentes combinações. Dentro do primeiro modelo situa, por exemplo, a Grã-Bretanha, a Austrália e o México. Com predominância do segundo modelo estariam os Estados Unidos e, do terceiro, Alemanha, França e Canadá” MERTENS, Leonard. Sistemas de competencia laboral: surgimiento e modelos. In: OIT/VVAA. Formación basada en competencia laboral. Montevideo: Cinterfor, 1997, apud. SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. op. cit. p. 126.

1980 e 1990, com exceção do Canadá, cujo modelo de competências começou a ser definido já na década de 1960¹³².

Segundo Silva, “não se trata de um modelo unitário de formação para o trabalho”, no entanto, “é possível constatar um conjunto de elementos comuns que aproxima as distintas normalizações”:

a associação com o desempenho (performance) de modo a ampliar a competitividade; uma ênfase na prática, no uso dos saberes tácitos adquiridos no fazer do trabalho; a subordinação do conhecimento ao que é “utilizável” com vistas a aumentar a produtividade; a consolidação de mecanismos capazes de dimensionar essa produtividade e exercer maior controle sobre a atividade de trabalho¹³³

No Brasil, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, segundo Silva, tomava como principal referência para a educação profissional as Diretrizes Curriculares Nacionais¹³⁴ para essa modalidade de ensino, na qual competência profissional é definida como “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”¹³⁵. Silva aponta que esta conceituação é semelhante àquelas “presentes no âmbito das prescrições da OIT/Cintefor”¹³⁶, indicando, assim, uma incorporação do ideário das agências multilaterais.

Quando nos deparamos com o texto da BNCC homologada, no qual a submissão à noção de competências é flagrante, a definição desse preceito é também muito semelhante àquela trazida pelos organismos multilaterais citada acima: “a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”¹³⁷. Aos alunos, deve ser indicado claramente o

¹³² SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. op. cit. p. 128.

¹³³ Idem, p. 129.

¹³⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional**. Brasília: CNE/CEB, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

¹³⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional**. Brasília: CNE/CEB, 1999, apud. SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. op. cit. p. 129.

¹³⁶ SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. op. cit. p. 129.

¹³⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017, p. 13. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019. (grifo nosso).

que “devem ‘saber fazer’ (*considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*)”¹³⁸.

Para Silva, a incorporação da noção de competências na reforma educacional no pós-LDB de 1996 subordinou a formação humana

aos imperativos de adequação a demandas postas pela via unilateral do mercado de trabalho. Firma-se, assim, uma perspectiva economicista de formação, decorrente do emprego de critérios, pressupostos e métodos próprios da economia, isto é, do mundo da produção de mercadorias e serviços, na definição dos processos formativos e das políticas a eles vinculados¹³⁹

Tal fato se dá em estreita relação com as novas exigências de qualificação da força de trabalho geradas pelas mudanças profundas que atingiram o mundo do trabalho, denominadas de reestruturação produtiva, entendidas como um processo caracterizado, por um lado, pela introdução de novas técnicas produtivas e, de outro, por novas formas de gestão, controle e organização social do trabalho, inspiradas no modelo japonês, denominada também de *Toyotismo*¹⁴⁰.

Para Giovanni Alves, a preocupação fundamental do toyotismo, está no controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista, isto é, com a “captura da subjetividade do trabalho pela produção do capital e com a manipulação do consentimento do trabalho através de um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais”¹⁴¹ no complexo de produção de mercadorias.

No Brasil, os primeiros impulsos do processo de reestruturação produtiva se deram na década de 1980. As grandes empresas passaram a adotar novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho; utilização da informatização produtiva e do sistema *just in time*; germinou a produção baseada no *teamwork*, qualidade total etc. Implementou-se também os métodos denominados participativos, procurando envolver o trabalhador com os planos da

¹³⁸ Idem. (grifo nosso).

¹³⁹ SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. op. cit. p. 130.

¹⁴⁰ ALVES, Giovanni. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade. Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. s/d. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/ToyotismoNovas%20QualificacoesEmpregabilidade.pdf>>. Acesso em 26 jan. 2019. [grifo do autor].

¹⁴¹ Idem.

empresa. Neste primeiro momento a reestruturação produtiva caracterizou-se pela retração de custos, mediante a redução da força de trabalho, principalmente nos setores automobilístico, de autopeças, têxtil e bancário, e pela automação industrial de base microeletrônica, notadamente nos setores metalmeccânico, petroquímico e siderúrgico¹⁴², além dos já citados.

A década de 1990 marcou o aprofundamento da reestruturação produtiva. Apesar da lei, os setores acima referidos, implantaram a contratação flexível da força de trabalho. Verificou-se a intensificação de programas vinculando os ganhos salariais à lucratividade e à produtividade (PLR, prêmios de produtividade etc.). Os bancários talvez se configurem no principal exemplo deste modelo. Seus salários estão diretamente relacionados aos lucros dos bancos. Quanto mais produtos vendem, maior o lucro dos bancos¹⁴³.

Esse processo não é uniforme e mescla permanências do sistema fordista com elementos oriundos das novas formas de acumulação flexível resultante das “mutações sócio técnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho” pelas quais o Brasil vem passando, como indicamos acima. O importante a destacar aqui, é que essa configuração atual do capitalismo no Brasil, marcado pela reestruturação produtiva, exige uma força de trabalho “qualificada, ‘polivalente’, ‘multifuncional’”¹⁴⁴, capaz de se adaptar às constantes e incertas mudanças do mundo do trabalho.

Nos anos 2000, por sua vez, depois da aprovação da Emenda Constitucional n. 19 de 1998¹⁴⁵, a reestruturação produtiva volta-se para os serviços públicos, notadamente na educação, aprofundando formas precarizadas de contratação de professores, que passaram a vivenciar o trabalho “incerto, eventual ou intermitente”¹⁴⁶, contratos por tempo determinado, vinculação entre salários e desempenho e responsabilização. No Estado de São Paulo, a introdução de bônus salarial anual para

¹⁴² ANTUNES, Ricardo. A era da informatização e a época da informalização: Riqueza e Miséria do Trabalho. In: ANTUNES, Ricardo. (org). **Riqueza e Miséria do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. Ver também: MATOS, Marcelo Badaró. Trabalhadores e sindicatos no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 126-131.

¹⁴³ Idem. p. 18-19.

¹⁴⁴ Idem. (grifo do autor).

¹⁴⁵ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n. 19** de 04 de junho de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>. Acesso em: 26 mar. 2020.

¹⁴⁶ SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, Ricardo. (org). **Riqueza e Miséria do Trabalho II**. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 217,

professores “tem como objetivo aumentar a produtividade e competitividade do sistema educacional, atribuindo exclusivamente a professores e funcionários a responsabilidade pela qualidade de ensino”¹⁴⁷, uma vez que, um dos critérios para a bonificação é a posição da escola nas avaliações externas, cujos índices precisam ser sempre superiores aos do ano anterior.

Em relação à precarização, se é possível fazer essa distinção, a situação mais grave parece ser experimentada pelos professores eventuais.

Os professores eventuais, isto é, sem vínculo de emprego, dirigem-se diariamente às escolas, em geral próximas a sua residência, à espera de que um ou mais professores faltem. Por vezes, passam os três turnos (...) na escola para entrar em uma sala de aula e trabalhar. Se não houver falta de professor, não há trabalho. Eles recebem por aula dada, não há pagamento de descanso semanal, férias ou direitos garantidos por contrato de trabalho, mesmo que temporário. Torcem para que um professor peça licença superior a dez dias, porque assim podem ter um contrato temporário. A incerteza que pesa sobre esses professores evidencia uma situação de dependência e fragilidade, pois nada garante seus direitos sociais. Eles vivem em eterno recomeço, sem reconhecimento de que fazem um trabalho portador de sentido¹⁴⁸.

O que o professor eventual ou intermitente vivencia é a expropriação do trabalho, uma vez que não ministra aula, “apenas mantêm as atividades previstas num plano de substituição para professores eventuais”¹⁴⁹. Os efetivos vivenciam a precarização de outra forma: “são confrontados cotidianamente com exigências cada vez maiores em seu trabalho e desenvolvem o sentimento de que nem sempre estão à altura das exigências”¹⁵⁰. Esse processo é chamado de “precariedade subjetiva”, uma vez que a sensação de instabilidade é provocada pelo sentimento de não “dominar seu trabalho e de precisar permanentemente desenvolver esforços para se adaptar, para cumprir o objetivo, (...), nem fisicamente nem moralmente (...) de não ter ajuda em caso de problemas graves no trabalho”¹⁵¹. A precarização vivenciada por professores, somada à reestruturação produtiva, reforça continuamente a subjugação da força de trabalho à necessidade de competitividade e produtividade.

¹⁴⁷ Idem, p. 225.

¹⁴⁸ Idem, p. 221.

¹⁴⁹ Idem.

¹⁵⁰ Idem, p. 222.

¹⁵¹ LINHART, Danièle. Modernisation et precarisation de la vie au travail. apud. SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, modernização e precarização. op. cit. p. 222.

Trata-se de um elemento ideológico, pois baseia-se em uma “suposta linearidade entre mudança tecnológica e novos requisitos de formação”¹⁵². Desconsidera, portanto, que a reestruturação produtiva é, ela mesma, uma resposta para a crise que o capital vivencia desde a década de 1970.

Nesse contexto impõe-se uma afirmação ideológica, segundo a qual, haveria uma importância da educação básica para a formação profissional dos indivíduos. Nesse sentido, ganha posição uma visão segundo a qual haveria uma centralidade da educação, sobretudo porque a esta caberia a formação da força de trabalho, desenvolvendo as “competências” para atender as necessidades do mercado¹⁵³.

Estamos, dessa forma, diante de uma inversão, que atribui à educação o poder para solucionar os diversos problemas sociais, da violência ao desemprego, da miséria à exclusão social, inclusive aqueles advindos da reestruturação produtiva do capital¹⁵⁴. A “educação, de elemento socialmente determinado, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em consequência, de modificá-las pela força de seu intrínseco poder”¹⁵⁵.

A noção de *competências* é “irmã siamesa” do conceito de empregabilidade e, juntas, “constituem-se em conceitos chaves da ideologia que norteiam as políticas públicas de formação profissional”¹⁵⁶ no Brasil. A noção de *competências* “se afirma como a ideologia do capital tanto no âmbito da produção quanto na educação como instância privilegiada da reprodução social”¹⁵⁷.

Para Batista, a noção de competência aparece nas diferentes abordagens como “um termo que substitui a categoria conhecimento pelos alardeados jargões dos saberes – *saber, saber fazer, saber ser* – presentes nos documentos dos organismos

¹⁵² Ferreti. 1997 apud. SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências. op. cit. p. 64.

¹⁵³ BATISTA, Roberto Leme. A Panaceia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, Giovanni; et. al. (orgs). op. cit., p. 93.

¹⁵⁴ Mesmo com a exigências de maior qualificação da força de trabalho, o mercado se mostra cada vez mais incapaz de incorporar uma crescente massa de desempregados mesmo entre aquele “bem qualificados, em plena idade produtiva”. 1,27 MILHÃO de trabalhadores qualificados desistiram de procurar emprego. **InfoMoney**, 04 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/carreira/emprego/noticia/7906654/cresce-numero-de-mais-escolarizados-que-desistem-de-procurar-emprego>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

¹⁵⁵ SAVIANI, Demerval. Prefácio à 7ª edição. In: _____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. XVI.

¹⁵⁶ BATISTA, op. cit. p. 82.

¹⁵⁷ Idem. p. 94.

bilaterais”¹⁵⁸, como UNESCO, BIRD, BID, ancorados nos preceitos definidos no relatório de Jacques Delors sobre os “quatro pilares da educação”.

Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, *torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência profissional*¹⁵⁹.

O que se espera, por esse modo, do novo trabalhador, não é a qualificação profissional voltada para ocupar um posto de trabalho, mas sim, um conjunto de competências capaz de adequá-lo a qualquer situação proveniente das mudanças ocasionadas pela reestruturação produtiva do capital. O que se exige desse novo trabalhador são atributos de “caráter comportamentais, as denominadas atitudes, ou seja, saber-ser¹⁶⁰”. Não basta apenas “saber fazer”.

Para Batista, “saber ser é mobilizar-se e colocar-se por inteiro à disposição do objetivo do capital, ou seja, o trabalhador deve estar sempre apto para realizar múltiplas tarefas, ser polivalente, multifuncional¹⁶¹”, deve enquadrar-se aos interesses da empresa quanto à produção e ao lucro.

No mesmo sentido, Silva aponta que, frente a “elevação acentuada nos níveis de desemprego” como uma das consequências do processo de reestruturação produtiva no Brasil, “dissemina-se a ideia de que estariam impondo novas demandas em termos da formação do trabalhador”. Para o ingresso e permanência no mercado de trabalho, seriam necessárias habilidades como:

capacidade de pensamento autônomo, uso do raciocínio lógico, criatividade, responsabilidade e compromisso, capacidade de estar constantemente informado e atualizado, capacidade de aprender constantemente, facilidade de adaptar-se às mudanças, domínio das diferentes formas de comunicação, etc¹⁶².

Essas profundas mudanças nas qualificações exigidas para o trabalho poderiam ser sintetizadas como “perda da importância das habilidades manuais em favor das habilidades cognitivas (...) e comportamentais”, podendo ser organizadas em três grandes grupos: “novos conhecimentos práticos e teóricos; capacidade de

¹⁵⁸ Idem. p 106.

¹⁵⁹ Delors, 1996 apud. BATISTA, op. cit. p. 107. (grifo do autor).

¹⁶⁰ BATISTA, op. cit. p. 106

¹⁶¹ Idem. p. 109.

¹⁶² SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências. op. cit. p. 65.

abstração, decisão e comunicação; e qualidades relativas à responsabilidade, atenção e interesse pelo trabalho”¹⁶³.

A concepção de formação a partir da noção de *competências*, apresenta-se, como vimos tentando demonstrar aqui, como um “requisito individual”. Esta concepção “rompe com a ideia de qualificação como atributo social” e impõem-se a ideia de competência como atributo individual. É por isso que sua “irmã siamesa” é a noção de *empregabilidade*. “A questão da ‘empregabilidade’ residiria, portanto, no indivíduo e não na sociedade, se esta é capaz ou não de gerar empregos”¹⁶⁴.

Considerado um dos eixos ideológicos da formação profissional sob o toyotismo, o conceito de empregabilidade traduz as exigências de qualificações ao mesmo tempo em que “incorpora em si, como um contrabando ideológico, a promessa (...) de uma possibilidade concreta de integração sistêmica num sistema orgânico do capital totalmente avesso à inclusão social”. O discurso da empregabilidade oculta a exclusão social.

A educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho. Entretanto, o aparato midiático salienta à exaustão é a necessidade dos indivíduos consumirem um conjunto de novas competências através de cursos de requalificação profissional. Na verdade, o que ocorre é uma operação ideológica sutil de atribuir ao indivíduo, e apenas a ele, o possível fracasso na sua inserção profissional (demonstrando o poderoso recurso da psicologia do neoliberalismo de “culpabilizar” as vítimas)¹⁶⁵.

Newton Duarte classifica essa “pedagogia das competências” como “pedagogias do ‘aprender a aprender’”, hegemônicas por uma lógica de treinamento em substituição à lógica do ensino. “Constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas”¹⁶⁶ escreveu Perrenoud, um dos propagadores de tal pedagogia.

¹⁶³ TEIXEIRA, Ana. Trabalho, tecnologia e educação – algumas considerações, **Revista Trabalho e Educação**, UFMG/NET, Belo Horizonte, 1998, p. 177-178. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7494/5802>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

¹⁶⁴ SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências. op. cit. p. 67.

¹⁶⁵ ALVES, Giovanni. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade. Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. s/d. op. cit.

¹⁶⁶ Perrenoud, 1999 apud. DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, Dec. 2001, p. 35. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Jan. 2019.

Buscando sua essência, Duarte identifica nela um conjunto de elementos valorativos que servem de justificativas ideológicas. O primeiro ponto destacado por Duarte, refere-se ao fato de que as pedagogias do aprender a aprender “estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”. O segundo refere-se ao fato de que “o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente”. Terceiro, “a atividade do aluno deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança”. O motor do processo educativo deve ser “uma necessidade inerente à própria criança”. Por fim, “o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos”¹⁶⁷.

Duarte analisou o “Relatório Delors”¹⁶⁸ e o capítulo “Princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais”, do volume, “Introdução” dos Parâmetros Curriculares Nacionais das séries iniciais do Ensino Fundamental, além de alguns dos teóricos da pedagogia das competências como Perrenoud, “Construir as competências desde a escola” de 1999; Piaget, “Sobre a pedagogia (textos inéditos)” de 1998 e Vitor Fonseca, “Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva” também de 1998. A partir da análise desses textos, destacou que tal pedagogia “sintetiza uma concepção educacional voltada para formação da capacidade *adaptativa* dos indivíduos”¹⁶⁹ aos ditames da sociedade capitalista.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos¹⁷⁰.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram a primeira política curricular a ser edificada com base na pedagogia das competências. Foram elaborados sob consultoria técnica de César Coll, principal idealizador da reforma educacional da Espanha nos anos 1990¹⁷¹.

¹⁶⁷ DUARTE, op. cit. 37.

¹⁶⁸ DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

¹⁶⁹ DUARTE, op. cit. 38.

¹⁷⁰ Idem.

¹⁷¹ PRZYLEPA, Mariclei. Políticas curriculares no Brasil nos governos FHC e Lula: Continuidade?. **Laplage em Revista**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 125, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/25/375>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

A formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, como uma decorrência do “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), passou por quatro etapas complementares. Elaboração; divulgação; adaptação; adequação. As três primeiras etapas ficaram sobre responsabilidade do MEC e do Estado. Apenas a última, a adequação, foi atribuída aos professores e às escolas, resultando em diversas críticas e questionamentos¹⁷².

Para Maricley Przylepa, o processo de construção dos PCN privilegiou determinados sujeitos sociais em detrimento de outros.

Aos consultores externos que comungavam da mesma lógica que o governo coube o cargo de mentores de todo o processo de elaboração dos PCNs, enquanto que para aos atores sociais imediato-legítimos (alunos e professores) do processo ensino aprendizagem coube, somente, a execução do produto final¹⁷³.

O lançamento dos PCNs em 1998 foi alvo de inúmeras críticas, tanto da academia quanto das entidades de classe, levando o Conselho Nacional de Educação a defini-los como uma proposta dentre outras, deixando, dessa forma, de serem obrigatórios¹⁷⁴. Para o CNE, “tais parâmetros não poderiam se constituir em matrizes de referência para as avaliações nacionais”¹⁷⁵.

Voltando ao texto de Przylepa, a autora recolheu um conjunto de análise elencando um universo de críticas ao processo de confecção e ao próprio texto dos PCNs. Em geral, as críticas “apontavam a vinculação da iniciativa ao fortalecimento de uma política neoliberal, (...) denunciavam a alienação do trabalho docente proporcionada por planejamentos curriculares centralizados¹⁷⁶. A supervalorização do como fazer e “secundarização da discussão dos princípios, o que acaba por atribuir à teoria um caráter eminentemente prescritivo”¹⁷⁷, também foi apontado. De acordo com Moreira, os PCNs não aprofundam “discussões relativas aos conflitos socioeconômicos, históricos e culturais que permeiam a vida cotidiana dos sujeitos”. Nesse sentido, enfatiza “a integração do aluno à ordem social vigente por

¹⁷² Guedes, 2002 apud. PRZYLEPA, op. cit. p. 125-6.

¹⁷³ PRZYLEPA, op. cit. p. 126.

¹⁷⁴ Idem.

¹⁷⁵ Macedo, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 26, 2016. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2075/1735>>

¹⁷⁶ Macedo, 2006 apud. PRZYLEPA, op. cit. p. 126.

¹⁷⁷ Moreira, 1997 apud. PRZYLEPA, idem.

secundarizar os aspectos de opressão, contestação e resistência envolvidos na prática curricular”¹⁷⁸.

Outra crítica se dirige ao fato de que, ao se constituir em currículo nacional, estaria privilegiando “os discursos dos dominantes em detrimento dos discursos dos grupos sociais oprimidos”¹⁷⁹. Para Nunes, os Parâmetros Curriculares consolidam “um projeto de poder hegemônico legitimado, pela sociedade, através de um discurso construído com base na reforma de que o Estado precisaria passar para adentrar na ordem mundial”¹⁸⁰.

Sonia Kramer criticou principalmente o método de construção dos PCNs.

De minha parte, considerei grave em todo este processo a metodologia adotada para a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais. Por quê? Por ter previsto um caminho pouco claro para sua elaboração, o que, pareceu-me, iria comprometer sua implementação. *Buscando pareceres de especialistas isolados*, sem fomentar a discussão ampla e organizada de setores e categorias profissionais de diferentes níveis (professores, pesquisadores, cientistas) e de todos os interessados nessa questão, sem provocar a participação da população que, na história deste país, tem sido alijada deste processo, sem ter uma dimensão formadora, produtora de inquietações, de levantamento de perguntas e de busca de respostas, pareceu-me, desde o início, que estávamos retomando rotas já percorridas¹⁸¹.

Apesar do governo federal não ter determinado sua obrigatoriedade, utilizou-se de outros meios para garantir a adesão aos seus propósitos. “Normatizou sua implementação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, do Programa Nacional do Livro Didático, Programa de Formação Continuada – ‘Os Parâmetros em Ação’”, além de “persuadir estados e municípios, bem, como educadores por meio da mídia, das mudanças qualitativas que ocorreriam na educação com a adesão a essa Política Curricular”¹⁸².

1.3.2 Recontextualização e produção contextual do currículo como alternativas contra-hegemônicas.

¹⁷⁸ Idem. p. 127.

¹⁷⁹ CORAZZA, 2006, apud. PRZYLEPA, op. cit. p. 127.

¹⁸⁰ NUNES, 2007, apud. PRZYLEPA, idem.

¹⁸¹ KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 16, Dec. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 11 May 2019. (grifo nosso).

¹⁸² PRZYLEPA, op. cit. p. 127.

Elizabeth Macedo¹⁸³ reconhece que, não obstante as críticas, os PCNs “ganham espaços nas discussões pedagógicas nas escolas”, definiu a política editorial dos livros didáticos que passaram a ser editados de acordo com suas diretrizes, prefeituras adotaram em suas redes, serviram de base para pensar a formação de professores e se tornou um campo de estudo na academia. Para além disso, “noções como competência, transversalidade, projetos – utilizadas nos documentos – passaram a fazer parte do linguajar de professores com significados os mais variados e foi, também, objeto de análise”¹⁸⁴. A autora está se referindo aqui ao processo de *recontextualização*.

Ao ser retirado do seu contexto social ou acadêmico original, o conhecimento declarado como oficial transpõe um processo de *recontextualização*. Antes de ser declarado legítimo, o currículo prescrito “passa por um conjunto complexo de filtros e decisões”¹⁸⁵. Trata-se, de acordo com Michael Apple, de um “processo de controle simbólico, uma vez que estabelece acordos que permitem a criação do ‘conhecimento de todos’”¹⁸⁶, significando, aqui, um “consenso”, mas um consenso estabelecido entre desiguais, legitimando o conhecimento de quem hegemoniza a reforma curricular e deslegitimando o conhecimento de grupos subalternos.

A *recontextualização* ocorre ainda pela reinterpretação, reelaboração e redimensionamento que as escolas fazem. Conforme Monica Ribeiro da Silva, as escolas, ao se apropriarem dos dispositivos conceituais normativos da reforma, “selecionam e empreendem um processo de deslocamento dos significados e produzem, nesse movimento, novas práticas discursivas e pedagógicas que se distanciam das proposições originais”¹⁸⁷. Ou seja, as políticas de currículo não se materializam na escola tal qual foram pensadas e prescritas.

Silva¹⁸⁸ mostrou, ao analisar os impactos das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado, no período de 1998 a

¹⁸³ Macedo, 2006 apud. PRZYLEPA, op. cit.

¹⁸⁴ Macedo, 2006 apud. PRZYLEPA, op. cit. p. 127.

¹⁸⁵ APPLE, Michael. **Conhecimento Oficial**. op. cit., p. 104.

¹⁸⁶ Idem.

¹⁸⁷ SILVA, M. R. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos em Políticas Educativas. Curitiba-PR, 18 a 20 de agosto de 2014, p. 7. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/ARTIGO-SILVA-RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83O-DE-PE-RELEPE-2014-PUBL.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

¹⁸⁸ Idem.

2010, que esse processo é bastante controverso e multifacetado. Envolve, entre outras questões: adesão formal e intencional das proposições; adesão formal, mas sem alteração da prática docente; adesão formal, mas sem que se realize na prática tendo em vista as dificuldades materiais e de infraestrutura da escola; e mesmo “uma resistência consciente ao texto normativo devido a divergências de concepções em relação ao papel da escola e à organização curricular”¹⁸⁹.

Sobre a recontextualização, Alice Casimiro Lopes escreve que “uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes”¹⁹⁰ pois se destina a um conjunto diverso de realidades educacionais, desde a formação inicial a condições de vida e trabalho dos docentes, até as condições de vida dos alunos e alunas. Mas esse processo de *recontextualização* apresenta alguns limites contextuais, seja pelo o que escreve Apple, citado logo acima, seja porque há uma tradição curricular que baliza essa reinterpretação, seja porque “há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos”¹⁹¹. Para nós, o currículo nacional, vinculado às avaliações em larga escala, buscará estabelecer mecanismos de controle com o intuito de limitar esse processo de *recontextualização*.

Entendemos que a reforma curricular a partir da padronização curricular, adoção de testes nacionais padronizados e da consequente responsabilização docente, configura-se em um limite à *recontextualização* cujo exemplo estadunidense, protagonizado e posteriormente analisado por Diane Ravitch¹⁹², serve de alerta. Em 1991, mesmo filiada ao Partido Democrata, a autora aceitou o convite do republicano George Bush para integrar a Secretaria Nacional de Educação no cargo de secretária adjunta. O objetivo era a formulação das políticas educacionais centradas nos testes padronizados, escolha escolar – possibilidade das famílias escolherem a melhor escola a partir dos resultados das testagens, levando consigo as subvenções públicas oferecidas pelo Estado – com o consequente ranqueamento, e responsabilização docente, medidas as quais a autora também defendia. Em seu livro, *Vida e morte do*

¹⁸⁹ Idem. p. 26.

¹⁹⁰ LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 24 Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

¹⁹¹ Idem.

¹⁹² RAVITCH, Daiane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado ameaçam a Educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Grande Sistema Escolar Americano, escrito vinte anos depois da elaboração e implementação daquelas políticas, a autora revê suas posições, “desfazendo sua adesão ao programa e denunciando suas distorções, suas inconsistências e sua profunda carga ideológica”¹⁹³.

Ravitch observou que os resultados da educação estadunidense, após duas décadas das reformas orientadas pela lógica do mercado, são “pífios e contraproducentes”. Salientou que o currículo foi “reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, associados a recompensas e punições por meio das avaliações”¹⁹⁴ e os professores, sufocados pelo ranqueamento, pela bonificação vinculada aos resultados dos testes, passaram a criar formas para “burlar” esses resultados e ensinar “truques necessários para os alunos responderem à testagem com êxito”¹⁹⁵. Com o ensino voltado para a elevação dos resultados, as escolas se tornaram um espaço de imbecilização, conforme afirma Ravitch. A testagem, constata com desgosto a autora,

havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma. Eu comecei a acreditar que a responsabilização (...), não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os Estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas¹⁹⁶.

Diane Ravitch se descreve como uma entusiasta das reformas que prometiam melhorias para a escola pública e para a vida das crianças pobres a partir da testagem, responsabilização, escolha escolar e lógica do mercado. No entanto, com o passar dos anos e das evidências se viu cada vez mais cética “diante de panaceias e curas milagrosas”. A autora foi “persuadida por cada vez mais evidências” de que as reformas não cumpriam suas promessas, somando-se ao seu desgosto a desesperança. “Quanto mais eu via, mais eu perdia a fé”, escreve¹⁹⁷.

No Brasil não tem sido diferente. As avaliações externas têm exercido um papel fortemente indutor de currículos, planejamentos, planos de aulas, práticas

¹⁹³ AZEVEDO, José Clóvis. Apresentação. RAVITCH, Daiane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado ameaçam a Educação. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 12.

¹⁹⁴ Idem.

¹⁹⁵ Idem. 12-3.

¹⁹⁶ RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado ameaçam a Educação. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 27-8.

¹⁹⁷ Idem. p. 17-8.

docentes e políticas educacionais, definindo o que deve ou não ser valorizado e ensinado nas escolas. Rita Menegão¹⁹⁸, em pesquisa realizada com 55 professores, mapeou as alterações realizadas no currículo escolar impelidas pela Prova Brasil e pelo IDEB nas escolas urbanas de Cuiabá/MT. Os dados a seguir nos ajudam a compreender:

Dialogamos com 55 sujeitos, professores efetivos que ministraram aulas nos 5º anos, no ano letivo de 2013, procurando entender como eles compreendem as avaliações externas, e também para mapear as alterações no currículo escolar, que os professores atribuem à avaliação em larga escala. Nessa direção, 64% dos sujeitos admitiram que as alterações ocorreram na elaboração e no planejamento anual do 2º ciclo; 74% disseram que foi no plano de ensino; 72,2%, na metodologia utilizada, e 40,7%, na organização dos alunos em sala (individual, grupo, duplas, etc.); e 83,9% admitiram ser na avaliação da aprendizagem (mais provas, tipos de provas e simulados)¹⁹⁹.

A autora ressalta que “nenhum dos sujeitos afirmou *não houve qualquer alteração*”. E conclui, “este dado, a nosso ver, é bastante significativo para situarmos o invasivo *bombardeio* da PB/IDEB nos contextos escolares”²⁰⁰.

Menegão concluiu que, especialmente a Prova Brasil e o IDEB, “tem contribuído para manter os profissionais da educação presos à teia de responsabilização, meritocracia e desprofissionalização”. Outras consequências foram o “estreitamento curricular” com foco apenas nas disciplinas avaliadas pela Prova Brasil (Português e Matemática), com consequente hierarquização curricular com desvalorização das demais disciplinas e também um estreitamento do trabalho docente²⁰¹.

Douglas Dittrich²⁰² analisou as políticas educacionais da cidade de Curitiba/PR e revelou “um processo de redefinição curricular sustentado nos descritores da Prova Brasil e da Provinha Brasil”, evidenciando também que as políticas de qualificação dos professores e professoras em serviço, “passaram a ser

¹⁹⁸ MENEGÃO, Rita de Cássia S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez. 2016 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

¹⁹⁹ Idem. p. 645.

²⁰⁰ Idem. (grifos da autora).

²⁰¹ Idem. p. 654

²⁰² DITTRICH, Douglas Danilo. Poder Indutor do IDEB sobre as Políticas Educacionais do Município de Curitiba. **Revista Pedagógica** - Chapecó - Ano 13 – v. 12, n. 25, p. 35-57 - Jul/Dez 2010. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1216>>. Acesso em 28 jan. 2019.

balizadas pelo objetivo de melhorar o IDEB do município para as séries iniciais do Ensino Fundamental”²⁰³.

Na análise entre currículo e avaliação padronizada, em larga escala, no Estado de São Paulo, a escola pesquisada por Bertagna, Polato e Mello, em 2014, demonstrou ter “sua organização fortemente influenciada pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que por sua vez remete ao currículo estabelecido oficialmente”²⁰⁴.

Nesse sentido, concordamos com Alice Lopes²⁰⁵, para quem é preciso se contrapor a essa lógica de simplificação do processo de ensino aprendizagem.

Em contraposição a essa visão restrita da qualidade da educação, defendo que a educação é muito mais do que ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames. Tampouco vincula-se a projetos identitários fixos para os alunos e alunas ou à formação de um pressuposto sujeito educado universal. Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição, pela mudança de seus sentidos).

Contrapondo-se a insistência em instituir uma base nacional Lopes defende que “o currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais que emergem mais facilmente nas relações construídas no âmbito dos sistemas educativos intermediários que mais diretamente se dirigem às escolas”²⁰⁶. E acrescenta:

o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro²⁰⁷.

²⁰³ Idem.

²⁰⁴ BERTAGNA, Regiane Helena; POLATO, Amanda; MELLO, Liliene Ribeiro de. As Avaliações em Larga Escala e o Currículo no Estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 52-70, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bertagna-polato-mello.html>>. Acesso em 28 jan. 2019.

²⁰⁵ LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 26-27 Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

²⁰⁶ Idem, p. 24.

²⁰⁷ Idem, p. 25.

1.4 POLÍTICAS DE CURRÍCULO, CURRÍCULO NACIONAL E BNCC: “RETOMANDO ROTAS JÁ PERCORRIDAS”.

A ideia de uma base curricular nacional está pautada desde a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1971 (lei nº. 5692/71)²⁰⁸ ao se referir a um “núcleo comum nacional”. Porém, a ideia-força de uma Base Nacional teria emergido com o “movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores”²⁰⁹ no final da década de 1970 e início dos anos 1980. O tema se mantém na LDB de 1996 (Lei nº 9394) em seu art. 26²¹⁰ e, ao longo dos anos 1990 e 2000, veio ganhando corpo a partir dos diversos documentos elaborados pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Conselho Nacional de Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicadas em 2010. Além desses documentos, a implementação dos PCNs foi normatizada através do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado em 1999, denominados também de Parâmetros em Ação, e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, também denominados de PCNs+ de 2006. Todas essas ações configuram, políticas de currículo nacional²¹¹.

Sobre a origem dos PCNs encontramos duas datas. Przylepa indica novembro de 1995 em cumprimento às exigências do “Plano Decenal de Educação Para Todos” (1993-2003)²¹². Elizabeth Macedo aponta que em 1997 o Ministério da Educação “iniciou a produção de um guia curricular, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais, encaminhado ao CNE com a solicitação de que constituísse a tal base”²¹³.

²⁰⁸ BRASIL. LEI 5692 DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasília, DF: 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 20 mai. 2018.

²⁰⁹ SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo E Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. MOVIMENTO - Revista De Educação – Ano 3, n. 4, 2016, p. 73-4. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>>. Acesso em 20 mai. 2018.

²¹⁰ BRASIL. LEI 9394 DE 20 DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 18 jul. 2018.

²¹¹ Lopes; Macedo, 2006 apud PRZYLEPA, op. cit. p. 125.

²¹² PRZYLEPA, op. cit. p. 125.

²¹³ MACEDO, Elizabeth. Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 26, p. 5, 29 de Febrero de 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450051.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2019.

Tratava-se, segundo a autora de “uma proposta de currículo nacional, em vários volumes, um para cada disciplina, contando ainda com a proposta de temáticas transversais”²¹⁴. A autora identifica a política de elaboração dos PCNs a um movimento internacional de centralização curricular com desdobramentos na Europa e nos Estados Unidos da América – EUA emanados a partir dos organismos multilaterais como o BID. Esse movimento alinhava currículo nacional, avaliação em larga escala, centralizada e formação docente²¹⁵.

Como referido anteriormente, diante das críticas e resistências da sociedade civil, o CNE não só não determinou a obrigatoriedade dos PCN, como elaborou suas próprias diretrizes, “um documento de poucas páginas bastante genérico, mantendo a autonomia dos sistemas locais sobre os currículos”²¹⁶.

O tema de uma base comum nacional voltou à cena em 2008, quando, ainda de acordo com Macedo, “é criado, no Ministério da Educação, um programa denominado ‘Currículo em Movimento’, com o objetivo de elaborar tanto uma proposta de atualização das diretrizes curriculares” quanto um “documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum)”²¹⁷.

O programa foi concluído em 2010 com a publicação de cinco volumes denominados de “Indagações Curriculares”²¹⁸ que subsidiaram as novas diretrizes

²¹⁴ Idem.

²¹⁵ Idem.

²¹⁶ Idem.

²¹⁷ Idem.

²¹⁸ A autora se refere a um conjunto de 5 livros abordando, cada um, um aspecto curricular. Os cinco eixos são: **“Currículo e desenvolvimento humano** – Texto elaborado por Elvira Souza Lima, traz uma reflexão sobre o tema tendo como referência conhecimentos de psicologia, neurociências, antropologia e linguística. O documento tem 56 páginas. **Educando e educadores: seus direitos e o currículo** – É um material construído por Miguel Gonzáles Arroyo, que ressalta a importância do trabalho coletivo dos profissionais da educação na construção de parâmetros de sua atividade. Material com 52 páginas. **Currículo, conhecimento e cultura** – De Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, apresenta elementos para reflexão sobre questões consideradas significativas no desenvolvimento do currículo nas escolas. Aborda a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática, que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos de construção do processo ensino-aprendizagem. Texto com 48 páginas. **Diversidade e currículo** – Conteúdo preparado por Nilma Lino Gomes, apresenta reflexões colocadas por educadores nas escolas e em encontros da categoria: que indagações a diversidade traz para o currículo? Como a diversidade é pensada nos espaços sociais? Como lidar de modo pedagógico com a diversidade? Texto com 48 páginas. **Currículo e avaliação** – No caderno de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos Freitas, a avaliação é apresentada como uma das atividades do processo pedagógico da escola. O texto faz considerações sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes que ocorre na escola, avaliação da escola e do sistema escolar. Material com 44 páginas”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/11987-sp-1270543287>>. Acesso em 02 jul. 2019.

curriculares aprovadas pelo CNE em 2010 e 2012, e, segundo Macedo, foram “citados em diferentes momentos dos debates subsequentes”²¹⁹. Sobre o desfecho do programa, a autora esclarece

Diferentemente das diretrizes dos anos 1990, estas são mais detalhadas, legislando sobre currículo e gestão da educação, mas ainda não se constituem em um currículo nacional em uma definição clássica de listagem de objetivos e conteúdos. O programa terminou, no entanto, sem aprovar um “documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo” mais específico, posto que os documentos elaborados com tal finalidade não foram hegemonizados no âmbito do próprio MEC, circulando apenas de forma restrita²²⁰.

As disputas em instituir um currículo nacional prosseguiram nos debates do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e parecem, na opinião da autora, ter chegado ao seu desfecho final com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular²²¹.

A versão final da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pelo MEC no dia 20 de dezembro de 2017, definindo, a partir de então, o que os estudantes desses níveis de ensino das redes pública e privada do Brasil deverão aprender em cada etapa de sua vida escolar. Municípios e Estados deveriam ter adaptado e revisto seus currículos em 2018 para iniciar sua implementação em 2019.

O texto final é parte de um processo que pode ser localizado, como apontado anteriormente, já em 2008, com o documento “Indagações Curriculares”, mas que ganha traços definitivos com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica²²² de 2010, nas quais o MEC se comprometia em redigir uma proposta de “expectativas de aprendizagem” dos conhecimentos escolares. O

²¹⁹ MACEDO, 2016, op. cit. p. 5.

²²⁰ Idem.

²²¹ Idem. p. 6.

²²² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 104. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 16 nov. 2018.

processo avança com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, o qual estabeleceu a BNCC como estratégia para alcançar algumas de suas metas²²³.

A primeira versão foi publicada em setembro de 2015, após três meses de trabalho da comissão instituída pelo MEC com o objetivo de produzir o documento preliminar da Base²²⁴. Durante esse processo, por iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, e do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, com apoio do Movimento Pela Base, foi realizado no mês de julho daquele ano, o “Seminário Internacional – Base Nacional Comum: O que podemos aprender com as evidências Nacionais e Internacionais”²²⁵. Destaca-se nesse processo de construção da primeira base nacional brasileira a pujança do setor empresarial representado por diversas fundações e empresas de assessoria inclusive internacionais²²⁶, com destaque para os responsáveis pela implementação de currículos nacionais em outros países²²⁷.

Entre a apresentação da primeira versão da BNCC, em setembro de 2015, até sua segunda versão, entregue em maio de 2016, houve um processo de consulta pública do qual teria sido recolhido mais de 12 milhões de sugestões e melhorias enviadas por 310 mil usuários do portal da Base criado para essa finalidade²²⁸. Além dessa consulta, a equipe responsável pela redação dessa segunda versão, apropriou-se de “leituras críticas feitas por universidades, secretarias e instituições científicas”²²⁹.

²²³ Para um histórico completo da BNCC ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/versao-2/areas-componentes/9%20-%20A%20%C3%81REA%20DE%20CI%C3%81NCIAS%20HUMANAS.pdf>

²²⁴ Art. 1ª § 1º da Portaria Nº 592, DE 17 DE JUNHO DE 2015, do Ministério da Educação.

²²⁵ SEMINÁRIO em Brasília discute a Base Nacional Comum. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-07-2015-08-43-seminario-em-brasilia-discute-a-base-nacional-comum>. Acesso em 19 mai. 2018.

²²⁶ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 19 mai. 2018.

²²⁷ Ver: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/forum/programacao/workshop-dave-peck>;

²²⁸ “BALANÇO FINAL: Depois de seis meses de consulta pública pela internet, o Ministério da Educação encerrou a primeira fase da elaboração da BNCC”. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/base-nacional-curricular-comum/> Acesso em 19 mai. 2018. Fernando Cássio, pesquisador de políticas educacionais, argumenta que “o impressionante número de 12 milhões de “contribuições” à consulta pública da Base, divulgado pelo MEC, é na verdade 8.400% maior do que o número de contribuintes”. CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo**, São Paulo, Dezembro, 2017, p. 1-8. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 03 abr. 2020.

²²⁹ Conselheiros de Educação conhecem trajetória da BNCC rumo à homologação pelo MEC <http://www.sed.ms.gov.br/conselheiros-de-educacao-conhecem-trajetoria-da-bncc-rumo-a-homologacao-pelo-mec/>. Acesso em 19 mai. 2018.

Entre junho e agosto de 2016, CONSED e UNDIME realizaram seminários em todos os Estados do Brasil, reunindo, ao todo, mais de 9 mil pessoas.

Em 31 de agosto daquele ano ocorreu um processo de ruptura institucional com o *impeachment* da presidenta democraticamente eleita. Cabe aqui uma reflexão importante sobre esse episódio. Em que sentido essa ruptura moldou a elaboração da terceira versão apresentada em abril de 2017? Essa “terceira versão” levou em consideração o percurso entre 2014 e agosto de 2016? Mudaram-se os atores políticos dando voz e expressão a outros setores?

Michel Temer assumiu como presidente interino no dia 12 de maio. No dia 27 de junho revogou as 12 nomeações feitas pela então presidenta Dilma para o CNE. No dia 4 de julho, uma nova lista foi publicada. Seis dos 12 nomes indicados por Dilma foram mantidos, porém a cadeira que cabia à representação dos trabalhadores em educação não foi substituída por nenhum outro nome. Uma mudança bastaste significativa foi o aumento do número de representantes das universidades privadas em detrimento das instituições de ensino superior públicas²³⁰.

Ressaltamos que a construção da BNCC ocorreu em meio ao processo de ruptura institucional. Logo após assumir o governo, Michel Temer, além de reformular o Conselho Nacional de Educação, mudou também a composição da equipe responsável pela elaboração do novo currículo, substituindo o grupo de especialistas das Universidades Federais por um comitê gestor²³¹ formado unicamente pelas próprias secretarias do MEC, sob o comando de Maria Helena Guimarães de Castro.

Castro já havia ocupado essa mesma secretaria durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) em 2002. Antes, no entanto, entre 1995 e 2001, comandou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, quando foi responsável pela implementação de políticas educacionais alinhadas aos interesses do capital e submetidas à lógica da mensuração. Sob sua direção, o INEP organizou e implantou “o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, o Exame

²³⁰ MORENO, Ana Carolina; MARQUES, Marília. Após revogar indicações feitas por Dilma, Temer nomeia membros do Conselho Nacional de Educação com seis meses de antecedência. **G1**. 04 abr. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-revogar-indicacoes-feitas-por-dilma-temer-nomeia-membros-do-conselho-nacional-de-educacao-com-seis-meses-de-antecedencia.ghtml>>. Acesso em 18 mai. 2020.

²³¹ BRASIL. Ministério Da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016**. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 144, 28 jul. 2016. Seção 1, pág. 16. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972>. Acesso em 25 ago. 2020.

Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Nacional de Informação Educacional”²³², que contempla os censos escolares e a produção de estatísticas educacionais. Como secretária de Educação do Estado de São Paulo, na gestão de José Serra (PSDB), implementou uma política de responsabilização docente instituindo a bonificação por mérito para os professores da rede pública estadual²³³.

Temer reconduziu ao MEC, também, Maria Inês Fini²³⁴, outro importante nome da política educacional do governo de FHC. Fini foi Diretora de Avaliação para Certificação de Competências do INEP entre 1996 e 2002, e, no governo Temer, assumiu a presidência do Instituto. De 2007 a 2010, criou e coordenou o Projeto São Paulo Faz Escola, responsável pela reestruturação do currículo e do sistema de avaliação denominado Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Maria Inês Fini foi a responsável pelo alinhamento entre currículo único e avaliação em larga escola naquele estado, que, no ano seguinte, implantou a responsabilização docente. Fini já atuou como consultora do Banco Mundial, da Fundação Roberto Marinho, da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), da Abril/SOMOS Educação²³⁵.

Em relação ao texto da BNCC, é possível identificar ao menos uma mudança. O documento final, diferentemente da primeira versão (2015), submete as “aprendizagens essenciais” ao desenvolvimento, por parte dos estudantes, das “competências gerais”, retomando o marco conceitual das políticas educacionais e de currículo dos anos 1990, das quais Castro e Fini são signatárias. Essa mudança conceitual entre a primeira e a última versão pode ser uma evidência das disputas em torno da definição do currículo. Para além das críticas, notas, pareceres, contribuições etc., de diversas entidades, pesquisadores da Educação e professores, a BNCC

²³² FERREIRA, Ana Maria. Saiba quem é Maria Helena Guimarães de Castro, a nova secretária executiva do Ministério da Educação e Cultura. **Nova Escola**. Online. 13 mai. 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/361/saiba-quem-e-maria-helena-guimaraes-de-castro-a-nova-secretaria-executiva-do-ministerio-da-educacao-e-cultura>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

²³³ ZINET. Caio. Peças fundamentais da equipe de FHC voltam a ocupar postos chave no MEC. **Centro de Referências em Educação Integral**. Online. 18 mai. 2016. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/pecas-fundamentais-da-equipe-de-fhc-voltam-ocupar-postos-chave-mec/>>. Acesso em 25 ago. 2020.

²³⁴ Idem.

²³⁵ Sobre a Abril/SOMOS Educação ver: Galzerano, Luciana Sardenha. **Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321629>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

nasce em 2014, sobrevive à ruptura institucional e se recompõe no pós-Golpe de 2016 com novos coadjuvantes. O protagonismo permaneceu com o setor empresarial²³⁶.

Com a última versão em mãos, o Conselho Nacional de Educação encarregou-se de realizar, entre junho e setembro de 2017, uma audiência pública por região para novamente ouvir comentários da sociedade, especialistas e professores. Foram registrados “235 sugestões por escrito e 283 intervenções orais durante o período das cinco audiências públicas”²³⁷. No dia 15 de dezembro, o CNE aprovou o texto final da Base Nacional Comum Curricular. Nas audiências públicas, as intervenções favoráveis e contrárias, individuais ou representativas de associações de pesquisa ou de classe, produziram um rico indício das disputas em torno da definição do texto final da BNCC, assim como as atas das sessões de debate e votação dessa matéria no Conselho Nacional de Educação. São todas fontes documentais que podem nos ajudar a mapear de onde provém e a quem pertence o conhecimento edificado em currículo e a que grupos sociais apoia.

No decorrer desse processo um conjunto de instituições, pesquisadores da Educação, professores universitários, entre eles alguns historiadores, assim como associações e entidades sindicais, pronunciaram-se a respeito dos documentos, emitindo notas e pareceres.

Entidades importantes como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE²³⁸, manifestaram contrariedade através de notas públicas e posicionamentos nas cinco Audiências Públicas organizadas pelo CNE, apontando, entre outras questões, o fato da BNCC não levar em consideração a realidade diversificada da Educação no Brasil, pautando-se pela uniformização e hierarquização

²³⁶ D’AVILA, Jaqueline Boeno. **As Influências dos Agentes Públicos e Privados no Processo De Elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Irati, 27 mar. 2018. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1157>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

²³⁷ <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/base-nacional-curricular-comum/>

²³⁸ CNTE. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, Elaborado Preliminarmente Pelo MEC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/592/666>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

curricular²³⁹, “dissociada das demandas formativas e realidades locais”²⁴⁰. Essas entidades questionaram, além de outros elementos, a sujeição dos objetivos da Base Nacional às habilidades e competências, submetendo o documento à lógica do mercado e do individualismo. Essa mesma crítica aparece também em algumas produções acadêmicas sobre o tema²⁴¹.

Em sua nota pública, a CNTE chama atenção para duas questões:

a primeira é o viés um tanto individual e descritivo do documento em forma de receituário, numa lógica pouco permeável a adaptações pelos projetos pedagógicos das escolas. Os conteúdos também não destacam a contento a realidade da sociedade capitalista, que impõe limites e obstáculos à atuação da escola, e são vagos nas questões relativas à inclusão das diferenças étnicas, sociais, de gênero e de orientação sexual num projeto de nação humanitário e igualitário. A segunda preocupação refere-se à sutil ausência de equilíbrio entre os protagonistas encarregados em fazer com que os objetivos sociais da escola sejam atingidos, devendo, do nosso ponto de vista, ser dada maior ênfase ao papel do Estado e das políticas públicas para a consecução da qualidade socialmente referenciada da educação, ao lado dos compromissos atinentes à comunidade escolar²⁴².

A BNCC consta como uma dentre as 254 estratégias do PNE, fato que tem levado pesquisadores da educação a se questionar como uma única estratégia tem sido privilegiada, sobrepondo-se ao conjunto das metas e estratégias do PNE. Sobrepondo-se inclusive às metas relacionadas ao financiamento e à valorização dos

²³⁹ ANPED. Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em 08 jul. 2018.

²⁴⁰ ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação. 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/11/bncc-anfope-divulga-novo-documento/>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

²⁴¹ GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 16, abr. 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603/257>>. Acesso em: 22 maio 2018. Ver também: SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo E Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. MOVIMENTO - Revista De Educação – Ano 3, n. 4, 2016, p. 73-4. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>>. Acesso em 20 mai. 2018; VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 7-8, abr. 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/660/276>>. Acesso em: 22 maio 2018.

²⁴² CNTE. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, Elaborado Preliminarmente Pelo MEC. op. cit. p. 416.

professores e professoras, sendo alçada ao centro do debate como a solução para todos os problemas da educação²⁴³.

O empenho do governo e do setor empresarial em instituir a BNCC causa mais estranhamento ainda quando se analisam os relatórios de acompanhamento do PNE. Em quatro anos, apenas uma de suas metas foi cumprida²⁴⁴. Outro aspecto que nos chama a atenção é que a meta de equiparação salarial dos professores não só está aquém do projetado, como ainda, em 15 estados, foi registrado perda real do rendimento bruto médio mensal dos professores das redes públicas de educação básica²⁴⁵. Situação agravada pelo fato de que, em 2017, apenas 45% dos municípios brasileiros pagavam salários de acordo com a lei do piso do magistério²⁴⁶.

Em contraposição, os professores são constantemente responsabilizados pelo baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais, discurso reforçado pela BNCC, constando como um dos principais argumentos de seus idealizadores. Lopes, buscando elencar o conjunto de argumentos, justificativas e pressupostos apresentados por seus formuladores, identificou, entre outros, “a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum”²⁴⁷, desprezando a formação inicial e continuada e a prática docente. “O discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa da escola”²⁴⁸. A valorização da BNCC se dá pela desvalorização da escola e dos docentes. Lopes argumenta ainda que essa desvalorização se dá sem que se apresentem elementos que sustentem esses pressupostos.

Há, assim, a partir da BNCC, uma alegação que combina um conjunto de elementos a fim de justificar sua priorização: uma certa concepção de qualidade em

²⁴³ ALVES, Nilda. Sobre a Possibilidade e a necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1464-1479, dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21664>>. Acesso em: 10 dez. 2018, p. 1469

²⁴⁴ PLANO Nacional de Educação tem uma meta alcançada em 20 e risco de estagnação e descumprimento, diz relatório. **G1.com**. 07 jun. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/plano-nacional-de-educacao-tem-uma-meta-alcançada-em-20-e-risco-de-estagnacao-e-descumprimento-diz-relatorio.ghtml>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

²⁴⁵ Idem.

²⁴⁶ MAIORIA dos municípios não paga o piso salarial aos professores, diz MEC. **G1.com**. 13 jan. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/maioria-dos-municipios-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz-mec.ghtml>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

²⁴⁷ LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. op. cit. p. 23-25.

²⁴⁸ Idem, p. 25.

educação, currículo único, avaliação em larga escala, meritocracia, deslegitimação e responsabilização docente. Para Inês Barbosa de Oliveira²⁴⁹,

a BNCC pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de prêmios e castigos destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes.

O controle da atividade docente ocorreria através de “uma estratégia que, ao valorizar financeiramente o docente cujos alunos obtêm sucesso nas avaliações de larga escala, o desqualifica pelo controle externo sobre seu fazer”²⁵⁰. Por outro lado, o seu fazer passa a ser controlado pelo currículo único, que determina o que ele deve ensinar para que seus alunos obtenham sucesso nos testes nacionais. Para Silva, “isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames”²⁵¹.

Frente às inúmeras críticas mais uma inquietação surgiu. Por que o Estado, juntamente com o setor empresarial, priorizou a elaboração e aprovação da BNCC em detrimento de outras metas do PNE? Por ora, fazemos dois apontamentos. Por um lado, para Macedo, o currículo único cria:

um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Exemplos que sustentam essa ilação são diversos: as consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação²⁵².

Por outro, de acordo com Silva, a submissão da BNCC à lógica das competências, acaba por reforçar a ideia de que o conhecimento deve se limitar “a dar respostas imediatas às situações problema do dia a dia”²⁵³, numa lógica utilitária

²⁴⁹ OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas Curriculares no Contexto do Golpe de 2016: Debates Atuais, Embates e Resistências. In: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (orgs.). op. cit. p. 56

²⁵⁰ Idem.

²⁵¹ SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 375. jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

²⁵² MACEDO. op. cit. p. 31.

²⁵³ SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio. op. cit. p. 12.

e presentista, impedindo assim, “que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica”. Finalizamos aqui fazendo nossas as indagações de Silva: “Qual o sentido da educação e da escola? Preparar para exames? O que fazer com a perspectiva de formação humana que não se encerra nesse círculo concêntrico e visa a propiciar uma genuína experiência formativa?”²⁵⁴.

²⁵⁴ SILVA, Monica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC. op. cit. p. 375.

2. CULTURA ESCOLAR, DISCIPLINAS ESCOLARES E POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Quais elementos definem nossa prática na sala de aula? Como selecionamos o que dever ser ensinado? Quais as finalidades são atribuídas ao ensino de História pelos documentos oficiais e como essas finalidades dialogam com o contexto no qual a escola está inserida e na qual o professor ou professora atuam?

Como demonstramos no primeiro capítulo, as Políticas de Currículo e o próprio currículo prescrito são elementos importantes dessa equação, pois evidenciam as aspirações e objetivos conferidos a escolarização, e ao ensino de História em particular, apontando parâmetros para a prática docente.

A escola, no entanto, não se limita a apenas reproduzir o que é estabelecido além de seus muros. Há, como também indicado no capítulo 1, um processo de reelaboração, reinterpretação, readequação das prescrições externas à escola, impulsionado por uma *cultura escolar* e pelo desenvolvimento histórico das disciplinas escolares. Ambos os processos, podem, a sua maneira, constituírem-se em entraves para a implementação das políticas educacionais e curriculares tal qual almejam seus idealizadores.

O nosso ponto de partida para a análise do texto de apresentação da disciplina de História nas três versões da BNCC bem como do conjunto das fontes aqui investigadas, leva em consideração o debate acerca da cultura escolar, disciplina escolar, ensino de História e aprendizagem histórica.

2.1 CULTURA ESCOLAR

A expressão *cultura escolar* foi incluída muito recentemente nos estudos da história da educação. De acordo com Antonio Viñao²⁵⁵ e Circe Bittencourt²⁵⁶, o primeiro a utilizar essa expressão teria sido Dominique Julia em artigo publicado em 1995, e

²⁵⁵ VIÑAO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. 2002. Disponível em: <<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ampliatoria/VI%C3%91AO%202002%20SS%20EE%20para%20imprimir.doc>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

²⁵⁶ BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil disciplinas escolares no Brasil**: disciplinas escolares no Brasil contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 14.

traduzido para o português em 2001, intitulado *A Cultura Escolar Como Objeto Histórico*²⁵⁷.

Julia descreve a cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Essas normas e práticas estariam, ainda de acordo com Julia, ordenadas ou entrosadas “a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”²⁵⁸.

Para o historiador francês André Chervel²⁵⁹ a cultura escolar pode ser entendida como algo “especificamente escolar em seus modos de difusão, (...), mas também em sua origem, em sua gênese e em sua configuração. Seria uma forma de cultura só acessível por mediação da escola”. Segundo ele

A sociedade pede à escola que divulgue uma cultura específica, mas a escola, ao realizar essa tarefa, cria seus próprios procedimentos de ensino e entrega um produto cultural: gerações de ex-alunos. Por um lado, existem os programas oficiais e explícitos, que foram confiados à escola para que se ensine; por outro, o conjunto de efeitos culturais, não previsíveis, gerados pelo sistema escolar de maneira amplamente independente. Esses seriam os que formariam a cultura escolar: aquela parte da cultura adquirida na escola, que encontra nesta instituição seu modo de difusão e sua origem²⁶⁰.

Há que se destacar, por esse modo, um caráter autônomo da *cultura escolar*, o que implica em reconhecer que a escola não se limita a “reproduzir o que está fora dela, mas que o adapta, o transforma e cria um saber e uma cultura própria”²⁶¹, como afirma Viñao. Essa expressão ajuda, ainda, segundo o autor, a constatar

Como o fracasso relativo das reformas educacionais, que se sucedem, arranhando superficialmente o que acontece nas escolas e nas salas de aula, deve-se, entre outras causas, a um presentismo a-histórico que ignora a existência de algumas culturas escolares formadas por regularidades e tradições que governam a prática e organização do ensino e da aprendizagem e que constituem um produto histórico²⁶².

²⁵⁷ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

²⁵⁸ Idem, p. 10.

²⁵⁹ CHERVEL, André. La culture scolaire. Une approche historique. Paris, Belin. 1998, p. 5-6. Apud. Apud VIÑAO. op. cit. p. 32.

²⁶⁰ CHERVEL, André. “Des disciplines scolaires à la culture scolaire”. 1996. Apud. VIÑAO. op. cit. p. 33.

²⁶¹ Op. cit. p. 32.

²⁶² Idem.

Para Viñao, *cultura escolar* poderia ser sintetizada como: “algo que permanece e que dura; algo que as sucessivas reformas não logram mais que arranhar superficialmente, que sobrevive a elas, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo”²⁶³.

Ainda de acordo com Viñao, os aspectos mais visíveis dessa *cultura escolar* seriam: seus atores, notadamente os professores, “por seu papel relevante na conformação da cultura escolar”; “os discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar”; os aspectos organizativos e institucionais que envolve as práticas e rituais da ação educativa, a relação entre professores e alunos e entre eles mesmos, e a organização formal da escola; por fim, a cultura material da escola: “seu entorno físico-material e objetos” – arquitetura, mobiliário, material didático, etc.²⁶⁴.

Viñao entende que, para além dessa *cultura escolar*, digamos mais geral, é possível falar em *culturas escolares*, no plural. Para o autor, é possível falar em cultura dos professores, dos alunos, das famílias e dos pais de alunos, das pessoas do setor administrativo e de serviços, cada qual com seus respectivos interesses, modos de proceder e expectativas²⁶⁵. Viñao aponta, ainda, uma outra distinção. Para o autor, há, em cada um dos níveis escolares, em cada um dos diferentes grupos de atores, culturas específicas. Mas essas culturas específicas “atuam dentro de um marco legal e de uma política determinada que tem sua própria cultura”, produzida e gerenciada por

reformadores, gestores e supervisores com sua própria e específica concepção ou forma de ver a escola, e em interação com uma ciência ou ciências da educação – pedagogia, psicopedagogia e sociologia da educação fundamentalmente – que influi nas reformas educativas, que condiciona a cultura escolar e cujos protagonistas – pedagogos, psicólogos, sociólogos – se erigem em detentores do saber experto e científico no âmbito da educação²⁶⁶.

²⁶³ Idem. p. 34.

²⁶⁴ Idem.

²⁶⁵ Idem. p. 37.

²⁶⁶ Idem.

Por esse modo, Viñao indica haver uma contraposição entre a certa cultura dos reformadores e a cultura escolar dos professores, situação que implicaria, como referido anteriormente, no fracasso das reformas educacionais.

Essa dupla interação, e enfrentamento, da cultura dos professores e mestre com a cultura dos reformadores e gestores e a dos experts ou científicos da educação – sempre tentados, quando as circunstâncias políticas o permitem, a converter-se em reformadores – é o que explica, em boa parte, o fracasso das reformas educativas²⁶⁷.

Daqui, depreendemos que a cultura escolar é, ela também, um entrave a mais na implementação das reformas educacionais e curriculares, por justamente desprezar a participação daqueles que serão responsabilizados pela implementação da reforma. Viñao identificou que quando reformadores, gestores e supervisores haviam sido professores, a “mudança de posição implica sempre uma mudança de perspectiva, uma nova mentalidade e uma nova identidade profissional”²⁶⁸. Ou seja, os reformadores, mesmo quando “pedagogos, gestores, administradores” egressos do “chão da escola”, ao serem nomeados como os “experts”, assumem como seus os pressupostos da reforma. Como procuramos evidenciar até aqui, o processo de construção da BNCC parece ter desprezado a participação de professores e professoras na definição do documento final. Temos, ao contrário, um protagonismo do setor privado e seus “especialistas”. No caso da BNCC, temos, para além de “pedagogos, gestores, administradores” selecionados pelo MEC e alçados a condição de reformadores, o protagonismo dos agentes privados na consolidação da BNCC, agindo sempre no sentido de evitar a participação docente.

Viñao identifica nos reformadores uma clara tendência a uniformidade e centralismo; uma concepção mecanicista dos diretores e professores cuja função deveria reduzir-se a colocar em “prática o que lhes é ordenado, proposto ou sugerido”; uma tendência em buscar em fontes externas à escola “a informação relativa tanto a sua atividade reformadora e gestora como a organização e funcionamento dos centros de ensino e dos processos de ensino aprendizagem em sala”; e uma concepção *monocrônica* e técnico-racional da distribuição e usos do tempo escolar visto como uma sequência linear, impessoal e programada, raramente sensível ao contexto, em que apenas se faz uma coisa de cada vez. Como se o tempo do processo ensino

²⁶⁷ Idem.

²⁶⁸ Idem. p. 42.

aprendizagem pudesse ser submetido à “ditadura do relógio” e fixado de acordo com as regras rígidas do cronômetro, como sugerem os planos de aula alinhados à BNCC e disponibilizados no site da Nova Escola, os quais fixam tempo para cada uma das atividades propostas²⁶⁹, como uma linha de montagem. Além disso, a concepção do tempo escolar dos reformadores se combina e se condiciona pelo caráter temporal dos mandatos eletivos de políticos das diversas esferas de poder, os quais esperam, no tempo da sua gestão, “resultados visíveis a curto prazo e politicamente rentáveis”²⁷⁰.

Os professores e professoras, por sua vez, caracterizam-se, entre outras coisas,

pela predisposição a obter informação, em relação com sua atividade docente, não do mundo acadêmico e profissional (livros, revistas, congressos, conferências, etc.) mas da experiência dos professores e mestres do seu centro de ensino (...) de fontes internas às instituições escolares e procedentes do grupo de iguais. E, em correspondência, a desconfiança para com as ideias e prescrições que procedem daqueles que não estão, como eles, (...) na sala de aula e numa sala de aula de características similares à sua²⁷¹.

Caracterizam-se, também, por uma concepção de tempo pedagógico distinta daquela dos reformadores e, sobretudo, dos políticos. Os professores apresentam uma concepção “*policrônica* do tempo escolar sensível ao contexto e às pessoas, em que os ritmos de mudança tendem a desacelerar em comparação com previsões e calendários irrealistas estabelecidos pelos reformadores”²⁷². Viñao argumenta que, à medida que avançam na carreira acadêmica, “os professores acumulam uma experiência ou saber histórico sobre as distintas reformas e o seu trabalho, que contrasta com a perspectiva temporalmente limitada, em relação ao passado e ao futuro”²⁷³, dos políticos e das reformas educacionais. O que o autor está a indicar é que os professores e professoras, diante de uma reforma educacional ou curricular,

²⁶⁹ LIMA, Gabriel. História das palavras: o Iluminismo e seus conceitos. Plano de aula. Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5012/historia-das-palavras-o-iluminismo-e-seus-conceitos/sobre>>. Acesso em: 03 dez. 2019. A Associação Nova Escola é uma das parceiras do Movimento Pela Base Nacional.

²⁷⁰ VIÑAO, op. cit. p. 43.

²⁷¹ WEISS, C. H. “The Four ‘I’s’ of School Reform: How Interests, Ideology, Information, and Institution Affect Teachers and Principals”, Harvard Educational Review, 65 (4), 1995, p. 583-584. Apud. VIÑAO. op. cit. p. 43-44.

²⁷² HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata. 1996, p. 126-132. Apud. VIÑAO. op. cit. p. 44.

²⁷³ VIÑAO, Antonio. op. cit. p. 44.

tendem a defender, e mesmo pautar a continuidade de seu trabalho, pela defesa dessa sua cultura escolar.

Por fim, cabe destacar um último e importante aspecto da cultura escolar. Para Viñao, as disciplinas e matérias escolares “são uma das criações mais genuínas da cultura escolar”. As disciplinas escolares não são entidades abstratas. “Nascem e evoluem. Se transformam ou desaparecem”. São organismo vivos e “espaços de poder, de um poder a disputar”²⁷⁴, afirma o autor. É dessa “criação genuína” que passamos a tratar agora.

2.2 AS DISCIPLINAS ESCOLARES.

Circe Bittencourt²⁷⁵ afirma que a presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, “não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional”²⁷⁶. A autora aponta, ainda, que, “Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder”²⁷⁷.

A disciplina escolar está, dessa forma, relacionada ao conhecimento escolar e se constitui pela ação de diversos sujeitos. A disciplina escolar é uma constituição histórica. Da definição de disciplina escolar, derivam, de acordo com Bittencourt, “as demais concepções, como de escola, professor, aprendizagem e outras mais vinculadas à temática”²⁷⁸. Por essa razão introduzimos esse debate aqui, antes de proceder a análise das versões da BNCC, bem como dos pareceres apresentados por historiadores às três versões.

A constituição das disciplinas escolares, bem como a interpretação acerca do conhecimento escolar, tem sido abordada pelos pesquisadores da História da Educação a partir, fundamentalmente, de três concepções. Há aqueles que entendem

²⁷⁴ Idem. p. 34.

²⁷⁵ BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. op. cit.

²⁷⁶ Idem. p. 10.

²⁷⁷ Idem.

²⁷⁸ Idem. 23.

a disciplina escolar como uma “transposição didática”; os que a concebem como um “campo do conhecimento autônomo”, uma “entidade específica” e, ainda, aqueles que entendem se tratar da constituição de um “código disciplinar”.

A formulação de *transposição didática* foi originalmente apresentada pelo sociólogo francês Michel Verret²⁷⁹, para pensar a “distribuição do tempo das atividades escolares, visando contribuir para a compreensão das funções sociais dos estudantes²⁸⁰. Para o autor, os saberes escolares condicionam o tempo dos estudantes em dois sentidos: o tempo do conhecimento e o tempo da didática, “definido em função das condições de ‘transmissão’ desse conhecimento”. Nesse processo de transmissão do conhecimento, as “imposições de rotinização e de institucionalização estariam diretamente relacionadas com a estruturação do tempo escolar, mas também com a configuração dos conteúdos trabalhados na escola”²⁸¹. Existem formas de imposições do saber a ser ensinado, designadas pelo autor como “formas temporais burocráticas impostas pela escola à transmissão do saber²⁸²”, o que implica em “conformações específicas” desse saber, tais como, a possibilidade de o saber tornar-se “programável”, dessincretizado e “despersonalizado”. Para Verret, o saber

deve tornar-se “programável”, isto é, deve ser passível de recortes que possibilitem sequências aceitáveis, tanto por critérios pedagógicos como institucionais; passa também por um processo de “dessincretização”, na medida em que as especializações da prática da criação teórica são substituídas por especializações pertinentes às práticas da aprendizagem; desliga-se dos vínculos autorais, apresentando-se como um saber “despersonalizado”; organiza-se de modo a permitir o “controle social das aprendizagens”, expresso nas práticas de avaliação para certificações; precisa ser um conhecimento com um grau de “publicidade” que viabilize sua apropriação pelos que deverão transmiti-lo e recebê-lo²⁸³

Essas características acima elencadas, juntamente com a ideia de que há uma distância entre a “prática da transmissão” e a “prática da invenção” e também a preocupação com a dimensão temporal nas práticas didáticas, foram apropriadas por

²⁷⁹ VERRET, Michel. *Le temps des études*. 1975

²⁸⁰ LEITE, Miriam Soares. Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar. Rio de Janeiro, 2004. 116 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, p. 47. <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0212105_04_Indice.html>. Acesso em: 25 dez. 2019.

²⁸¹ Idem. p. 48.

²⁸² Verret, 1975, p. 146 apud. LEITE. op. cit. p. 48.

²⁸³ Idem.

Yves Chevallard, para quem: “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posta em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente” o que o autor tem chamado de “transposição didática do conhecimento”²⁸⁴. Refere-se “ao trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino”²⁸⁵.

Dessa definição decorre, ainda, outra diferenciação entre o saber acadêmico e o saber ensinado. Para que o ensino seja possível, o saber acadêmico deverá ter sofrido certas “deformações que o tornarão apto a ser ensinado. O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é *necessariamente distinto* do saber-inicialmente-designado-como-aquele-que-deve-ser-ensinado, o saber a ensinar”²⁸⁶.

Temos, por esse modo, que, o conhecimento a ser transposto e reproduzido na escola se organiza, segundo Chevallard, pela mediação daquilo que ele denomina de *noosfera*. Como parte do processo de “despersonalização” indicado por Verret, Chevallard identifica “agentes e agências especializados no trabalho mais direto de transposição didática, situados em uma dimensão que denomina como ‘noosfera’”²⁸⁷. O autor entende a noosfera como uma “intelligentsia do sistema de ensino”²⁸⁸ que compreende o conjunto de agentes sociais externos à sala de aula. É responsável pela mediação entre a sociedade e as esferas de produção dos saberes. Nela:

Os representantes do sistema de ensino, com ou sem mandato (do presidente de uma associação de professores ao simples professor militante) encontram, de forma direta ou indireta (através do libelo da denúncia, da pressão da reivindicação, do projeto transnacional, ou dos debates surdos de uma comissão ministerial), os representantes da sociedade (os pais de alunos, os especialistas da disciplina que militam pelo seu ensino, os representantes dos órgãos políticos)²⁸⁹.

²⁸⁴ CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática** v.3 n.2 mai/ago 2013, p. 9. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/1111>>. Acesso em 25 dez. 2019. Texto apresentado originalmente em 1988 durante o Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, Bratislava, Tchecoslováquia.

²⁸⁵ CHEVALLARD, 1991, p. 16-17, apud. MONTEIRO, Ana Maria F.C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, out. 2003, p. 15 Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

²⁸⁶ CHEVALLARD, 1991, p. 16-17, apud. MONTEIRO, Ana Maria F.C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. op cit. p 9. (grifo no original).

²⁸⁷ LEITE. 2004, op. cit. p. 59.

²⁸⁸ CHEVALLARD, 2013, op. cit. p. 4.

²⁸⁹ CHEVALLARD, 1995, P. 25, apud. LEITE, op. cit. p. 60.

Da noção de noosfera, depreende-se dois aspectos considerados fundamentais da teoria da transposição didática. Primeiro, para essa perspectiva, é a noosfera que seleciona os saberes a serem ensinados. Segundo, essa seleção é fruto de lutas, conflitos e negociações. É o que apontam as leituras, como segue:

A seleção dos saberes a ensinar pela noosfera resulta, por sua vez, de lutas e negociações políticas envolvendo legitimações ou contestações de poderes na sociedade em geral, no campo acadêmico e/ou socioprofissional, ou no contexto educacional mais específico²⁹⁰.

O conceito de noosfera nos permite pensar um espaço do qual participam a cultura histórica, a cultura política, a consciência histórica, além de tantos outros fatores daquilo que Chevallard (2009) chama de “entorno”, cujos sentidos produzidos são peneirados, negociados por parte dos que ocupam os postos principais do funcionamento didático²⁹¹.

Carmen Teresa Gabriel Anhorn, destacou algumas “potencialidades teórico-metodológicas” sobre o uso do conceito de transposição didática

leva ao reconhecimento dos saberes acadêmico e escolar em suas naturezas e funções sociais distintas; obriga a pensar sobre a natureza do saber histórico escolar, desnaturalizando-o; subsidia a reflexão sobre as relações entre o saber acadêmico e o saber escolar, sobretudo relações de legitimação; fornece pistas para pensar o papel dos diferentes atores, em diferentes instâncias, que intervêm no processo, oferecendo para isso o conceito de noosfera; permite pensar a transposição didática como um processo complexo, que por sua vez enseja a reflexão sobre o papel do professor nas propostas curriculares para a disciplina²⁹².

Para Cerri, a noção de transposição didática ajuda a pensar um processo de mão dupla, no qual, não só os saberes eruditos/científicos são transpostos para a escola como saberes a serem ensinados, como também, as demandas da vida prática podem ser incorporadas “como tema, como ideias, como conteúdo, como projeto pela ciência especializada”, que, “por falta de melhor termo, poderia chamar de ‘transposição acadêmica’”. Para o autor, a instituição do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, ratificaria seu enunciado.

²⁹⁰ MONTEIRO, 2003, op. cit. p. 16.

²⁹¹ CERRI, Luis Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, set. 2015, p. 117. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4367/2251>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

²⁹² ANHORN, C. T. G. Usos e abusos do conceito de transposição didática: considerações a partir do campo disciplinar de História, 2001. apud. CERRI, Luis Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. 2015, op. cit. p. 117.

Surgida como demanda social, ela foi filtrada no âmbito do poder político por meio de instrumento legal, foi transposta (nem sempre desde os saberes eruditos) em saber escolar e, por fim, exerceu uma pressão ou estímulo sobre os currículos de formação do profissional de história, que por sua vez estão ligados direta ou indiretamente ao fomento de linhas de pesquisa na ciência especializada. O que a matriz disciplinar desenhada por Rüsen (2007) aporta à transposição didática, e portanto aos saberes escolares, é que se está diante de processos de mão dupla²⁹³

Para Maria Auxiliadora Schmidt²⁹⁴, a transposição didática no ensino de história deveria buscar “a realização na sala de aula da própria atividade do historiador; buscar a articulação entre elementos constitutivos do ‘fazer histórico’ e do fazer pedagógico”. Para a autora, o conhecimento histórico deveria ser ensinado de tal forma que desse ao aluno “condições de participar do processo de fazer, do construir a história”, que ele pudesse entender que “a apropriação do conhecimento é uma atividade que em se retoma ao próprio processo que elaborou este conhecimento”²⁹⁵.

A transposição didática do “fazer histórico” pressupunha, para Schmidt, que se trabalhasse “a compreensão e a explicação histórica, priorizando alguns pontos da explicação histórica para serem transpostos para a sala de aula e comporem o que se denominaria a Educação Histórica”. A autora destacava então, “a problematização, o ensino e a construção de conceitos, a análise causal, o contexto temporal e o privilegiamento de exploração do documento histórico”²⁹⁶.

Schmidt e Garcia, através de projeto destinado a formação continuada de professores²⁹⁷, concluíram que:

²⁹³ CERRI, Luis Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. 2015, op. cit. p. 121.

²⁹⁴ SCHMIDT, Maria A. M. S. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico.** In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., São Paulo 12 a 15 de fevereiro de 1996. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017-12/LEMAD_DH_USP_perspectiva%20em%20hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.

²⁹⁵ Idem. p. 120.

²⁹⁶ Idem. P. 121.

²⁹⁷ “O projeto “Recriando Histórias” teve seu marco inicial em 1997, como parceria entre a Universidade Federal do Paraná e prefeituras de municípios da região metropolitana de Curitiba (PR). Entendido como projeto de ensino, extensão e pesquisa, envolveu alunos bolsistas de graduação e professores. Voltado ao objetivo principal de renovação do ensino de história nas séries iniciais, desdobra-se em atividades de desenvolvimento profissional dos professores – incluindo-se a dimensão curricular – e de produção de materiais didáticos para o ensino de história”. SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-

a opção por determinadas formas de transposição didática pode contribuir para a construção da consciência histórica crítica de alunos e professores, considerando-se: a) a relevância do conhecimento histórico, ou seja, do saber a ser ensinado, encontrado nos indícios documentais e na experiência cultural de alunos e professores, em confronto com outras fontes de conhecimento histórico como, por exemplo, os manuais didáticos; b) a forma do saber ensinado, ou seja, a ação dos professores em aulas de história, com o apoio dos materiais de ensino produzidos com os alunos; c) a natureza do saber aprendido, isto é, um tipo novo de relação que os alunos estabeleceram com o conhecimento histórico, compreendendo-o como algo que é diferente do simples acúmulo de informações²⁹⁸.

A despeito dessas potencialidades, o entendimento das disciplinas e saberes escolares como transposição didática não é um consenso. Leite²⁹⁹ enumera algumas das críticas tecidas à Chevallard, entre elas, o papel de mero reprodutor atribuído ao professor no processo de transposição, o fato dessa teoria ser “pertinente apenas ao campo da didática das matemáticas”³⁰⁰, por apresentar a escola como um espaço de criatividade limitada e por insistir numa hierarquização entre a ciência de referência ou saber científico e o saber escolar³⁰¹.

Para Alice Lopes, um limite dessa concepção, está no fato dela não representar de forma satisfatória “o processo de (re)construção de saberes na instituição escolar”. Para ela, o termo transposição tende a se associar à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Nesse sentido, entende ser mais coerente referir-se “a um processo de mediação didática” onde o termo “mediação” significa “um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia”³⁰². Ancorada nos estudos de Jean-Claude Forquin, argumenta:

O conhecimento escolar se constitui no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados a partir da cultura social mais ampla, e promove sua

308, Dec. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300003&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Dec. 2019. Nota das autoras.

²⁹⁸ Idem. p. 304.

²⁹⁹ LEITE, Miriam Soares. Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar. Rio de Janeiro, 2004. op. cit.

³⁰⁰ CHERVEL, 1999, apud. LEITE, 2004, p. 71.

³⁰¹ LEITE, 2004, p. 62.

³⁰² LOPES, Alice R.C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 106, 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71466>>. Acesso em 28 dez. 2019.

reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização. É através desses processos que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma cultura escolar *sui generis*, com marcas capazes de transcenderem os limites da escola³⁰³

Bittencourt, para além das críticas identificadas por Leite, entende que essa abordagem “considera a disciplina escolar dependente do conhecimento científico ou erudito”. Entende também que, nessa perspectiva, “é o saber científico que fornece legitimidade às disciplinas escolares”. Em relação aos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, a autora argumenta que os partidários da transposição didática identificam uma separação entre eles, entendendo que os conteúdos escolares provêm direta e exclusivamente da produção científica e *os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas*, transformando-se em didática³⁰⁴. Suas argumentações se fundamentam nos estudos de Ivor Goodson e André Chervel, para quem, de acordo com a pesquisadora, a disciplina escolar “não se constitui pela simples ‘transposição didática’ do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento”³⁰⁵. Em artigo publicado em 1993 a autora escreveu:

Descartamos a concepção de disciplina como uma mera vulgarização do saber erudito e a entendemos como *um corpo dinâmico de conhecimentos* elaborado por especialistas que não compartilham de maneira pacífica os conteúdos, métodos e pressupostos de uma determinada área científica e em sua construção atuam grupos muitas vezes heterogêneos e divergentes, gerando conflitos e alianças³⁰⁶.

Ao perscrutar o caminho da institucionalização do ensino de História no Brasil no século XIX, Bittencourt observou que a disciplina de História proposta para o ensino das escolas públicas brasileiras, “desde os primeiros anos do surgimento do Estado nacional, foi objeto de disputas de grupos divergentes que se instalavam junto ao poder educacional”³⁰⁷.

³⁰³ Idem.

³⁰⁴ BITTENCOURT. Ensino de História. 2009, op. cit. p. 36-37. (grifo da autora)

³⁰⁵ Idem. p. 37.

³⁰⁶ BITTENCOURT, Circe M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da História Sagrada à História Profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set. 92/ago. 93, p. 193; 207-208. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

³⁰⁷ A autora localizou essas disputas no embate entre a História Sagrada – baseada nos fundamentos da fé – e a História Profana – ancorada nos pressupostos iluministas “que procuravam evidenciar a racionalidade do homem como o fundamento da História da Humanidade e cujo agente principal era o Estado”. Idem. p 193-194.

Elza Nadai, em suas pesquisas sobre história do ensino de História no Brasil, já indicava, nos anos 1990, a pertinência da “ideia da existência de um saber escolar que não corresponde nem à justaposição nem à simplificação da produção acadêmica”. Esse saber obedece, segundo Nadai, “à outra lógica, que comumente se relaciona ao poder que pode ser múltiplo e variado (partido, igreja, estado, etc.), mas que define os objetivos e o conteúdo da História a ser ensinada nas escolas”³⁰⁸.

A origem das disciplinas escolares, no entanto, não se limita às relações de poder exterior à escola. Esta deve ser buscada também nas relações de poder intrínsecas às escolas, é o que sugere, de acordo com Bittencourt, os pesquisadores adeptos da ideia da disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma. É preciso “deslocar o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma *cultura escolar*”. As disciplinas escolares formam-se “no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irreduzíveis aos das ‘ciências de referência’”³⁰⁹. A escola deve ser entendida como uma instituição sobre a qual agem diversos atores, não só externos a ela, mas também internos. Nessa perspectiva, a escola é concebida como uma instituição que, embora obedeça a uma lógica particular e específica da qual participam vários agentes, externos e internos, “deve ser considerada como lugar de produção de um saber próprio”³¹⁰. Em decorrência disso, as disciplinas escolares devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar, para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade e não simplesmente como “metodologias”³¹¹.

Decorre, ainda, dessa compreensão, que “os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em ‘outro lugar’, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciência de referência”³¹². Da mesma forma, a seleção desses conteúdos depende “essencialmente de finalidades específicas”, não advindo apenas dos objetivos das ciências de referência.

³⁰⁸ NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set. 92/ago. 93, p. 160. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

³⁰⁹ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990. apud. BITTENCOURT, 2009, op. cit. p. 38. (grifo da autora).

³¹⁰ BITTENCOURT, 2009, op. cit. p. 38-39.

³¹¹ Idem, p. 39.

³¹² Idem.

A definição das finalidades das disciplinas, segundo Bittencourt, sofre “a influência de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade”³¹³. Se pensarmos nas finalidades que foram atribuídas à disciplina de História desde sua institucionalização no Brasil até os dias de hoje, inclusive na BNCC, podemos afirmar que foram definidas única e exclusivamente a partir dos saberes científicos? A partir do conjunto de conteúdos selecionados pela BNCC, não farão os próprios professores em sala de aula a sua seleção?

Ainda refletindo sobre os elementos que constituem uma disciplina escolar, temos, por fim, as contribuições de Raimundo Cuesta Fernández³¹⁴. Levando em consideração a dimensão socio-histórica, a especificidade, a relativa autonomia e a durabilidade do conhecimento histórico gestado em determinado contexto histórico, o autor elabora a ideia de código disciplinar, entendida como: “uma categoria heurística que nos permite enfrentar e explicar todas as suas características ao mesmo tempo no decorrer do tempo histórico”. Sua intenção, ao formular tal concepção, é “buscar uma aproximação teórica integradora das dimensões declarativas e das práticas da História escolar”³¹⁵. Ou seja, uma aproximação entre aquilo que é enunciado sobre o que deve ser o ensino de história e aquilo que acontece em sala com a prática do professor.

A categoria de código disciplinar é definida como:

Uma tradição social configurada historicamente e composta de um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática de seu ensino. O código disciplinar da História abriga, pois, as especulações e retóricas discursivas sobre seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os arquétipos da prática docente, que se sucedem no tempo e que se consideram, dentro da cultura, valiosos e legítimos. (...). encerra normas e convenções socioculturais que designam a legitimidade/ilegitimidade do saber escolar³¹⁶.

As fontes para a elucidação da História enquanto disciplina escolar são classificadas pelo autor como “textos visíveis” e “textos invisíveis”, sendo os primeiros os “documentos jurídico-administrativos, tais como planos de estudo, e os livros de

³¹³ Idem.

³¹⁴ CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sóciogénesis de uma disciplina escolar: la História*. Barcelona: Pomares-Corredores, 1997.

³¹⁵ Idem. p. 8.

³¹⁶ Idem.

texto” porque neles “transparece um discurso que pretende definir e delimitar a disciplina”. Os segundos, são os “contextos escolares da prática de ensino” e engloba o uso da “fotografia pintura, espaços e arquiteturas escolares, regulamentos, memórias de centros, testemunhos orais, questionários, informes administrativos, etc.”³¹⁷.

Schmidt³¹⁸ buscou compreender a construção da Didática da História como disciplina escolar através de alguns manuais destinados à formação de professores, produzidos por iniciativa do Estado, durante o período de 1940 a 1970, tomando-os, por conseguinte, como textos visíveis dessa constituição. São textos que propunham métodos e atividades de ensino da disciplina de História. Sua natureza era guiada pelas necessidades práticas da formação dos professores para o ensino de História. São, de acordo com autora, “marcos definidores iniciais”, ou seja, manuais didáticos relacionados “ao processo de escolarização, constitutivos da cultura escolar e destinados à formação didático-pedagógica dos professores em determinado período e contexto da sociedade brasileira”³¹⁹.

Schmidt concluiu que os manuais por ela investigados explicitam alguns elementos “originais para a análise do ‘código disciplinar’ da História do Brasil, entre os quais a demarcação de fortes relações de poder do Estado na configuração da História como disciplina escolar”³²⁰. Entre os materiais explorados por Schmidt, pode-se apontar os trabalhos sobre Jonathas Serrano³²¹, no qual a aproximação entre História e Pedagogia é uma constante e demonstra uma preocupação com os conteúdos e com os métodos. São, por esse modo, manifestações do código disciplinar

sob a forma de elementos como os manuais e discursos acerca do método, da prática e das finalidades do ensino de História. Enquanto elementos do

³¹⁷ Idem. p. 9.

³¹⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 709-729, out. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1702/1439>>. Acesso em: 31 dez. 2019. Nesse artigo, encontra-se os uma lista dos textos analisados pela pesquisadora.

³¹⁹ Idem. p. 712.

³²⁰ Idem. p. 722-723. (grifo no original).

³²¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Rev. Bras. Hist.** São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200009&lng=en&nrm=iso>. access on: 31 Dec. 2019.

“código disciplinar” da História, tais manifestações revelam os modos de pensar a educação e o ensino de História no Brasil³²².

No mesmo sentido, temos a contribuição de Ana Claudia Urban³²³, que analisou manuais didáticos destinados à formação de professores de História, dividindo-os entre aqueles produzidos antes e depois de 1980. Fundamentando-se também em Cuesta Fernández, a autora aponta “a História como uma disciplina escolar que foi historicamente se constituindo e, ao mesmo tempo, delimitando o seu espaço sob as influências e formas de pensar o ensino e a aprendizagem em diferentes épocas”³²⁴.

Sobre os manuais escritos antes de 1980, Urban concluiu tratar-se de alguns exemplos de materiais “voltados à formação de professores, que expressam a existência de um código disciplinar da Didática da História, pois nas proposições (...) revelaram uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História”. Urban identificou que, nesses textos, seus autores estabeleceram “um diálogo com a sua época e com a forma como se idealizava o ensino de História”³²⁵.

Sobre as obras produzidas a partir de 1980, a autora observou aspectos relacionados “ao perfil da disciplina de História, aos seus métodos de ensino, aos seus conteúdos, às propostas curriculares, à avaliação”³²⁶, ou seja, preocupações com o ensinar e aprender História, as quais Urban associa ao código disciplinar da Didática da História. Revelam ainda, “a forma como diferentes sujeitos construíram e influenciaram uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História”³²⁷.

Dessa discussão realizada até aqui, depreendemos que, apesar das divergências a respeito da origem e constituição das disciplinas escolares, as três vertentes – transposição didática, campo do conhecimento autônomo e código disciplinar – consideram a possibilidade de se pesquisar a história das disciplinas escolares, entre elas a História, o fato de que essa constituição é complexa e envolve fatores externos e internos à escola, sendo, por esse modo, resultado de disputas e

³²² Idem. p. 208. (grifo no original).

³²³ URBAN, A. C. O código disciplinar da didática da história nos manuais destinados à formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 58, p. 188-197, 29 jan. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640387>>. Acesso em: 31 dez. 2019. Ver: URBAN, Ana Claudia. **Didática da História**. Contribuição para a Formação de Professores. Curitiba: Juruá Editora. 2010.

³²⁴ Idem. p. 190.

³²⁵ Idem. p. 192.

³²⁶ Idem. p. 195.

³²⁷ Idem.

conflitos que acabam por moldar a disciplina escolar, definindo, sobretudo o que é legítimo ou não, qual conteúdo tem relevância e qual não tem, e que há diferenças entre o saber científico e o saber escolar. Por fim, o estudo das disciplinas escolares elucida também os aspectos fundamentais que as constituem: as finalidades, os conteúdos, os métodos e a avaliação. Para os objetivos desta investigação, vamos nos ater às finalidades.

2.3 COMPONENTES DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E ENSINO DE HISTÓRIA.

Qual sentido tem assumido o ensino de História no Brasil? Se uma proposta curricular é um caminho, para qual direção o currículo de História tem apontado? As respostas para essas indagações podem ser encontradas, acreditamos, entre outros elementos, nas finalidades atribuídas ao ensino de História. São essas finalidades que, de acordo com Bittencourt³²⁸, garantem ou não sua permanência no currículo.

As finalidades de uma disciplina caracterizam-se, de acordo com Bittencourt, pela articulação entre os “*objetivos instrucionais* mais específicos e os *objetivos educacionais* mais gerais”³²⁹. Esses objetivos são formulados no intuito de contribuir para “uma formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico e capacidades diversas de comparação, dedução, criatividade, argumentação lógica e habilidades técnicas, entre outras”³³⁰.

Para Bittencourt, os objetivos das disciplinas são formulados com o intuito de “contribuir para uma formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico e capacidades diversas de comparação, dedução, criatividade, argumentação lógica e habilidades técnicas, entre outras”³³¹. Esses objetivos mais específicos são determinados de acordo “com os objetivos mais gerais da escola, os quais definem de forma mais sutil, com variáveis explícitas ou implícitas, como a socialização, os comportamentos individuais e coletivos, a ‘disciplina do corpo’, a obediência a normas, horários, etc.”³³².

Além disso, a escola incorpora um conjunto de objetivos que são exteriores a ela, que são determinados pela sociedade, mas com os quais se articula, “contribuindo

³²⁸ BITTENCOURT, 2009, op. cit. p. 41.

³²⁹ Idem.

³³⁰ Idem.

³³¹ Idem.

³³² Idem. p. 41-42.

para os diferentes processos econômicos e políticos”³³³. Assim, a escola atende a determinados objetivos gerais em determinados contextos históricos como, por exemplo, “a formação de uma classe média pelo ensino secundário, a expansão da alfabetização pelos diferentes setores sociais ou a formação de um espírito nacionalista e patriótico”. Ao incorporar esses objetivos, as disciplinas “justificam sua permanência no currículo”³³⁴. Bittencourt pondera, ainda, que as finalidades das disciplinas escolares “fazem parte de uma teia complexa na qual a escola desempenha o papel de fornecedora de *conteúdos de instrução*, que obedecem a objetivos educacionais definidos mais amplos”. E conclui apontando que as finalidades de uma disciplina “tendem sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade”³³⁵.

Assumir que as finalidades das disciplinas são o resultado de uma complexa relação entre objetivos instrucionais mais específicos e objetivos educacionais mais gerais, ajuda-nos, uma vez mais, a refletir sobre os limites de um currículo que se pretende nacional, visto que as disciplinas escolares precisam atender diferentes públicos escolares, responder a objetivos conjunturais e do contexto no qual a escola está inserida, papel desempenhado fundamentalmente pelo Projeto Político Pedagógico da escola, uma vez que, ao ser construído em conjunto com a comunidade escolar, representa os anseios mais legítimos do entorno da escola. Ao mesmo tempo, faz-nos refletir sobre as disputas em torno não só da definição desse currículo, mas, também, sobre quem o tem hegemonizado. Cabe lembrar aqui as funções que tem sido atribuídas a educação na sociedade capitalista: produzir as “qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*”, formar os “quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*”³³⁶ e garantir a “‘aprendizagem’ de relações de poder”³³⁷.

Os objetivos do ensino de História atualmente buscam, em síntese, responder uma indagação a qual, provavelmente, todo professor ou professora de História se viu

³³³ Idem. p. 42.

³³⁴ Idem.

³³⁵ Idem. (grifo da autora).

³³⁶ MÉSZÁROS, István. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 275. (grifo do autor).

³³⁷ VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 33, p. 07-47, jun. 2001, p. 18. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2010.

provocado a responder: “Por que estudar História?”. E, quase como um mantra, ouve de seus alunos uma resposta indicativa do que tem sido o ensino de História ou mesmo daquilo que os alunos retêm sobre seu ensino: “Estuda-se História para conhecer o passado, para entender o presente e pensar o futuro”. Mas essa é a única finalidade do ensino de História?

Nos PCNs do Ensino Fundamental são elencados nove objetivos gerais para o Ensino de História, além de objetivos para o terceiro e quarto ciclos.

identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades³³⁸.

As Diretrizes Curriculares do Paraná³³⁹ apresentam como finalidade do ensino de História “a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento”³⁴⁰, “a formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não-linear e multitemporal”³⁴¹ e fornecer as condições para “identificar processos históricos, reconhecer criticamente as relações de poder neles existentes, bem como intervirem no mundo histórico em que vivem, de modo a se fazerem sujeitos da própria História”³⁴².

³³⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 43.

³³⁹ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

³⁴⁰ Idem, p. 47. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008, p. 47.

³⁴¹ Idem. p. 60.

³⁴² Idem. p. 83.

Porventura, se buscássemos os objetivos do ensino de História em outras propostas curriculares, sua multiplicidade saltaria aos olhos. Dito isso, concebemos que o ensino de História é muito mais do que “conhecer o passado, entender o presente e pensar o futuro”. Bittencourt, analisando as propostas curriculares elaboradas nos anos 1980 e 1990, identificou a predominância de, ao menos, quatro objetivos atribuídos ao ensino de História: formação de identidades, formação da cidadania, formação política e formação intelectual.

A formação da identidade aparece não apenas vinculada a necessidade de forjar uma identidade nacional, mas à própria construção de “*identidades*”, no plural, onde a *nacional* é apenas uma delas. A formação da cidadania está “associada mais explicitamente à do *cidadão político*”³⁴³. “Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do ‘cidadão crítico’, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina”³⁴⁴, afirma Bittencourt. Essa, inclusive, parece ser mais uma daquelas frases prontas proferidas a exaustão nos espaços de formação continuada ou de organização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e repetida também como um mantra, mas, muitas vezes, sem que se saiba o que significa. Formar o aluno como “cidadão crítico” figura, identicamente, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

A finalidade de uma formação política atribuída ao ensino de história está, segundo Bittencourt, articulada a outra finalidade: “a da *formação intelectual*”, a qual “ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um ‘pensamento crítico’” que se constitui pelo desenvolvimento de um conjunto de capacidades: “*observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos”³⁴⁵.

Bittencourt reconhece ainda uma outra dimensão incorporada ao ensino de História nos anos 2000: a formação humanística, correspondente aos compromissos gerais da sociedade. A concepção humanística permeia a integração dos diferentes campos disciplinares das ciências sociais e ainda busca estabelecer a relação entre o conhecimento da sociedade e o das ciências da natureza e se constitui por três

³⁴³ BITTENCOURT, 2009, op. cit. p. 121.

³⁴⁴ Idem.

³⁴⁵ Idem. p. 122. (grifo da autora).

eixos: O primeiro deles é o de “considerar a formação humanística como significativa para a compreensão dos problemas sociais e para seu enfrentamento por parte de todos os setores sociais”. O segundo corresponde “a necessidade de se rever as relações entre homem e natureza” e o terceiro, “refere-se ao significado da tecnologia na vida social”³⁴⁶.

Além da finalidade, as disciplinas são compostas ainda pelos conteúdos, métodos e avaliação. O conteúdo corresponde “a um *corpus* de conhecimento organizado segundo uma lógica interna que articula conceitos, informações e técnicas consideradas fundamentais”. São geralmente organizados por temas específicos e apresentados em planos sucessivos. Sua seleção é resultado de um conjunto de variáveis que “devem estar em sintonia com os objetivos educacionais e instrucionais, ser distribuídos adequadamente, de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos educandos, e ainda ater-se ao tempo ‘pedagógico’”³⁴⁷.

Os conteúdos de uma determinada disciplina articulam-se com os métodos de ensino e aprendizagem. São “apresentados ao público por intermédio de diferentes métodos, indo da aula expositiva até o uso dos livros didáticos ou da informática”³⁴⁸.

Por fim, o último elemento constituinte das disciplinas escolares é a avaliação, que varia de acordo com a forma como a disciplina escolar é compreendida. “Tem certas características se a disciplina escolar é entendida apenas como transmissora de conteúdos, e outras se a disciplina é concebida como produtora de conhecimento”.

A avaliação é essencial ainda para o controle do que é ensinado ou aprendido. A avaliação está ligada à concepção de disciplina escolar. A forma como se entende a disciplina, reflete no modelo de avaliação predominante no sistema de ensino. A avaliação restrita a provas, concentra-se no controle sobre o domínio quantitativo dos conteúdos explícitos. Ao contrário dessa perspectiva, uma avaliação qualitativa volta-se a verificação da aprendizagem no conjunto dos objetivos educacionais mais amplos³⁴⁹.

³⁴⁶ BRASIL. História e Geografia, ciências humanas e suas tecnologias: livro do professor (ensino fundamental e médio). Brasília: MEC/INEP, 2002, p. 49-51. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/material_estudo/livro_professor/historia_geografia_completo.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

³⁴⁷ BITTENCOURT, 2009, op. cit. p. 43.

³⁴⁸ Idem.

³⁴⁹ Idem, p. 46.

3. PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.

"Privatizaram sua vida, seu trabalho,
sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário. E agora não contente querem
privatizar o conhecimento, a sabedoria,
o pensamento, que só à humanidade pertence."
Bertolt Brecht

No dia 27 de março de 2019, Tabata Amaral³⁵⁰, eleita para o seu primeiro mandato parlamentar, escancarou a tragédia administrativa para a qual a Educação brasileira estava sendo empurrada. Com apenas três meses do novo governo eleito pela conformação das forças políticas reacionárias e conservadoras e do campo privatista e liberal da economia, já experimentávamos, em todos os níveis da educação pública, um desalento que prenunciava, sem que já nos déssemos conta, o que estava por vir. Na ocasião, a jovem deputada, então com apenas 25 anos, interpelou o Ministro da Educação, Ricardo Vélez, sobre a ausência de planos, projetos, metas, prazos, responsáveis e resultados esperados³⁵¹. Sua performance rendeu-lhe entrevistas em diversos meios de comunicação. Velez foi demitido.

Apesar de coerente, a sua investida tinha origem e destino certos. Tabata Amaral é uma dentre as 34 candidaturas eleitas com apoio e financiamento de grupos financeiros³⁵². Ela, em particular, representa um grupo mais restrito de sete candidatos cujas carreiras acadêmicas foram financiadas diretamente pelo bilionário Jorge Paulo

³⁵⁰ Ela cresceu na periferia de São Paulo, no bairro da Vila Missionária, a cerca de 30 quilômetros do centro. O pai era cobrador de ônibus e mãe, vendedora. O bom desempenho em olimpíadas escolares fez com que Tabata ganhasse uma bolsa do colégio particular Etapa, para cursar o ensino médio. A instituição chegou a pagar um hotel perto da escola para ela morar, uma vez que os pais não tinham condições de arcar com as despesas de transporte e alimentação. (...). Apesar de ter garantido uma vaga no curso de Física na Universidade de São Paulo (USP), Tabata sonhava em estudar fora. Ela se candidatou então a bolsas de estudo e foi aceita em seis das principais universidades americanas: Harvard, Yale, Columbia, Princeton, Pensilvânia e o Instituto de Tecnologia da Califórnia (Caltech). Optou por Harvard. (...). ela é formada em Ciências Sociais e Astrofísica. E é cofundadora de dois movimentos nacionais: o Mapa da Educação e o Acredito. PEREIRA, Néli Jovem da periferia de SP que chegou a Harvard sonha em mudar educação brasileira e entrar para a política. **BBC Brasil**. 17 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42317179>>. Acesso em: 06 mai. 2020.

³⁵¹ ROSSI, Marina. A jovem deputada que jogou contra as cordas o ministro da Educação e sua "lista de desejos". **El País**. 29 de março de 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/28/politica/1553801628_869241.html>. Acesso em: 26 mar. 2020.

³⁵² GORTÁZAR, Naiara Galarraga. A fábrica brasileira de novos políticos. **El País**. 07 jul. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/07/politica/1562500503_401572.html>. Acesso em: 26 mar. 2020.

Lemann³⁵³, o fundador da Fundação Lemann³⁵⁴, que conta com a parceria da Associação Nova Escola, Fundação Victor Civita e também dos grupos “Todos Pela Educação” e “Movimento Pela Base Nacional Comum”, todos profundamente envolvidos na construção da primeira base nacional comum brasileira. Amaral estava, assim, nas entrelinhas, a cobrar o Ministro da Educação pelos investimentos humanos e materiais até então aportados pelo setor financeiro na elaboração da BNCC e que, até aquele momento, pareciam estar em risco. Tabata, apesar de sua origem humilde, atendeu aos interesses do setor privado uma vez mais ainda em 2019, quando, contrariando orientação de seu partido – Partido Democrático Trabalhista – PDT –, votou a favor da contrarreforma do sistema previdenciário³⁵⁵.

Alguns dias depois, em 11 de abril de 2019, o Movimento Pela Base Nacional Comum lançou uma nota sobre os 100 primeiros dias do novo governo³⁵⁶. A nota criticava o fato de que, das 4 prioridades do governo para os 100 primeiros dias relacionadas à Educação, apenas uma fazia referência à BNCC. Criticou também a falta de referência à BNCC na “Política de Alfabetização” anunciada pelo governo em março daquele ano. Ressaltou que, para além dos 100 primeiros dias, a BNCC precisava “avançar em diversas frentes de implementação, processo liderado por estados e municípios, mas que depende de apoio do governo federal”³⁵⁷, e destacou como importante a retomada pelo MEC, em abril, do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. No entanto, em setembro de 2019, o governo federal ainda não havia repassado aos Estados os recursos destinados à adequação e redação de seus currículos e à formação de

³⁵³ BALDOCCHI, Gabriel. Os candidatos de Jorge Paulo Lemann. **IstoÉDinheiro**. 24 ago. 2018, nº 1084. Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/os-candidatos-de-lemann/>>. Acesso em 26 mar. 2020.

³⁵⁴ FUNDAÇÃO LEMANN. Parceiros. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/parceiros>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

³⁵⁵ BITTAR, Bernardo. PDT suspende Tabata Amaral e mais sete por voto a favor da Previdência. **CORREIO BRAZILIENSE**. 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/07/17/interna_politica.771640/pdt-suspende-tabata-amaral-e-mais-sete-por-voto-a-favor-da-previdencia.shtml>. Acesso em: 06 mai. 2020.

³⁵⁶ MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Nota do Movimento pela Base sobre os 100 dias de Governo Bolsonaro. 11 abr 2019. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/nota-do-movimento-pela-base-sobre-os-100-dias-de-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

³⁵⁷ Idem.

professores³⁵⁸. Serviços que implicam em contratação de assessorias e cria, portanto, um mercado promissor.

Essa breve introdução nos remete justamente ao papel que os agentes privados têm desempenhado na definição das políticas públicas e indica, já, alguns dos principais atores políticos envolvidos na elaboração da BNCC. Nosso objetivo nesse capítulo é situar, através de pesquisas recentes, o setor empresarial na elaboração da política educacional e curricular.

Essa breve introdução evidencia, também, uma reconfiguração do papel no Estado na atual quadra histórica, onde o setor privado é tomado como o principal interlocutor do Estado na formulação das políticas públicas. É um processo no qual Organismos Internacionais, empresas, Organizações não governamentais – ONGs, Institutos, Fundações, grandes conglomerados educacionais e de Tecnologia de Informação e Comunicação, tornam-se agentes e interlocutores preferenciais do Estado na assessoria, formulação e definição de políticas educacionais e também da oferta da Educação nos diferentes níveis e modalidades e esferas do poder público.

Trata-se de um processo de privatização que implica na redefinição das responsabilidades do Estado em relação à oferta e gerenciamento da Educação e da Escola públicas. Não estamos diante de um processo no qual o Estado “vende” as escolas para a iniciativa privada como vem fazendo com o patrimônio público desde a década de 1990, cujos exemplos mais significativos foram a mineradora Vale do Rio Doce, a Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, a Rede Ferroviária Federal e os Bancos públicos. Trata-se de um processo de privatização no qual o Estado passa a transferir recursos públicos para o setor privado. É um processo mais complexo que envolve uma rede imbricada de diversos agentes que se embrenham nas entranhas da administração pública para prestar uma infinidade de serviços públicos que eram, antes, função do Estado. Implica, igualmente, numa intervenção direta do Estado na garantia da reprodução do sistema e na extração de mais valia.

Esse processo de reconfiguração do Estado, cujos traços podem ser verificados, no Brasil, já na década de 1990, é denominado por Mészáros³⁵⁹ de

³⁵⁸ SALDANÃ, Paulo. Bolsonaro segura R\$ 105 mi e empaca a implementação da base curricular. Folha de São Paulo. 16 set. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/bolsonaro-segura-r-105-mi-e-empaca-a-implementacao-da-base-curricular.shtml>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

³⁵⁹ MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002, apud. PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: PANIAGO, Maria C. S. (org). Marx, Mészáros e o Estado. São Paulo: Instituto Lúkács. 2012, p. 75.

“hibridismo do controle sociometabólico” destacando “a presença do Estado, agora ‘em nome do *big business*’, tão acentuada como no período anterior [do Welfare State], apesar de negada pelo Neoliberalismo”. Esse hibridismo tem a função de “suprir as demandas acumulativas na era neoliberal”³⁶⁰. Em outras palavras:

Em especial o Estado Moderno, na fase do capitalismo maduro, passa a se caracterizar de forma mais cristalina por uma *intervenção permanente na base da produção material da riqueza, cuja finalidade é proteger e garantir as condições gerais da extração da mais-valia*, fonte originária do capital acumulado e condição ineliminável à expansão³⁶¹.

Essa reconfiguração do papel do Estado é entendida por Sharon Gewirtz e Stephen Ball³⁶² como *gerencialismo*, “que se configura em processos de mercadorização ou mercantilização da oferta educacional, privatização, economização do currículo escolar e controle central do ensino e da aprendizagem”³⁶³. O gerencialismo na Educação “ênfatisa os propósitos instrumentais de escolarização e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência”³⁶⁴. Stephen Ball³⁶⁵ formula também a ideia de governança onde o Estado “terceiriza” suas funções para entes privados, impulsionando a mercantilização dos direitos sociais. Esse cenário torna-se mais drástico quando olhamos para as organizações da classe trabalhadora.

3.1 OFERTA, FORMAÇÃO, GESTÃO E CURRÍCULO

³⁶⁰ PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: PANIAGO, Maria C. S. (org). **Marx, Mézaros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lúkács. 2012, p. 75-76.

³⁶¹ Idem, p. 77. (grifo noso).

³⁶² GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen John. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193 – 221, apud. ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O Currículo como Materialização do Estado Gerencial: a BNCC em questão. **Movimento** - Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 47. jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32663>>. Acesso em 22 mar. 2020.

³⁶³ ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O Currículo como Materialização do Estado Gerencial. Op. cit. p. 47

³⁶⁴ GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen John. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”. op. cit.

³⁶⁵ BALL, Stephen J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

Sabrina Moehlecke³⁶⁶, investigando os programas ofertados pela iniciativa privada às redes públicas de educação básica em todo o país e também as organizações privadas responsáveis pela oferta da Educação Básica no decênio de 2005 a 2015, aponta que a incidência privada nesses dois aspectos, compreendia:

a) oferecimento de vagas no currículo regular ou complementar, como cursos de línguas, dança, capoeira, informática etc.; b) disponibilização de equipamentos para a escola como computadores, livros, bibliotecas; c) investimento em outros aspectos da infraestrutura da escola.

A autora identificou 66 programas ofertados por 128 instituições com natureza e denominações as mais diversas. A natureza das instituições prevaletentes foram os Institutos de caráter privado, mas há também Associações e organizações financeiras internacionais, Empresas, fundações e Agências. A etapa de ensino prevaletente foi o Ensino Médio. O público prevaletente para o qual se destinaram os programas e a oferta, foi de estudantes. Na região Norte, porém, soma-se àqueles, os gestores³⁶⁷.

A gestão educacional é outra dimensão da privatização da educação. De acordo com Teise Garcia³⁶⁸, esse processo envolve desde a contratação de assessorias para secretarias de educação e para desenvolvimento de programas relacionados à gestão escolar, até o desenvolvimento de *softwares* para monitoramento e organização da gestão escolar. No âmbito dos órgãos administrativos, “envolve a capacitação para gestores, avaliação de professores e gestores, estabelecimento de pactos e compromissos”³⁶⁹.

Garcia pesquisou “programas para os quais o objeto de atuação do setor privado foi a gestão educacional ou escolar”³⁷⁰. Entre 2005 e 2015, foram localizados, “para as cinco regiões do país, 85 programas em redes estaduais de ensino e 154

³⁶⁶ MOEHLECKE, Sabrina. Incidência do setor privado na dimensão da oferta na Educação Básica: Programas e atores (2005-2015), p. 31. In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). Currículo, gestão e oferta da Educação Básica brasileira: Incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018. Disponível em: <http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2019/02/EBOOK_Curr%C3%ADculo-Gest%C3%A3o-e-Oferta-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-Brasileira.pdf>. Acesso em 22 set. 2019.

³⁶⁷ Idem, p. 38.

³⁶⁸ GARCIA, Teise. Incidência do setor privado na dimensão da gestão educacional na Educação Básica: Programas e atores (2005-2015). p. 53. In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). Currículo, gestão e oferta da Educação Básica brasileira: Incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018.

³⁶⁹ Idem.

³⁷⁰ Idem. p. 54.

instituições privadas atuando”³⁷¹. Os gestores são o principal público-alvo e o Ensino Médio a etapa que com maior frequência sofre a incidência desses programas privados. Destacam-se os institutos e fundações sem fins lucrativos e representativos do empresariado e há, também, agências financeiras internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID³⁷².

Raquel Borghi³⁷³ investigou a atuação do setor privado em programas das redes estaduais que incidem sobre os currículos da educação básica. A autora concebe o Currículo “como processo em construção, permeado por lutas, embates e tensões”, e indica que “atualmente o setor privado é a grande força nas disputas ao longo do processo de desenvolvimento curricular” e que uma das formas de “privatização do currículo” é a adoção de sistemas de ensino privados por redes públicas, como por exemplo a “adoção de apostilas, materiais de apoio, planejamento de aulas, cursos, treinamento do corpo docente”³⁷⁴.

A autora identificou um total 243 programas que incidem no currículo no Brasil e 398 instituições privadas com algum tipo de parceria com o setor público na definição dos currículos nos Estados de todas as cinco regiões do país. Na incidência sobre o currículo prevaleceu os Institutos e empresas. Constatou ainda que nas regiões do país com melhores condições socioeconômicas, a natureza da instituição prevalecente é a empresa, enquanto nas regiões Norte e Nordeste prevalecem a atuação dos Institutos. Para Borghi, “isso significa dizer que nas regiões mais ricas a atuação de empresas privadas é majoritariamente lucrativa”³⁷⁵. A pesquisa identificou ainda que essas parcerias se voltam exclusivamente aos estudantes.

3.2 “TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE”

Nesse cenário de privatização da educação pública, destacam-se dois atores considerados por nós, centrais desse processo, sobretudo no que diz respeito a

³⁷¹ Idem. p. 61.

³⁷² Idem.

³⁷³ BORGHI, Raquel Fontes. Incidência do setor privado na dimensão do Currículo da Educação Básica (2005-2015). In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). **Currículo, gestão e oferta da Educação Básica brasileira: Incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018, p. 63-71.

³⁷⁴ Idem. p. 64.

³⁷⁵ Idem. p. 69.

definição da política curricular em âmbito nacional. O Todos Pela Educação – TPE e o Movimento Pela Base Nacional Comum – MPBNC.

O Todos Pela Educação se declara como uma “organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária”³⁷⁶ e enuncia como objetivo “melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no País”³⁷⁷. A data e o local de sua fundação são carregados de simbologia, 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo,

um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local de sua proclamação. Foi lá que apresentamos nosso marco histórico: a carta Compromisso Todos Pela Educação. *Porque um País independente se constrói com Educação de qualidade para todos*³⁷⁸.

O *Todos Pela Educação* resulta da iniciativa de um grupo de lideranças empresariais brasileiras que, de acordo com André da Silva Martins³⁷⁹, busca refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. Segundo ele, “o grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos”. Trata-se, ainda de acordo com Martins, de um “*think tank* da área educacional, isto é, um organismo especializado em produzir e difundir conhecimentos e ideias para educação no país”³⁸⁰, cuja captação de recursos se ancora na iniciativa privada, notadamente do setor financeiro.

O Todos Pela Educação começou a articular-se em 2005 com o documento “10 causas e 26 compromissos”³⁸¹, considerado o “manifesto” do grupo a partir do qual passaria a ampliar sua rede de colaboradores entre empresariado e governantes. Em agosto daquele ano o documento foi apresentado à membros do CONSED E UNDIME³⁸². O representante do CONSED era Mozart Neves Ramos, então Secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006) e membro do Conselho Nacional de

³⁷⁶ <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>>. Acesso em: 12 out. 2019.

³⁷⁷ Idem.

³⁷⁸ Idem. (grifo nosso).

³⁷⁹ MARTINS. André Silva. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 22, jan.-jun. 2009. <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467>>. Acesso em 14 out. 2019.

³⁸⁰ Idem. p. 23. (grifo do autor).

³⁸¹ TODOS PELA EDUCAÇÃO. Todos Pela Educação: 2006-2009. 2009 <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/144.pdf>>. Acesso em 14 out. 2019. p. 12.

³⁸² Idem p. 14

Secretários de Educação – CONSED, órgão que viria a presidir em 2006. Mozart Neves era também membro do Conselho Nacional de Educação, cadeira que ocupou entre 2005 e 2014, função exercida ao mesmo tempo em que ocupava a presidência executiva do TPE (2007 e 2010). Atualmente, é Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna. A representante da UNDIME era a secretária de Educação de Belo Horizonte – MG, Maria do Pilar Lacerda. No dia 25 agosto, o manifesto foi apresentado ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, que, de pronto, apoiou e aceitou participar desse pacto³⁸³. Fernando Haddad, inclusive, consta como “associado fundador” do TPE³⁸⁴.

No decorrer de 2005 e 2006, o movimento sistematizou suas ideias em 5 metas³⁸⁵, as quais, em junho de 2006, foram apresentadas pelo futuro presidente do Todos Pela Educação, Jorge Gerdau Johannpeter, na conferência internacional *Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina*³⁸⁶. Esse evento foi promovido pelas fundações Lemann e Jacobs e pelo Instituto Gerdau. O evento aconteceu na praia do Forte, Bahia, e reuniu representantes de 14 países da América Latina³⁸⁷.

Martins considera esse evento como “um importante momento de afirmação do TPE no meio empresarial”.

No evento, foi possível apresentar e legitimar politicamente o projeto “Compromisso Todos pela Educação” e fortalecer no meio empresarial a importância de um organismo com capacidade para defender interesses da classe na sociedade civil e intervir na definição de políticas educacionais na aparelhagem de Estado. Os empresários brasileiros saíram do evento com metas, estratégias, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa a Educação Básica brasileira³⁸⁸.

Para Martins, o TPE se constituiu “numa articulada estratégia de hegemonia” do setor privado no campo educacional abrangendo duas linhas centrais.

³⁸³ Idem.

³⁸⁴ TODOS PELA EDUCAÇÃO. Sócios-fundadores. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/242.pdf>>. Acesso em 18 out. 2019.

³⁸⁵ TODOS PELA EDUCAÇÃO. Todos Pela Educação: 2006-2009. 2009. op. cit. p. 18.

³⁸⁶ TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2009. op. cit. p. 17.

³⁸⁷ A conferência “reuniu cerca de 250 representantes de países latino-americanos para debaterem acerca dos problemas da educação no continente. O evento integra os investimentos da fundação em desenvolvimentos de estudos de caso e seminários em prol do desenvolvimento da educação”. FUNDAÇÃO LEMANN. Relatório anual 2007. Disponível em: <<https://fundacaoolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2007>> Acesso em: 14 out. 2019.

³⁸⁸ Idem. p. 23.

1) orientar uma percepção social de que a sociedade civil se transformou numa instância harmoniosa em que os antagonismos perdem a relevância, pois o mais importante seria o predomínio da “coesão cívica”, da “nova cidadania” e da “colaboração” social; 2) legitimar uma determinada leitura da realidade educacional e também uma determinada perspectiva para a Educação Básica³⁸⁹.

A estratégia de hegemonia do TPE volta-se, por esse modo, para a ideia de que a melhoria da qualidade da educação pública só seria alcançada através da “corresponsabilidade e da parceria” entre sociedade civil, agentes políticos e instituições políticas. Constitui-se numa estratégia de hegemonia, uma vez que visa “substituir os conflitos e os antagonismos pela noção de colaboração e coesão cívica ou social”³⁹⁰.

A proposição de “parceria” (ou co-responsabilidade) defendida pelo TPE reforça as estratégias de dominação presentes no Brasil de hoje, justamente por explicitar que em nome da educação é necessário um novo “pacto social” e a renúncia a projetos alternativos de educação em favor das proposições empresariais³⁹¹.

Ainda no campo da estratégia hegemônica do TPE, as “5 metas” defendidas pelo movimento denunciavam suas pretensões. Ao analisa-las, sobretudo a que propõe a manutenção dos investimentos em Educação em 5% do PIB até 2022, Martins argumenta que, no plano valorativo, “a expectativa dos empresários [gira] em torno da construção de novas subjetividades identificadas com o capital”, e no plano técnico-científico, busca “a elevação mínima do patamar de racionalidade da força de trabalho, (...), viabilizando, mais facilmente, a difusão dos parâmetros da nova sociabilidade e a legitimação dos empresários como classe dirigente e dominante”³⁹². Para Martins, o TPE luta por “afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo”³⁹³, perspectiva refletida na defesa dos 5% do PIB para a educação até 2022, pois sustenta-se, segundo Martins, numa compreensão de que os recursos para a educação são suficientes, o problema é a falta de eficiência no gasto. O autor entende que 5% do PIB em

³⁸⁹ Idem. p. 24.

³⁹⁰ Idem. p. 25.

³⁹¹ Idem.

³⁹² MARTINS, op. cit. p. 26.

³⁹³ Idem.

educação, “como proposto pelo TPE, são insuficientes para realizar mudanças substantivas no país”³⁹⁴.

Na sua trajetória, o TPE protagonizou momentos importantes de atuação na política educacional. O movimento contabiliza como uma importante vitória o fato de que sua “Carta Compromisso” teria norteado a política educacional do segundo governo Lula, quando do lançamento do Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE³⁹⁵, em abril de 2007. De fato, é no mínimo de se estranhar que o decreto que deu vida ao programa tenha sido intitulado “Plano de Metas *Compromisso Todos Pela Educação*”³⁹⁶. Entre outras medidas esse plano instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Outra política educacional que sofreu interferência foi o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Logo após sua aprovação pela Câmara dos Deputados, em junho de 2012, o TPE divulgou uma análise³⁹⁷ sobre o texto, no qual indicava que todas as suas “5 Metas” haviam sido contempladas. Além disso, ressaltou sua presença nas audiências e apontou inúmeros itens da nova lei nos quais constavam pontos defendidos pelo TPE. Entre eles, destacamos: a ideia das avaliações externas como instrumento para produzir índices de rendimento escolar, como instrumento de ingerência na prática docente e definição e aperfeiçoamento das políticas educacionais; formação docente com foco no aprendizado dos educandos (meta 15.6³⁹⁸); definição de direitos e objetivos de aprendizagem e de uma base nacional comum³⁹⁹; noção de qualidade da educação, aprendizagem e fluxo escolar submetidas ao IDEB e à lógica da meritocracia como política de valorização docente (meta 7.36⁴⁰⁰).

Por fim, um último episódio envolvendo a relação entre o TPE e o Estado na definição de políticas educacionais, não pode deixar de ser por nós lembrado. Referimo-nos ao convite feito pelo então Ministro da Educação (2012-2014), Aloísio

³⁹⁴ Idem. p

³⁹⁵ Idem.

³⁹⁶ BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 out. 2019. Sem grifo no original

³⁹⁷ PNE ANALISADO PELO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Portal Aprendiz. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/06/29/pne-e-analisado-pelo-todos-pela-educacao/>>. Acesso em 19 out. 2019.

³⁹⁸ Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso 19 out 2019.

³⁹⁹ PNE É ANALISADO PELO TODOS PELA EDUCAÇÃO. op. cit.

⁴⁰⁰ Plano Nacional de Educação. op. cit.

Mercadante – militante histórico do Partido dos Trabalhadores –, em novembro de 2012, à Cláudia Costin para assumir a Secretaria de Educação Básica do MEC. Mas antes de discorrer sobre as implicações desse convite, é preciso saber quem é Cláudia Costin. Ocupou o cargo de Secretária-Adjunta de Previdência Complementar e também de Ministra da Administração Federal e Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso – PSDB – entre 1995 e 2002. Em 2003 assumiu a Secretaria Estadual de Cultura durante a gestão de Geraldo Alkmin, cargo que ocupou até 2005, quando passou a exercer a função de vice-presidente da Fundação Vitor Civita, uma ONG mantida pelo Grupo Abril, da família Marinho, com foco na Educação. Atuou como diretora geral de uma empresa de e-learning que oferece infraestrutura para o ensino à distância⁴⁰¹. Além disso, Costin

escreve para o Instituto Millenium (o IBAD do século XXI). Defende as Organizações Sociais, estratégia velada de privatização do serviço público. Quando Secretária da Administração e do Patrimônio foi uma das criadoras dos Programas de Demissão Voluntária, o qual defende ainda hoje como mecanismo destinado a aliviar o peso do funcionalismo nos cofres da União. Foi uma das idealizadoras da reforma administrativa que acabou com a estabilidade dos servidores públicos⁴⁰².

Quando do convite, Costin ocupava a Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro, no primeiro mandato de Eduardo Paes (2009-2012), mas destacava-se também por ser uma das principais articuladoras do Todos Pela Educação⁴⁰³. Não seria a primeira vez que um representante seu ocuparia tal secretaria, ou cargo de destaque na estrutura de comando de instituições da Educação pública enquanto o Partido dos Trabalhadores esteve na Presidência da República. Além do ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, como indicado acima,

o ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Reynaldo Fernandes [2005-2009], os dois últimos ex-Secretários de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda⁴⁰⁴ [2007-

⁴⁰¹ EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, n. 15, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olin da%20Evangelista.pdf>> . Acesso em: 20 out 2019.

⁴⁰² Idem. p. 7.

⁴⁰³ Idem. p. 7.

⁴⁰⁴ Maria do Pilar Lacerda atualmente é Diretora da Fundação SM Brasil. A Fundação Somos Maria – SM, foi criada em 1977, ligada à ordem religiosa dos Marianistas, da Espanha e chegou ao Brasil em 2004. Conta com as seguintes parcerias: Movimento por um Brasil Literário; UNDIME; OI Futuro; Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI; Itaú Social; Instituto Singularidades; Inspirare;

2012] e Cesar Callegari [2012], este último o Secretário que Costin sucederia, todos são organizadores do TPE⁴⁰⁵.

Que fatores explicam essa íntima relação entre um organismo representante dos interesses do setor privado na definição das políticas públicas para a Educação e o governo do Partido dos Trabalhadores? Olinda Evangelista e Roberto Leher apontam alguns elementos fundamentais que nos ajudam a refletir acerca do conteúdo político-educacional do convite à Cláudia Costin.

Um primeiro aspecto diz respeito a recomposição do bloco de poder dominante que entrou em crise no final da ditadura civil-militar (1964-1985). Essa recomposição, segundo os autores, está sendo liderada pelo setor financeiro, “a fração burguesa mais poderosa no capitalismo de hoje e, seguramente, o principal sustentáculo do Estado-Maior⁴⁰⁶ da alta burguesia⁴⁰⁷”.

O TPE foi convocado justo pelo setor bancário, liderado pelo Itaú, em articulação com o setor de *commodities*, no caso, siderúrgico, dirigido pelo organizador de outra iniciativa empresarial para intervir na educação, o movimento Brasil Competitivo, Jorge Gerdau Johannpeter⁴⁰⁸.

A entidade ampliou sua adesão à outras organizações representativas de outras frações do capital, como “Confederação Nacional da Indústria (CNI), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e Instituto *ETHOS* de Empresas e Responsabilidade Social”⁴⁰⁹. De acordo com Evangelista e Leher, a Itaú Unibanco

Natura; Fundações Vitor Civita; Roberto Marinho; Lemann, entre outros. Disponível em: <<http://www.fundacaosmbrasil.org/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

⁴⁰⁵ EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. op. cit. p. 5-6.

⁴⁰⁶ Os autores se referem a uma formulação de Antônio Gramsci a respeito dos intelectuais orgânicos da burguesia e de como os dominantes dominam: “O Estado-Maior intelectual do bloco histórico não necessariamente se organiza em um partido político formal, podendo se espalhar por inúmeras siglas, atuar por meio de um jornal como foi o caso do *Times* na Inglaterra, ou da maçonaria, no caso da unificação italiana”. Carlos Nelson Coutinho, 2011, apud EVANGELISTA & LEHER. op. cit. p. 6. (grifo no original).

⁴⁰⁷ EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. op. cit. p. 6.

⁴⁰⁸ Idem. Jorge Gerdau assumiu a Câmara de Gestão e Planejamento, trabalhando ao lado da presidente Dilma Rousseff no Palácio do Planalto, constituindo-se, no período, em um dos seus principais assessores. O seu movimento, Brasil Competitivo, tinha como objetivo estimular o uso das práticas da gestão privada na gestão pública. Ver: AGÊNCIA ESTADO. Jorge Gerdau oficializa participação no governo Dilma. *ÉpocaNegócios*, 23 abr. 2011. Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,EMI227960-16355,00-JORGE+GERDAU+OFICIALIZA+PARTICIPACAO+NO+GOVERNO+DILMA.html>>. Acesso em 23 out. 2019; TEIXEIRA, Alexandre. Gestão Pública à moda privada. *ÉpocaNegócios*, 03 jun. 2010. Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,EMI145255-16642,00-GESTAO+PUBLICA+A+MODA+PRIVADA.html>>. Acesso em 23 out. 2019.

⁴⁰⁹ Idem. p. 7. (grifo no original).

Holdings S.A. constatou que “as corporações estavam atuando em centenas de grandes projetos educacionais com objetivos educacionais pertinentes, afins aos interesses corporativos” daqueles que patrocinavam o TPE, “mas que a dispersão dos esforços impedia uma intervenção ‘de classe’ na educação pública”. Dessa forma, os setores dominantes, após a articulação política dos grupos econômicos em prol do movimento Todos Pela Educação, “passaram a atuar por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais”⁴¹⁰, como Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras.

A atuação do Todos Pela Educação se efetiva a partir da ocupação de cargos em órgãos ou entidades fundamentais da definição da política educacional como CNE, CONSED, UNDIME, INEP, Secretarias de Educação de Estados e Municípios e inclusive na Secretaria de Educação Básica do MEC e até mesmo no cargo de Ministro da Educação. Se esses espaços estão ocupados pelos representantes dos interesses do capital, onde estão os representantes de outros interesses como estudantes e trabalhadores da Educação? Esse é o segundo aspecto apresentado pelos autores para compreender a hegemonização da política educacional pelo setor privado.

No contexto das lutas sociais da década de 1980 que resultaram na formação do Partido dos Trabalhadores – PT, da Central Única dos Trabalhadores – CUT, e também na Constituição Federal de 1988, considerada a “Constituição Cidadã”, os sindicatos de trabalhadores da Educação⁴¹¹, influenciados pela tese de Florestan Fernandes, segundo a qual “o futuro da educação dependeria de um novo ponto de partida”, envolvendo não somente os trabalhadores da educação, mas o conjunto da classe trabalhadora em defesa e reorganização da escola pública⁴¹², defenderam que a CUT constituísse um Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação – DNTE. Seu papel seria a defesa de

um projeto de educação pública universal, unitária, capaz de engendrar uma pedagogia *para* o socialismo (uma escola que recusa a disjunção entre os eu

⁴¹⁰ Idem.

⁴¹¹ Os autores se referem aos seguintes sindicatos: Sindicato Nacional Dos Docentes das Instituições De Ensino Superior – ANDES, Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil – FASUBRA, O Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE e setores da esquerda da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE. Idem. p. 18.

⁴¹² Idem. p. 17.

pensam e os que executam, entre os que mandam e os que obedecem) e uma pedagogia *no* socialismo, isto é, uma pedagogia que, desde o presente, difunda os valores e objetivos socialistas no cotidianos das escolas⁴¹³.

De acordo com informações disponíveis no site do Centro de Documentação e Memória – CEDOC da CUT, o DNTE teve uma vida curta. Foi criado oficialmente em 1988, no 3º Congresso Nacional da CUT. Após a realização de dois congressos nacionais do DNTE, em junho de 1997 ocorreu a última reunião da sua coordenação nacional, sendo oficialmente extinto em 20 de julho de 2004⁴¹⁴. As razões para sua breve existência são múltiplas, mas estão diretamente relacionadas a mudanças de concepção no marco político e ideológico da CUT: a adesão a estrutura sindical verticalizada e consequente fortalecimento das confederações de trabalhadores em Educação em detrimento da aposta numa estrutura horizontalizada, mais democrática e menos burocrática⁴¹⁵; defesa da educação profissional como estratégia privilegiada na luta pela cidadania, relegando a educação básica a modalidade de ensino preparatória para o ensino profissional, cujo efeito mais perverso seria, de acordo com José dos Santos Souza, o fato de “conformar a consciência dos trabalhadores no leito da ideia de que a conquista da ‘empregabilidade’, obtida por meio da qualificação, da aquisição de novas competências, é, em si, a própria condição cidadã”⁴¹⁶. Tal lógica

⁴¹³ Idem. p. 18.

⁴¹⁴ Em abril de 1987, a Secretaria de Política Sindical da Central Única dos Trabalhadores (CUT) convocou, para Brasília, uma reunião das entidades sindicais filiadas e oposições cutistas para discutirem a organização do ramo da educação. O evento reuniu sindicatos, oposições sindicais e associações profissionais de professores dos níveis básico, secundário e universitário, assim como trabalhadores das áreas técnicas e administrativas, das esferas municipal, estadual e federal, tanto do setor público como privado. Ao final da reunião foi aprovada a criação da Coordenação Provisória do Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação (DNTE). Esta Coordenação organizou dois encontros nacionais, em 1987 e 1988. O 3º Congresso Nacional da CUT, realizado em setembro de 1988, aprovou a criação dos departamentos da CUT por ramo de atividade econômica. Também foram aprovadas a configuração, competências e as instâncias deliberativas, sendo definido que a fundação se daria em congresso. O primeiro congresso nacional dos trabalhadores em educação ocorreu em julho de 1989, quando foi eleita a diretoria e aprovado os estatutos da entidade. O segundo congresso do DNTE ocorreu quatro anos depois, em julho de 1993, quando foi alterada a sua estrutura organizacional, que passou a ter uma Coordenação Nacional composta por representantes das entidades sindicais nacionais. O terceiro congresso do DNTE era para ser realizado em 1995, mas foi sucessivamente adiado. Em junho de 1997 ocorreu a última reunião da Coordenação Nacional do DNTE. No mês seguinte, julho, foi realizada a reunião da Comissão de Educação da CUT, vinculada a Secretaria de Políticas Sociais da CUT. Em 20 de julho de 2004, a Executiva Nacional da CUT aprovou oficialmente a extinção do Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação e o fim da sua personalidade jurídica. Disponível em: <<http://cedoc.cut.org.br/cedoc/fundos-e-colecoes/98>>. Acesso em 30 out. 2019.

⁴¹⁵ EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. op. cit. p. 18-9.

⁴¹⁶ SOUZA, José dos Santos. Trabalho e Formação do Trabalhador na Trajetória da CUT em tempos de Globalização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p. 135, mai. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art08_33esp.pdf>. Acesso em 30 out. 2019.

se consolida no 5º Congresso Nacional da CUT, realizado em 1994, a partir do qual, também de acordo com Souza,

a CUT abandona seu discurso de defesa da escola como espaço de construção da “cidadania plena” e passa a defender a educação profissional integrada ao sistema regular de ensino como fator indispensável à construção dessa “cidadania plena”. (...) tratava-se (...) de uma transição imposta pela ameaça do desemprego, que desloca o eixo central do debate educacional do campo político – educação básica para garantir a “cidadania plena” – para o campo econômico – educação profissional para a garantia de emprego e renda⁴¹⁷.

Os embates em torno do DNTE e da concepção de Educação dentro da CUT, com a subsequente consolidação de concepções alinhadas aos interesses do capital, como a própria noção de empregabilidade já discutida anteriormente indica, acabaram por estrangular a organização dos trabalhadores, abrindo, dessa forma, espaço para os agentes privados. Para Evangelista e Leher, “o DNTE, uma forma de organização dos educadores capaz de possibilitar melhores condições para empreender a luta de classes na educação pública, foi combatido” por esse sindicalismo dito propositivo, ou “*sindicalismo cidadão*”. Para os autores, esse processo por nós aqui registrado, explicaria, “ao menos em parte, porque não foi a CUT que liderou as lutas pela educação na Assembleia Nacional Constituinte, eleita em 1987, e no processo de elaboração da Lei 9394, de 1996, [LDB], entre 1988 e 1996”. Essas lutas foram travadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. No entanto, já nos primeiros anos do governo Lula o fórum foi desarticulado pela saída deliberada das entidades cutistas.

as entidades alinhadas ao novo governo recusaram o consenso da luta contra o repasse de verbas públicas para as entidades privado-mercantis, como o Programa de Universidade Para Todos – PROUNI, e a definição de um plano de lutas contra as políticas neoliberais então vigentes⁴¹⁸.

Em política não existe espaço vazio. Os espaços são sempre disputados e ocupados por quem melhor se coloca no jogo de xadrez da correlação de forças. Assim, “no refluxo organizativo dos educadores foram removidos os principais empecilhos para que o TPE se tornasse a ‘voz autorizada’ da educação brasileira”⁴¹⁹.

⁴¹⁷ Idem. p. 136.

⁴¹⁸ EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. op. cit. p. 20

⁴¹⁹ Idem. (grifo no original).

3.3 MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM

O Movimento pela Base Nacional Comum se apresenta como “um grupo não governamental”⁴²⁰ que se constituiu em 2013. É um organismo que “reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular”. O Movimento caracteriza a BNCC como “essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país” e tem como objetivo

gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos⁴²¹.

Seu conselho consultivo é formado por sete representantes de diversas áreas do setor empresarial. São eles: Anna Penido, Diretora-executiva do Inspirare; Claudia Costin, Diretora do CEIPE/FGV, personalidade importante do Todos Pela Educação, como indicado acima; Denis Mizne, Diretor-executivo da Fundação Lemann; Mariza Abreu, Consultora legislativa da área de educação; Miguel Thompson, CEO do Singularidades; Pilar Lacerda, Diretora da Fundación SM; Ricardo Henriques, Superintendente Executivo do Instituto Unibanco⁴²².

O quadro abaixo indica as entidades e organizações que compõem o Movimento e suas respectivas caracterizações, de acordo com a definição apresentada no site do Movimento Pela Base.

⁴²⁰ QUEM somos. Movimento Pela Base Nacional Comum. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

⁴²¹ Idem.

⁴²² Idem.

Quadro 1 - Entidades, Organizações e pessoas físicas que compõem o MPBNC⁴²³

Entidades, Organizações e Pessoas Físicas	Caracterização
Abave (Associação Brasileira de Avaliação Escolar)	Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.
Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária)	Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.
Comunidade Educativa Cedac	Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.
Consed	O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal
Fundação Lemann	Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicase a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.
Fundação Roberto Marinho	Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.
Instituto Ayrton Senna	Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.
Instituto Inspirare	Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.
Instituto Natura	Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.

⁴²³ D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As Influências dos Agentes Públicos e Privados no Processo De Elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Irati, 27 mar. 2018. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1157>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

Instituto Unibanco	Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio
Itaú BBA	O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.
Todos Pela Educação	Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.
Undime	A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

Fonte: Jaqueline Boeno D'Avila. (2018)

Jaqueline Boeno D'Avila⁴²⁴, em sua dissertação de mestrado, mapeou o conjunto de agentes públicos e privados que, além de figurarem como colaboradores do MPBNC, estão presentes também no Todos pela Educação, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 - Agentes Públicos e Privados presentes no TPE e MPBNC - 2017⁴²⁵

Número	Natureza	Todos Pela Educação (TPE)	Movimento pela Base Nacional (MBNC)
1	Empresas	Natura, Banco Itaú/Unibanco, Gerdau, Pão de Açúcar, Odebrecht, Camargo Corrêa, Klabin, Suzano Holding S/A, Dpaschoal, IBOPE, RBS (Comunicações), Rede Record, Editora Moderna, Canal Futura, Radiodelicatessen, Revista Veja, Grupo Abril, Grupo Junior Achievement Brasil, Grupo Ypy, Grupo ABC e Grow Jogos e Brinquedos.	Natura, Banco Itaú/Unibanco, Rede Globo e Grupo Lemann (cervejaria AB InBev, rede de fast food Burger King e alimentos Heinz).
2	Fundações	Fundação Lemann Fundação Itaú Fundação Roberto Marinho Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Fundação Bradesco Fundação Volkswagen Fundação Getúlio Vargas Fundação Civita	Fundação Lemann Fundação Itaú Fundação Roberto Marinho Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

⁴²⁴ Idem.

⁴²⁵ Idem. p. 71-72.

		Fundação Educar Fundação Santillana Fundação Telefônica	
3	Institutos	Instituto Ayrton Senna Instituto Inspirare Instituto Unibanco Instituto Insper Instituto Natura Instituto Rodrigo Mendes Instituto Alana Instituto Samuel Klein	Instituto Ayrton Senna Instituto Inspirare Instituto Unibanco Instituto Insper Instituto Natura Instituto Rodrigo Mendes Instituto Singularidades
4	Faculdades Privadas	Faculdade Pitágoras	Faculdade Sesi-SP de Educação
5	Organismos Nacionais e Internacionais	BID UNESCO UNICEF Banco Mundial	MEC Todos pela Educação
6	Conselhos, Associações e Movimentos	CENPEC	CENPEC UNDIME CONSED ABAVE CEDAC
	Total	47 agentes	23 agentes

Fonte: Jaqueline Boeno D'Ávila. (2018)

A pesquisadora identificou, ainda, os nomes daqueles que estariam representando cada um desses agentes privados na condução de seus interesses no processo de elaboração da BNCC⁴²⁶. No entanto, a comprovação da autora que mais nos chama a atenção é o fato de que diversos desses atores representantes do setor privado, estiveram, por diversas vezes, exercendo algum cargo na gestão pública, seja no governo federal, estadual ou municipal.

Os agentes quando estão presentes no governo, definem a política educacional, quando fora dele atuam em suas respectivas organizações. (...), por vezes os agentes privados representam suas instituições e, ao mesmo tempo, também desempenham funções de natureza política e administrativa nas atividades públicas do governo⁴²⁷.

Essa apropriação do público para interesses privados, na gestão da Educação, fica mais evidente no quadro a seguir organizado por D'Ávila. Os dados apresentados, referem-se ao ano de 2017.

⁴²⁶ Ver Quadro 3. Idem. p. 73-75

⁴²⁷ Idem, p. 75.

Quadro 3 - Atuação dos sujeitos privados em funções públicas⁴²⁸

Sujeito/representante	AGENTE PRIVADO REPRESENTADO NA BNCC	FUNÇÃO PÚBLICA
Jorge Gerdau Johannpeter	Grupo Gerdau	Coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade do governo Dilma Rousseff (2011-2013).
Antonio Cesar Russi Callegari	Faculdade SESI-SP de Educação	Membro do Conselho Nacional de Educação (Gestão atual).
Mozart Neves Ramos	Instituto Ayrton Senna	Membro do Conselho Nacional de Educação (2005-2014) Secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006).
Ricardo Henriques	Instituto Unibanco	Ex-secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC.
Claudia Costin	Banco Mundial	Ex-ministra da administração e reforma do Estado no governo FHC (1995-2002). Foi secretaria municipal de Educação 76 do Rio de Janeiro (2009-2014)
Marcelo Neri	Fundação Getúlio Vargas	Foi ministro chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2013-2015).
Maria Alice Setúbal	Itaú e Cenpec	Desempenhou funções na Unicef (1992-1993 e 1997-1998) e Ministério da Educação (1995-1996) governo FHC
Anna Penido Monteiro	Instituto Inspirare	Atua no grupo de trabalho sobre “práticas inovadoras para a criatividade na educação básica brasileira” do MEC

Fonte: Jaqueline Boeno D’Avila.

Camila Grassi Mendes de Faria e Monica Ribeiro da Silva⁴²⁹, identificam no MPBNC, um dos principais agentes na formulação da reforma curricular da Educação Básica instituída entre 2016 e 2018. Para as autoras, a forma de atuação desse movimento junto ao MEC e ao CNE, caracteriza-se pelo modelo de governança, e vem se ampliando no sentido de “tornar o seu projeto de educação e sociedade de seus agentes específicos um projeto dirigido para o conjunto da sociedade brasileira”⁴³⁰.

⁴²⁸ Idem, p. 75-76.

⁴²⁹ FARIA, C. G. M.; SILVA, M. R. O Movimento pela Base Nacional Comum: configurações da relação público-privado no contexto do Ensino Médio. In: José Clóvis Azevedo. (Org.). **Neoconservadorismo e resistência**. Dilemas da Educação Pública. 1ed.Porto Alegre: Editora Universitária IPA, 2019, v. 1, p. 85-99.

⁴³⁰ Idem.

Para as autoras, a forma de atuação do MPBNC dá continuidade a um tipo de ação em curso desde meados dos anos 1990 e que tem como modelo emblemático a ONG Todos pela Educação. Como ficou evidenciado no quadro acima, a empresas, fundações e institutos privados que compõem essas organizações, atuam, de acordo com Faria e Silva, junto à redes de ensino das três esferas do poder público em “assessoramentos e implementação de programas ao firmar acordos com os entes públicos” e na “formulação de normas e mudanças na legislação, especialmente junto ao Congresso Nacional e ao Conselho Nacional de Educação”⁴³¹. A atuação dessa rede de empresas, fundações, institutos tem se realizado tanto pelas vias formais, “próprias à produção da política educacional” quanto pelas vias informais, “mediante complexas redes de interdependências que ligam atores individuais e coletivos posicionados tanto no setor público como no privado”. É essa relação que entrelaça público e privado e seus agentes, que “vem imprimindo uma nova configuração nos processos de decisão sobre a política educacional brasileira”⁴³².

Diante do exposto até aqui, queremos apontar duas caracterizações sobre o capitalismo e sua relação com o Estado. Uma delas, diz respeito ao capitalismo em geral e outra, especificamente, sobre o atual estágio do capitalismo nesse início de século XXI, atentando, sobretudo, para a elaboração da política educacional.

Questionando sobre serem os intelectuais um grupo social e autônomo ou uma “categoria especializada de intelectuais” vinculadas a determinados grupos sociais, Gramsci⁴³³ argumenta:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, um novo direito, etc., etc.

Os empresários representam, para Gramsci, uma “elaboração social superior” de intelectuais, por sua capacidade dirigente e técnica.

⁴³¹ Idem.

⁴³² Idem.

⁴³³ GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a organização da Cultura. 8º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1991, p. 3-4.

Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à fábrica.

A segunda característica refere-se à noção de governança em rede. Stephen Ball⁴³⁴ argumenta que “cada vez mais em escala global, a política educacional está sendo feita de novas formas, por novos atores em novos espaços, dos quais muitos são privados, em todos os sentidos dessa palavra”. Nessa lógica, “a educação está sendo retrabalhada como uma oportunidade de lucro”⁴³⁵.

A relação do Estado com provedores privados de serviços educacionais é agora comumente articulada pela lógica de mercado, dentro da qual o Estado se torna um criador de mercados, contratante e monitorador, enquanto o setor privado e outros provedores assumem cada vez mais o trabalho prático do governo, no sentido imediato e mundano⁴³⁶.

São transformações na forma e nas modalidades do estado, “às vezes conceituadas como a mudança de *governo* para *governança* (ou para *nova governança* ou *governança em rede*)”⁴³⁷. A governança em rede sugere um novo tipo de governo que se baseia “em um tecido denso de laços e redes duradouros que fornecem recursos essenciais de conhecimento, reputação e legitimação”⁴³⁸. Nesse modelo, “o Estado trabalha com outros, ou ‘terceiriza’ suas tarefas de solução de problemas. Os problemas tornam-se oportunidades de lucro. As soluções são pagas. Existe um mercado de soluções”. O que não significa que se resolvam os problemas. Currículo único e avaliação em larga escala (foco central da pauta privada na educação) tendem a reproduzir os problemas que a educação pública enfrenta e não a resolvê-los.

Procuramos nesse capítulo expor a forma como o setor empresarial vem interferindo na política educacional e curricular no Brasil, sobretudo nas últimas três décadas, em favor de seus interesses. Se essa intervenção visa perverter um direito

⁴³⁴ BALL, Stephen J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

⁴³⁵ Idem, p. 2.

⁴³⁶ Idem.

⁴³⁷ Idem, p. 3.

⁴³⁸ GRABHER apud. BALL, Stephen J. Política Educacional Global: reforma e lucro. op. cit., p. 3.

social em mercadoria, transformando a educação pública na mais nova esfera de reprodução objetiva do capital, a ingerência sobre o currículo garante, também, a própria reprodução subjetiva dos interesses da classe dominante, uma vez que define o que e para quem deve ser ensinado.

4. POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AS DISPUTAS EM TORNO DO ENSINO DE HISTÓRIA – DA LDB DE 1996 À BNCC

“Quem controla o passado controla o futuro: quem controla o presente controla o passado. E, no entanto, o passado, conquanto de natureza alterável, nunca fora alterado. O que agora era verdade era verdade do sempre ao sempre”.
George Orwell.

“As classes dominantes temem a história porque esta é, em última instância, o relato da luta dos homens e das mulheres pela liberdade e pela justiça”.
Harvey Kaye.

A História não passou incólume pelos “extremos” do século XX. Ao contrário, viu-se entre o descrédito e a morte anunciada, vítima que era de uma visão linear da evolução das sociedades humanas segundo a qual o desenvolvimento econômico e a tecnologia “eram considerados motores essenciais de um tipo de progresso universal que conduzia necessariamente a um só e único ponto de chegada: a civilização moderna dos europeus”⁴³⁹, ao mesmo tempo em que “o crescimento econômico se generalizaria ao mundo subdesenvolvido”⁴⁴⁰. Se isso parecia ser uma verdade no imediato pós Segunda Guerra Mundial, com a derrota do nazifascismo e as perspectivas de crescimento econômico – a “Era de Ouro” do capitalismo⁴⁴¹ –, tais previsões foram frustradas pela crise estrutural⁴⁴² que se iniciou no centro do sistema capitalista na década de 1970. “A causa essencial do descrédito da história consiste no fato de que as profecias que se baseavam nessa concepção linear do progresso, falharam⁴⁴³”.

⁴³⁹ FONTANA, Josep. **A História dos Homens**. Bauru, SP: Edusc, 2004, p. 15.

⁴⁴⁰ Idem.

⁴⁴¹ Ver: HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos**. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 1995, p. 253-281.

⁴⁴² Corroboramos a tese de que, desde o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, vivenciamos, de acordo com Mészáros, uma crise estrutural do capital. Diferentemente das crises cíclicas, marcadas pela alternância entre crescimento e recessão, a crise estrutural do capital é marcada por um continuum depressivo. Ela é longa, duradoura, sistêmica e estrutural. Esta crise apresenta, segundo Mészáros, quatro aspectos principais: Seu caráter é universal, atinge todo o sistema – produção, consumo, circulação, etc.; Seu alcance é global; sua escala de tempo é extensa, contínua, permanente – não há mais intervalo entre as crises e por fim, “seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante” ou seja, não veremos colapsos espetaculares e dramáticos. Esse quadro da crise estrutural e sistêmica do capital tem outro componente vital, dado pela corrosão do trabalho. MÉSZÁROS, István. **A atualidade História da Ofensiva Socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 69-70.

⁴⁴³ FONTANA, 2004, op. cit. p. 16.

A chamada idade de ouro do capitalismo não gerou só uma crise de expectativas. Gerou também uma interpretação da realidade autoproclamada pós-modernismo segundo a qual a “prosperidade chegara para ficar e representava a normalidade capitalista”⁴⁴⁴. O grande surto de prosperidade terminou, inaugurando o período de crise estrutural do capital, mas sua herança intelectual, entretanto, persistiu. Produto de uma consciência formada naquela época de abundância nos países centrais do capitalismo que parecia não ter fim, o pós-modernismo proclamou uma “rejeição categórica do conhecimento ‘totalizante’ e de valores ‘universalistas’ – incluindo as concepções ocidentais de ‘racionalidade’, ideias gerais de igualdade e a concepção marxista de emancipação humana geral”⁴⁴⁵. Rejeitam, por esse modo, “qualquer política libertadora baseada em algum tipo de conhecimento ou visão ‘totalizante’”⁴⁴⁶, bem como a própria “noção de processo histórico e causalidade inteligíveis”⁴⁴⁷. Esse ceticismo “nega que a história tenha finalidade, ou mesmo que seja possível chegar-se a um conhecimento definitivo de suas origens, causas tendenciais e dos seus elementos constitutivos fundamentais”⁴⁴⁸.

Hannah Arendt, acerca de sua concepção de história, afirmou não haver “nem necessidade nem sentido”⁴⁴⁹ no processo histórico. Para Franklin Rudolf Ankersmith a própria pergunta sobre o sentido do trabalho do historiador “perdeu sentido” e o

⁴⁴⁴ WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. Em defesa da História. Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1999, p. 9.

⁴⁴⁵ Idem, p. 12. (grifo no original).

⁴⁴⁶ Idem, p. 13. (grifo no original).

⁴⁴⁷ Idem, p. 15.

⁴⁴⁸ FOSTER, John Bellamy. Em defesa da História. Posfácio. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. Em defesa da História. op. cit. p. 197.

⁴⁴⁹ “O historiador, contemplando retrospectivamente o processo histórico, habituou-se tanto a descobrir um significado ‘objetivo’, independente dos alvos e da consciência dos atores, que ele é propenso a menosprezar o que efetivamente aconteceu em sua busca por discernir alguma tendência objetiva. (...) qualquer ordem, qualquer necessidade, qualquer sentido que se queira impor fará sentido. Essa é a mais clara demonstração possível de que, sob essas condições, não há nem necessidade nem sentido”. ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o futuro. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016, p. 76. (PDF). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MQHsVC8eXL-EV43FDP13YMop5kprcDku/view>. Acesso em 27 mar. 2019. Refletindo sobre essa afirmação, Mészáros afirma: “um relativismo pessimista – um cruzamento entre Ranke e Heisenberg – guia a análise de Arendt das interpretações históricas (...). A intensão subjacente a tal raciocínio é, claramente, a completa relativização de todas as coisas, para que se possa afirmar que ‘tudo é possível’ e que ‘não há necessidade nem sentido’”. Mais adiante afirma: “O reducionismo cético de Arendt rejeita a possibilidade de que a ação humana significativa leve, de fato, a fazer história no sentido bastante preciso de não estar à mercê da ‘Providência Divina’, ou da ‘História por mandato’”. (grifos do autor). MÉSZÁROS, István. **Estrutura Social e Formas de Consciência**. A determinação social do Método. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 89-90.

“contexto histórico perdeu sua importância”⁴⁵⁰. Jean-François Lyotard definiu o pós-modernismo “como incredulidade em relação a metanarrativas”⁴⁵¹.

Se há, por um lado, uma crise de perspectiva, que acaba por negar qualquer sentido ou direção na História, como se não houvesse futuros a explorar⁴⁵², o seu ensino, por outro, continua alvo da mais empedernida vigilância e até mesmo censura. Fontana⁴⁵³ nos mostra como os governos da Grã-Bretanha, sob a liderança de Thatcher, da França, do Japão e dos EUA, sempre souberam da importância da história e se preocuparam em controlar o seu ensino. Apple relata que nos Estados Unidos da América existem regiões em que “é obrigatório que os professores ensinem apenas aquele material presente no livro didático aprovado. Ir além do material ‘aprovado’ pode levar a sanções administrativas”⁴⁵⁴. Também nos EUA, os livros didáticos manipulam “o que se refere a acontecimentos da guerra do Vietnã”, por exemplo, e os professores evitam entrar em controvérsias porque são demitidos nestas ocasiões. Professores do ensino secundário e bibliotecários têm sido demitidos ou ameaçados de demissão “por atos menores de independência como os de proporcionar aos alunos material que alguns pais consideram discutíveis”⁴⁵⁵.

Nos EUA, a adoção por mais de mil escolas, desde a década de 1990, do currículo denominado *Core knowledge* contribuiu para um ensino de História no qual

os grupos de elite e os subalternos são reconhecidos nos textos de história do currículo *Core*, mas esse reconhecimento baseia-se em duas condições principais. Em primeiro lugar, refletindo o velho e o novo, o passado de grupos dominantes e subalternos são narrativizados, mas *não em relação* uns aos outros; as elites são poderosas, mas não exercem poder sobre nenhum outro grupo; os subalternos são oprimidos, mas não vivem entre os opressores. Em segundo lugar, o passado de grupos dominantes e subalternos são narrativizados *em relação* uns aos outros, por meio de um arcabouço que enfatiza o *consenso* (o bastião da velha história) e obscurece ou ignora o conflito e o poder (fundamentais na nova história)⁴⁵⁶.

⁴⁵⁰ ANKERSMITH, Franklin Rudolf. Historiography and Postmodernism. *History and Theory*, 28, n 2, 1989, p. 142,148-9. apud. FOSTER, John Bellamy. Em defesa da História. op. cit. p. 199.

⁴⁵¹ LYOTARD, Jean-François. *The Postmodern Condition*. 1984. apud. FOSTER, John Bellamy. Em defesa da História. op. cit. p. 197.

⁴⁵² FONTANA, Josep. História: análise do passado e projeto social. Bauru, SP: EDUSC, 1998, p. 279.

⁴⁵³ FONTANA, Josep. “Los Historiadores son Gente Peligrosa”. *La interferencia de los políticos en la enseñanza y divulgación de la Historia*. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=460555>>. Acesso em 29 jul. 2018.

⁴⁵⁴ APPLE, Conhecimento Oficial. Op. cit. p. 176.

⁴⁵⁵ Loewen apud FONTANA, Josep. ¿Qué Historia para el siglo XXI? Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/156762>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

⁴⁵⁶ BURAS, Kristen I. A Trajetória do Movimento Core Knowledge: Aulas de história segundo as visões de cima para baixo e de baixo para cima. In: APPLE, M; BURAS, Kristen I. *Currículo, Poder e Lutas Educacionais*. Coma a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 69-70. (grifo no original).

Também nos EUA, durante a administração Clinton (1993-2001), diante das controvérsias em relação às referências nacionais para o ensino de História, o governo liberou dinheiro federal para que os Estados escrevessem suas próprias referências curriculares. Resultou que a maioria deles escreveu “referências de estudos sociais em que a história era mencionada tangencialmente, com pouca ou nenhuma menção a nomes, eventos ou ideias”⁴⁵⁷. Os objetivos da disciplina não diziam respeito a evento histórico algum, não requerendo, assim, que os estudantes soubessem “coisa alguma de história”⁴⁵⁸. Essas referências estaduais não continham conteúdos históricos que os estudantes pudessem “analisar, debater ou refletir sobre”⁴⁵⁹.

No Brasil, análises sobre a história da disciplina de História apontam para um percurso bastante controverso. Ao longo do tempo, a disciplina de História teve sempre uma função. Ora destinada à consolidação do Estado Nação e a consequente formação de uma identidade nacional e difusão de um nacionalismo patriótico, “voltado para atender aos interesses de determinados setores das elites nacionais”⁴⁶⁰, notadamente a manutenção do poder político e privilégios econômicos, ora vinculada a formação para o exercício da cidadania. Fundamental nesse processo foi o papel do Estado na configuração da História como disciplina escolar⁴⁶¹. Para Circe Bittencourt, no processo de construção de uma “História Nacional”, o Estado Nacional era o próprio sujeito da História⁴⁶², mas um sujeito também submetido a determinados interesses.

A história do ensino de História “tem se caracterizado por uma longa trajetória de confrontos e disputas entre intelectuais e políticos encarregados da organização e

⁴⁵⁷ RAVITCH. op. cit., p. 35.

⁴⁵⁸ Idem. p. 36.

⁴⁵⁹ Idem.

⁴⁶⁰ BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 192.

⁴⁶¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso em 29 maio 2018.

⁴⁶² BITTENCOURT, C.M.F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 209, 1992/1993. Disponível em: <https://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=17>. Acesso 31 de maio 2018.

institucionalização do saber escolar”⁴⁶³. Essa disputa em torno do currículo é a própria disputa das forças políticas que, em ascensão, pautavam as mudanças curriculares desde a instituição do ensino de História no Brasil, sempre carregada de um sentido, uma função.

Com base no conceito de código disciplinar⁴⁶⁴ e a partir dos manuais destinados a professores de História e propostas curriculares, Maria Auxiliadora Schmidt apresenta uma proposta de periodização para a História do Ensino de História no Brasil, constituído da seguinte forma, “Construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?)”⁴⁶⁵. Cada um desses períodos teve, segundo Schmidt, alguns marcos fundantes que determinaram suas características. No entanto é sintomático perceber que o ensino de História no Brasil “consolidou-se sob a demarcação de fortes relações de poder do Estado na configuração da História como disciplina escolar”⁴⁶⁶.

A quarta etapa, é apresentada por Schmidt, como de reconstrução do referido código, iniciado em 1984 com a saída do regime ditatorial e a crescente crítica aos Estudo Sociais. Constituem essa etapa todas as políticas de currículo formuladas após a LDB 9394/96. Tomando os PCNs como marco definidor desse projeto de reconstrução do código, como sugere Schmidt⁴⁶⁷, questionamos, desse modo, se a política de currículo ora em tela representa uma ruptura ou uma continuidade com essa etapa? Se não é mais a legitimação do Estado Nação ou a formação da identidade nacional como outrora, ou ainda, a formação para o exercício da cidadania, qual é a função da História na BNCC? Quais elementos da BNCC (método de

⁴⁶³ Idem. p. 193.

⁴⁶⁴ O conceito de código disciplinar se refere a: “uma tradição social configurada historicamente e composta de um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática de seu ensino. O código disciplinar da História abriga, pois, as especulações e retóricas e discursivas sobre seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os padrões de prática docente, que se sucedem no tempo e que se consideram, dentro da cultura, valiosos e legítimos”. FERNANDEZ, Raimundo Cuesta. **Sociogênesis de uma disciplina escolar**: la historia. Barcelona, 1997, p. 7.

⁴⁶⁵ SCHMIDT, Maria A. M dos S. História do Ensino de História o Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação** - RHE Porto Alegre v. 16 n. 37 maio/ago. 2012 p. 77-8. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf>>. Acesso em: 23 maio 2018.

⁴⁶⁶ Idem. p. 85.

⁴⁶⁷ Idem. p. 86.

elaboração, concepções e conteúdos selecionados etc.) poderiam representar uma continuidade ou ruptura?

Como vimos referenciando por diversas vezes, entendemos que a definição de conteúdos e a construção de um currículo nunca são neutros. Quem define o texto, seja o livro didático ou o currículo escolar, define o futuro. Define o que será ensinado, para quem será ensinado e o que se espera de quem aprende. Como escreveu Selva Guimarães⁴⁶⁸,

é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim relações de poder.

Diante do que expusemos até aqui, quando um professor de história se questiona sobre o quê da experiência humana deve ser levado em consideração na hora de elaborar o seu programa, é preciso ter sempre em mente a necessidade de proporcionar aos alunos igualdade de acesso ao que há de mais universal e permanente nessa cultura universal e, também, que a busca pela emancipação humana, não apenas política, faz parte dessa experiência humana na busca por uma sociedade mais justa, solidária e igual.

4.1 POLÍTICAS DE CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA REDEMOCRATIZAÇÃO AOS PCN

Nas propostas curriculares de História constituídas no bojo das lutas sociais pela redemocratização do país, a História retoma seu caráter de disciplina autônoma, assim como ocorreu com Geografia. Profundamente marcados pelas transformações conjunturais do período, tais como massificação da educação com entrada em massa dos filhos das classes de trabalhadores, forte migração e intensa urbanização, passou-se a exigir dos textos oficiais “contribuições no sentido de auxiliar o professor em suas respostas aos alunos sobre a permanência da História na escola”⁴⁶⁹.

Destacam-se nesse momento as propostas curriculares construídas nos Estados de São Paulo (1983-1984) e Minas Gerais (1983-1986). Acerca desses

⁴⁶⁸ FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. op. cit. P 61.

⁴⁶⁹ BITTENCOURT, 2002, op. cit. 13-14.

processos Fonseca aponta que “a estrutura burocrática ocupada com planejamento e gerência do ensino não se desvencilhou dos instrumentos e métodos próprios do auge do controle técnico-burocrático-militar”⁴⁷⁰. Apesar das diferentes concepções que as nortearam, ambas as propostas “buscaram resgatar diferentes projetos históricos, os diversos agentes, as múltiplas vozes representativas de uma época”. Nelas, procurou-se “dar voz aos excluídos, ora tentando romper radicalmente com a forma tradicional de ensinar História, ora tentando introduzir novos materiais, novas fontes, novas questões sobre esquemas preexistentes”. As propostas expressavam “a necessidade histórica de trazer para o centro da reflexão, ações e sujeitos até então excluídos da História ensinada na escola fundamental”⁴⁷¹.

Nos anos 1990 os textos curriculares de história eram bastante heterogêneos, apresentando diversidade na forma, no conteúdo e nos métodos de ensino. Foi o que observou Circe Bittencourt ao analisar aproximadamente trinta propostas curriculares de História para o Ensino Fundamental de diversos Estados, elaboradas entre 1990 e 1995. A autora observou, também, uma tendência em “delimitar a área de conhecimento *específica* da disciplina, partindo das fundamentações teórico-metodológicas oriundas do conhecimento científico de referência”⁴⁷².

A questão da identidade, sempre paradoxal no Brasil, “uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros mas antes de tudo pertencentes ao mundo ocidental”, também aparece nas propostas, tendo, no entanto, de enfrentar outro paradoxo, a relação nacional/mundial, submetida a uma lógica preocupada “mais em identificar o indivíduo como pertencente ao sistema capitalista globalizado”⁴⁷³.

A construção de uma identidade nacional que permeia a existência da disciplina como obrigatória nos currículos brasileiros desde o século XIX, passou a ser redefinida, portanto, sob outros parâmetros, repensada sob novas perspectivas relacionadas às mudanças sociais e econômicas em curso no país, à mundialização e às transformações do papel e do poder do Estado na nova ordem mundial econômica.

O mito do Estado-nação que outrora sustentava o ideário nacionalista nas propostas curriculares, foi, de acordo com Bittencourt, “substituído pelo mito da

⁴⁷⁰ FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História ensinada. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 89.

⁴⁷¹ Idem. p. 109

⁴⁷² BITTENCOURT, 2002, op. cit. p. 14-15. (grifo da autora).

⁴⁷³ Idem. p. 18.

empresa". Para a autora, essa mudança do "mito ordenador do currículo pode ser percebida pela importância e pela relevância que determinadas disciplinas assumem nos diferentes momentos da história da cultura e escolar"⁴⁷⁴.

A despeito de algumas inovações apresentadas acerca da noção de sujeito histórico, compreendendo o aluno como capaz de situar-se no seu tempo histórico para nele intervir, tais propostas acabaram por reforçar uma periodização "estabelecida e organizada pelo capitalismo". Como decorrência disso, "o Brasil nasce da Europa", seja pelo "descobrimento" ou pelo mercantilismo europeu. Trata-se, segundo Bittencourt, de uma história nacional que não se origina no espaço nacional, mas no lugar central do capitalismo emergente. O mesmo pode ser observado na História Geral⁴⁷⁵.

Rosa Maria Godoy Silveira observou que o ensino de História no Brasil permaneceu muito tempo "reproduzindo cosmovisões/discursos particularistas das elites". Sob influência de um marxismo vulgar, "redirecionou-se para cosmovisões/discursos de coletivos abstratos, que também eram particularismos sob uma aparência genérica". Por fim, indicava, quando da publicação do texto em 2005, que o ensino de História estava "incidindo em novíssimos particularismos discursivos (negros, mulheres, homossexuais, etc.), mas sem dialetizá-los uns com os outros e em processo mais abrangentes"⁴⁷⁶

Com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁷⁷ (1998), inaugura-se uma nova fase no ensino de História. O documento sugeriu uma organização curricular por eixos temáticos, o que representava, para Guimarães, "uma resposta crítica ao 'quadripartismo francês', ao eurocentrismo" e teriam possibilitado "a professores e alunos problematizarem e compreenderem temas/dimensões da História do Brasil"⁴⁷⁸. Representava, ainda, "uma insubordinação 'ao império do fato',

⁴⁷⁴ Idem. p. 18.

⁴⁷⁵ Idem. p. 23-4.

⁴⁷⁶ SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Políticas Públicas e ensino de História: entre o dado e a construção. In: NETO, José Miguel Arias. (org.). **Dez anos de pesquisa em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 170. (168-177).

⁴⁷⁷ Para uma análise crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Médio, ver: MAGALHAES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 49-64, June 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 12 May 2020.

⁴⁷⁸ FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 13ªed. Campinas/SP: Papirus, 2012, p. 62-63

‘ponto de localização de significações e lugar onde é entrevista a realização da História’⁴⁷⁹.

Maria Galzerani tem uma avaliação diferente. Para a autora, predomina nos PCNs

o esmaecimento da perspectiva das contradições, dos embates, no enfoque das dimensões sociais. E as sugestões temáticas para os diferentes ciclos, estas se apresentam, tendencialmente, com roupagens genéricas, modelizadas e modelizadoras, como versões muitas vezes desenraizadas – no que respeita às dimensões de tempo e de espaço – portanto, a-histórica⁴⁸⁰.

As Diretrizes Curriculares do Paraná⁴⁸¹ também apresentam uma leitura bastante crítica dos PCNs de História.

Nos PCN, a disciplina de História foi apresentada de forma pragmática, com a função de resolver problemas imediatos e próximos ao aluno. Ressaltou-se a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania. Essa perspectiva abriu espaço para uma visão presentista da História, porque não se ocupava em contextualizar os períodos históricos estudados. Além disso, muitos conceitos referenciais da disciplina foram preteridos em nome da aquisição de competências⁴⁸².

Especificamente sobre o Ensino Fundamental, afirma: “com base em conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, os PCNs do Ensino Fundamental privilegiaram uma abordagem psicológica e sociológica dos conteúdos”; além de minimizar “a análise do objeto de estudos da disciplina e do pensamento crítico”⁴⁸³. Mas reconhecia, entretanto, haver virtudes.

apresentavam alguns aspectos positivos, quais sejam: um histórico da disciplina no Brasil; a historiografia sugerida era atualizada; e houve uma tentativa de aproximação entre o ensino e a pesquisa em História. Uma nova racionalidade não-linear pautada em novas temporalidades, novos objetos, novas perspectivas, novas metodologias presentes na discussão acadêmica foram incorporadas ao documento, tais como: tempo, memória, fontes históricas, patrimônio histórico, bem como o incentivo à pesquisa e a diversificação de metodologias de ensino, de modo que estimulou a superação do ensino de uma racionalidade linear⁴⁸⁴.

⁴⁷⁹ Vesentini, 1997 apud. FONSECA. Idem.

⁴⁸⁰ GALZENARI, Maria Carolina Bovério. Políticas Públicas e Ensino de História. In: NETO, 2005, op. cit. p.161.

⁴⁸¹ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. História. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

⁴⁸² Idem, p. 43.

⁴⁸³ Idem, p. 44.

⁴⁸⁴ Idem.

O breve resgate dessas análises sobre o ensino de História, orientam-nos na leitura que faremos a seguir sobre o texto de História na BNCC, uma vez que, além de outras questões, pretendemos perceber se estamos diante de uma continuidade ou de uma ruptura entre concepções de Ensino de História.

4.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC

A instituição da BNCC está longe de ser um consenso⁴⁸⁵, sobretudo se tomarmos a disciplina de História. Envolvida em polêmica desde o início dos trabalhos, seu conteúdo foi disponibilizado somente duas semanas após a publicação da primeira versão, divulgada em 16 de setembro de 2015. Após dar lugar para Aloísio Mercadante no comando da pasta da Educação na Reforma Ministerial do governo Dilma em 2015, Renato Janine Ribeiro (6/4/2015 – 30/09/2015) criticou o trabalho de consultores que elaboraram o novo currículo previsto para a disciplina de História na Base. O ex-Ministro apontou a quase total ausência de conteúdos que não estivessem relacionados ao Brasil e à África. Criticou a periodização a partir do presente e falou em “falta de repertório básico” referindo-se à ausência da História Antiga e Medieval ou, no caso do Brasil, da Inconfidência Mineira⁴⁸⁶.

As críticas do ex-ministro indicam alguns elementos que correspondem à própria constituição da História como disciplina escolar no Brasil ao longo do século XX, e que se pautou, até aqui, pelo eurocentrismo, pela divisão quadripartite da História, ancorada no modelo francês, com predominância do estudo do passado sem relação com presente e uma visão evolutiva do progresso. A fala de Janine Ribeiro expressa, portanto, a dificuldade de se romper com essa concepção

Há, em sua fala, outra questão que pode ter passado despercebida. Seu posicionamento merece atenção, também, pelo fato de que seus argumentos

⁴⁸⁵ MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **HISTÓRIA E ENSINO** – Revista do Laboratório do Ensino de História da UEL – V. 22, N. 1, p. 07-27. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>>. Acesso em: 20 jun. 2019. SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo E Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **MOVIMENTO** - Revista De Educação – Ano 3, n. 4, 2016, p. 73-4. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>>. Acesso em 20 mai. 2018.

⁴⁸⁶ Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação. <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>>. Acesso em: 22 maio 2018.

repercutiam o posicionamento de dois “insuspeitos” colaboradores do “insuspeito” Instituto Millenium⁴⁸⁷, Elaine Senise Barbosa e Demétrio Magnoli, também colunista de dois grandes veículos da mídia corporativa, O Globo e Folha de São Paulo. Um dia antes do desagravo ministerial, um texto assinado por ambos, publicado no jornal O Globo, criticou o ex-ministro e o componente curricular de História na BNCC. Escrevem os autores: “Sob os auspícios do filósofo [Janine Ribeiro], a História foi abolida das escolas. (...). A ordem do dia é esculpir um Brasil descontaminado de heranças europeias”⁴⁸⁸. Criticaram ainda a ruptura com a concepção quadripartite da História e a ausência de conteúdos de História Antiga, Média e Moderna, como a tradição greco-romana, cristianismo, Iluminismo, entre outros. Criticaram também a submissão do conceito de nação à história de grupos étnicos e culturais.

Os autores voltaram a se pronunciar em novo artigo na Folha de São Paulo onde afirmavam que a BNCC não visava incorporar a África, a Ásia e a América pré-colombiana ao ensino de história, mas, “recortar dos livros didáticos as páginas consagradas à formação das modernas sociedades ocidentais, erguidas sobre o princípio da igualdade dos indivíduos perante a lei”⁴⁸⁹.

O historiador Ronaldo Vainfas, através das páginas d'O Globo, também se pronunciou. Criticou a ruptura com os processos globais, o presente como ponto de

⁴⁸⁷ “O Instituto Millenium (Imil) é uma entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária com sede no Rio de Janeiro. Formado por intelectuais e empresários, o think tank promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, como liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo”. Disponível em: <<https://www.institutomillenium.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

⁴⁸⁸ “Sob os auspícios do filósofo [Janine Ribeiro], a História foi abolida das escolas. No seu lugar, emerge uma sociologia do multiculturalismo destinada a apagar a lousa na qual gerações de professores ensinaram o processo histórico que conduziu à formação das modernas sociedades ocidentais, fundadas no princípio da igualdade dos indivíduos perante a lei. (...). A tradição greco-romana, o cristianismo, o comércio, as tecnologias modernas e o advento da ideia de cidadania difundiram-se nesse amplo movimento que enlaçou, diferenciadamente, o mundo inteiro. A BNC rasga todas essas páginas, para inaugurar o ensino de histórias paralelas de povos separados pela muralha da “cultura”. Os educadores do multiculturalismo que a elaboraram compartilham com os neoconservadores o paradigma do “choque de civilizações”, apenas invertendo os sinais de positividade e negatividade. (...). A ordem do dia é esculpir um Brasil descontaminado de heranças europeias. Na cartilha da BNC, o Brasil situa-se na intersecção dos “mundos ameríndios” com os “mundos afro-brasileiros”, sendo a Conquista, exclusivamente, uma irrupção genocida contra os povos autóctones e os povos africanos deslocados para a América Portuguesa”. MAGNOLI, Demétrio. História sem tempo. **O Globo**. 08 out. 2015. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniaohistoria-sem-tempo-17719022>>. Acesso em: 12 maio 2019.

⁴⁸⁹ MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade. **Folha de São Paulo**. 08 nov. 2015. <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml>>. Acesso em: 12 maio 2019.

partida e o papel periférico ao qual foi relegada a História ocidental. Vainfas classificou a BNCC de História como “uma aberração” e uma “aposta no obscurantismo”.

A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo⁴⁹⁰.

Marco Antônio Villa, historiador, professor universitário aposentado, colunista da grande imprensa, comentarista da Rádio Jovem Pan, aclamado na Avenida Paulista em 2016 durante as manifestações contra a Presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, ocasião na qual afirmou: “Onde o Lula tem de estar? Ele tem de ter prisão preventiva decretada, ele ameaça as instituições e quer guerra civil”⁴⁹¹, viu no texto de História uma “revolução cultural” petista “que transformará Mao Tsé-Tung em um moderado pedagogo, quase um ‘reacionário burguês’”⁴⁹². Classificou a Base como “um duro golpe”, um “apagamento da história” e, à comissão responsável por escrever o texto, lançou a alcunha de “comissários-educadores do PT”⁴⁹³. Reclamou da ausência de conteúdos referentes à história Antiga, como Egito e Mesopotâmia, e da ausência de conteúdos das histórias Medieval, Moderna e Contemporânea europeias. Seu alarido serviu de argumento para o Escola Sem Partido – ESP se opor ao texto de História⁴⁹⁴.

Não recorremos a esses autores de modo a corroborar suas afirmações ou críticas. Outrossim, nosso interesse em reproduzir tais opiniões consiste em evidenciar o debate público que se constituiu em torno do currículo de História a partir da divulgação da versão preliminar da BNCC. Tais críticas são enunciações a respeito

⁴⁹⁰ VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 05 dez. 2015. Opinião. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo>>. Acesso em 18 maio 2019.

⁴⁹¹ “Lula tem que ter prisão preventiva”. Jovem Pan. 13 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.blogdovilla.com.br/perfil/>>. Acesso em 20 jun. 2019.

⁴⁹² VILLA, Marco Antônio. Revolução cultura do PT. **O Globo**, Rio de Janeiro, 05 jan. 2016. Opinião. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniaao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>>. Acesso em 20 jun. 2019.

⁴⁹³ Idem.

⁴⁹⁴ Ver: MACEDO, Elizabeth. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, June 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Jan. 2020.

das finalidades do ensino de História e remetem a uma cultura histórica na qual essa disciplina é entendida unicamente como um conhecimento a ser transmitido. Cultura histórica reivindicada por esses autores. Esses pronunciamentos reforçam, assim, a nossa compreensão acerca do currículo como uma seleção e como disputa. Os três artigos publicados em jornais de ampla circulação nacional estão reivindicando uma tradição. Estão a disputar uma concepção de qual História deve ser ensinada.

Fizeram parte dessa disputa também, os pareceres de leitores críticos ao documento de História. O texto de História na versão de 2015 da BNCC recebeu dez pareceres, desses, nove estão disponíveis no banco de dados organizado pelo MEC⁴⁹⁵. Estão disponíveis, ainda, dois pareceres sobre a segunda versão de 2016 e três da versão final de 2017. Nossa análise se limitará preferencialmente aos pareceres destinados a avaliar o componente curricular de História da versão de 2015. Os autores desses pareceres são identificados como “leitores críticos”, cujos nomes foram incluídos apenas na versão final⁴⁹⁶. Esses parecerista pareceristas e leitores críticos foram indicados pela comissão de trabalho da BNCC, por entidades representativas (como, por exemplo, a ANPUH) e pela própria Secretaria de Educação Básica⁴⁹⁷.

É importante ressaltar que não há identificação da equipe responsável pelo texto de História. Ao tomar os pareceres como fontes privilegiadas da nossa investigação, pretendemos perceber como o currículo de História na BNCC foi lido pelos pareceristas e, em que medida, suas contribuições influenciaram na definição das versões seguintes. Mas, acima de tudo, pretendemos fazer uma leitura crítica dos próprios pareceres, com o propósito de perceber, para além das disputas em torno do texto de História, posicionamentos sobre o debate em torno da política de currículo, dos conceitos norteadores da BNCC, do significado de um currículo nacional e uniformizado.

Para a análise desses textos, seguiremos o caminho indicado por Sonia Kramer, que sugere um roteiro para a análise de uma proposta curricular. No entender da autora é importante identificar os mais diversos aspectos envolvidos na elaboração

⁴⁹⁵ Conforme pareceres disponíveis em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

⁴⁹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017, p. 594-595. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

⁴⁹⁷ RIBIERO, Renilson. **Informação sobre os pareceres à BNCC de História** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: rossano_szip4@hotmail.com. 08 set. 2020.

de um currículo, tais como, quem são os autores; qual foi o processo de construção; qual o conteúdo do texto em suas dimensões éticas, políticas, teóricas e econômicas; os interlocutores a quem se dirige, ou seja, que “modelo de homem, cidadão, sociedade lhe é subjacente? E isto é fundamental porque *toda proposta contém uma aposta*”⁴⁹⁸.

Além disso, a metodologia utilizada para proceder tal leitura é a “análise de conteúdo”⁴⁹⁹ como anteriormente referenciada, a partir da qual buscamos identificar os valores, ideias e concepções que, em muitos casos, não estão explícitos quando observados por um receptor desatento, expondo “o que está por trás daquilo que uma simples leitura não é capaz de perceber”⁵⁰⁰, detectando “os principais conceitos ou os principais temas abordados” nesses textos⁵⁰¹. A partir desse referencial, buscamos estabelecer os filtros – categorias – que ajudem a ler a política curricular, para depois construir as inferências e interpretações cabíveis e necessárias, ou seja, “extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem e sobre o contexto em que esta foi emitida”⁵⁰².

A equipe responsável pela redação do texto de História na BNCC, coordenada por Claudia Regina Fonseca Miguel Ricci, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, fez suas escolhas a respeito dos recortes temporal e temático. Opções estas, bem recebidas pela maioria dos nove pareceristas convidados pela Secretaria de Educação Básica do MEC – SEB/MEC a emitir opinião acerca do texto de história.

A versão preliminar da BNCC foi organizada por áreas de conhecimento e as disciplinas autônomas foram nelas incluídas. A disciplina de História está inserida na área de Ciências Humanas. Os componentes curriculares são apresentados a partir de um texto introdutório indicando os objetivos gerais e os princípios norteadores das disciplinas. Em seguida, são elencados os objetivos de aprendizagem por etapa da Educação Básica.

⁴⁹⁸ KRAMER, 1997, op. cit. p. 23-28.

⁴⁹⁹ BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, apud. CÂMARA, Rosana Hoffman. op. cit.

⁵⁰⁰ SILVA, Matheus Oliveira da. Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História – Primeiros resultados. **Boletim Historiar**, n. 18, jan./mar. 2017, p. 98-110. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/6407>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

⁵⁰¹ OLIVEIRA, Eliana de. (et. al.). Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p. 5, maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

⁵⁰² Idem, p. 4.

Nessa primeira versão da BNCC, o objetivo geral da disciplina de História é “viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres das pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva”⁵⁰³. Os princípios básicos da aprendizagem histórica definidos na Base são: aprendizagem das virtudes éticas; dos procedimentos de pesquisa e da representação do passado⁵⁰⁴. O texto traz ainda os objetivos de aprendizagem, identificados por códigos, divididos em quatro eixos, sendo eles: procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categoria, noções e conceitos e, por fim, dimensão político-cidadã. Esses quatro eixos são os mesmos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio⁵⁰⁵. O currículo de História traz, ainda, para cada ano da Educação Básica, um enfoque predominante específico, como mostrado no quadro abaixo.

Quadro 4 - Enfoque/Títulos por ano para o Ensino de História na primeira versão da BNCC⁵⁰⁶

Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Ensino Fundamental – Anos Finais	Ensino Médio
1º ANO – Sujeitos e Grupos Sociais; 2º ANO – Grupos Sociais e Comunidades; 3º ANO – Comunidades e outros lugares de vivências; 4º ANO – Lugares de vivências e relações sociais; 5º ANO – Mundos brasileiros	6º ANO – Representações, sentidos e significados do tempo histórico; 7º ANO – Processos e Sujeitos; 8º ANO – Análise de processos históricos; 9º ANO – Análise de processos históricos.	1º ANO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º ANO – Mundos americanos; 3º ANO – Mundos europeus e asiáticos

Fonte: Pesquisa do autor com base na primeira versão da BNCC.

⁵⁰³ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2015, p. 241. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>.

Acesso em 15 jun. 2019.

⁵⁰⁴ Idem.

⁵⁰⁵ Idem. p. 244-265.

⁵⁰⁶ Idem. p. 243.

O quadro a seguir nos ajuda a visualizar a estrutura da disciplina de História nessa primeira versão da Base Nacional Comum Curricular:

Quadro 5 – Estrutura do texto do componente curricular de História na primeira versão da BNCC

Objetivo do componente curricular História	Princípios básicos da aprendizagem histórica	Eixos dos objetivos de aprendizagem	Enfoques/títulos por ano
“viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres das pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva”	aprendizagem das virtudes éticas; aprendizagem dos procedimentos de pesquisa; aprendizagem da representação do passado	procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categoria, noções e conceitos; dimensão político-cidadã	ensino fundamental – anos iniciais: 1º ano – sujeitos e grupos sociais; 2º ano – grupos sociais e comunidades; 3º ano – comunidades e outros lugares de vivências; 4º ano – lugares de vivências e relações sociais; 5º ano – mundos brasileiros. Ensino fundamental – anos iniciais: 6º ano – representações, sentidos e significados do tempo histórico; 7º ano – processos e sujeitos; 8º ano – análise de processos históricos; 9º ano – análise de processos históricos. Ensino médio: 1º ano – mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º ano – mundos americanos; 3º ano – mundos europeus e asiáticos.

Fonte: Pesquisa do autor com base na primeira versão da BNCC (2015).

Como já apontado, a História do Brasil nessa primeira versão da BNCC é o ponto de partida para o estudo da História e está referenciada como um alicerce a partir do qual os conhecimentos históricos serão construídos ao longo da educação básica⁵⁰⁷. Tal escolha é justificada a partir de quatro argumentos: primeiro, seria mais significativo para as crianças pois “conhecer a trajetória histórica brasileira seria conhecer a própria trajetória”; segundo, fomentar a curiosidade científica a partir do “acesso a processos e problemas relacionados à constituição e conformação do Brasil como país e como nação”; terceiro, a facilidade de acesso às fontes, documentos, monumentos e ao conhecimento historiográfico; quarto, a história do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e manutenção de uma sociedade democrática⁵⁰⁸.

⁵⁰⁷ Idem. p. 242.

⁵⁰⁸ Idem. 243.

No período de consulta pública realizado pelo MEC, o texto introdutório de História recebeu 3.005 contribuições acerca de sua clareza, pertinência e relevância⁵⁰⁹. A consulta pública também colheu contribuições para cada um dos objetivos de aprendizagem, para cada uma das etapas da Educação Básica, variando de 3 a 7 mil contribuições por código. Além dessas contribuições, classificadas como provenientes de indivíduos, organizações e escolas, a SEB/MEC, solicitou que professores universitários elaborassem pareceres acerca das áreas de conhecimentos e das respectivas disciplinas. Observando alguns desses documentos, constata-se que a SEB/MEC sugeriu um roteiro, o qual não foi seguido na íntegra pelos pareceristas da disciplina de História. O parecerista deveria versar sobre: I – A estrutura do documento favorece a compreensão da proposta; II – Sobre o conteúdo dos textos (de área e componente), apresentação da área de ciências humanas e do componente história; 2.1- Tratamento do componente História no texto que apresenta a área de Ciências Humanas; 2.2 – Apresentação do componente História; III – Sobre os objetivos de aprendizagem propostos para as diferentes etapas da Educação Básica⁵¹⁰.

Para os objetivos aqui pretendidos, optamos por organizar quatro quadros que nos ajudam a perceber como a instituição do currículo nacional e também do componente curricular de História foram abordados nesses nove pareceres: Quadro VI – posicionamento acerca de questões gerais da Política de Currículo nos pareceres à primeira versão da BNCC; Quadro VII – Posicionamento acerca do ensino de História na primeira versão da BNCC (estrutura do documento, objetivo da disciplina, princípios); Quadro VIII – Posicionamento acerca do ensino de História na primeira versão da BNCC (eixos de aprendizagem, objetivos de aprendizagem/enfoques); Quadro IX – Posicionamento acerca do ensino de História na primeira versão da BNCC (seleção historiográfica; recorte temporal; articulação local/regional/nacional/global).

Apesar do roteiro sugerido pela SEB, os pareceristas não se limitaram a ele. Posicionaram-se acerca da BNCC, apresentaram suas concepções de Ensino de

⁵⁰⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Dados das contribuições propostas ao componente curricular História no Documento Preliminar da BNCC. Tabela 1. p. 2. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/CH_HISTORIA_Relatorio_1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

⁵¹⁰ Conforme pareceres disponíveis em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

História, defenderam conteúdos e perspectivas. No Quadro VI, a partir do referencial teórico arrolado no primeiro capítulo e também das discussões presentes nos próprios pareceres, nosso objetivo foi identificar o posicionamento dos autores a respeito das questões gerais da política do currículo como, por exemplo, o debate em torno da adoção de um currículo nacional e a submissão do currículo à lógica das competências, bem como o método adotado pelo MEC para elaboração da BNCC, compreendido desde a nomeação de uma comissão de especialista até a consulta online.

Quadro 6 – Posicionamento acerca de questões gerais da Política de currículo nos pareceres à primeira versão da BNCC.

	Posição sobre currículo nacional	Atribuição que faz ao currículo nacional	“Competências básicas para o século XXI”	“Sociedade do Conhecimento”	Entende a BNCC como currículo	Método de elaboração da BNCC
Flávia Caimi ⁵¹¹	Favorável	Um projeto de nação	Favorável	Favorável	Sim	Não comenta
Helenice Rocha ⁵¹²	Favorável	Não comenta	Não comenta	Não comenta	Não deixa claro	Não comenta
Luiz Cerri ⁵¹³	Não comenta	Não comenta	Não comenta	Não comenta	Não. “Estamos tratando de base curricular, não de currículo”	Não comenta
Marcelo Magalhães ⁵¹⁴	Favorável	Aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro	Não comenta	Não comenta	Sim	Não comenta

⁵¹¹ CAIMI, Flávia Eloisa. Parecer sobre o documento de História. s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

⁵¹² ROHCA. Helenice Ap. Bastos. Parecer solicitado pela SEB sobre o documento da BNCC de História. Apreciação crítica do documento de história da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Helenice_Aparecida_Bastos_Rocha.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

⁵¹³ CERRI, Luiz Fernando. Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular. Ponta Grossa, 28 dez. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Luis_Fernando_Cerri.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

⁵¹⁴ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Parecer sobre o documento preliminar de história da base nacional comum curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcelo_de_Souza_Magalhaes_HISTORIA.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Marieta Ferreira ⁵¹⁵	Favorável	Padronização e homogeneização	Favorável	Não comenta	Não deixa claro	Não comenta
Martha Abreu ⁵¹⁶	Favorável	Não comenta	Não comenta	Não comenta	Não deixa claro	Não Comenta
Pedro Funari ⁵¹⁷	Não comenta	Formar cidadãos a partir de um referencial universal	Não comenta	Não comenta	Sim	Não comenta
Renilson Ribeiro ⁵¹⁸	Favorável	Proposta de identidade para a área de História	Não comenta	Não comenta	Sim	Valida/concorda
Sandra Oliveira ⁵¹⁹	Não comenta	Não comenta	Não comenta	Não comenta	Não comenta	Valida/concorda

Fonte: Pesquisa do autor com base nos pareceres disponibilizados pelo portal da BNCC.

Procuramos identificar as opiniões referentes à adoção do currículo nacional. Dos nove pareceres, seis emitiram opinião favorável e três não comentaram o tema. Cinco autores emitiram opinião sobre o papel que atribuem a esse currículo nacional. Percebe-se que, apesar de não haver consenso nas opiniões, aqueles que se posicionaram, destacaram uma eventual (que pode ou não se realizar) qualidade positiva na adoção de um currículo nacional.

Sobre a submissão do currículo à lógica das competências houve apenas dois posicionamentos, e favoráveis. Pode-se questionar que, como não estava no roteiro sugerido, não seria necessário abordar, no entanto, cabe destacar que os mesmos abordaram outros temas que também não constavam na orientação. Outra razão que

⁵¹⁵ FERREIRA, Marieta de Moraes. A Base Nacional Comum. 20 jan. 2015. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marieta_de_Moraes_Ferreira.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019. No arquivo disponibilizado pelo Portal do MEC consta no parecer da autora a data de 20 de janeiro de 2015, no entanto, parece ser um erro de digitação. Acreditamos que a data certa deva ser 20 de janeiro de 2016, pois ela inicia o texto se referindo ao fato do MEC ter liberado a BNCC para consulta em setembro de 2015.

⁵¹⁶ ABREU, Martha. Parecer sobre a BNCC - Componente Curricular HISTÓRIA. S/D. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Martha_Abreu.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

⁵¹⁷ FUNARI, Pedro Paulo A. A História em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Pedro_Paulo_A._Funari.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

⁵¹⁸ RIBEIRO, Renilson Rosa. Parecer técnico acerca do texto da base nacional comum curricular – História. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson_Rosa_Ribeiro_HISTORIA.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

⁵¹⁹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Parecer sobre o documento de História. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Sandra_Regina_Ferreira_Oliveira.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

pode ter levado à omissão, pode ser o fato de que, nessa versão preliminar, não há referência explícita ao termo *competências*, mas, a sua corolária *habilidades*, aparece. Não há, portanto, como negligenciar, ou mesmo se abster, frente a uma extensa produção acadêmica criticando os currículos elaborados a partir de tal lógica e mesmo todo o debate travado acerca da submissão dos PCN, outra política de currículo, à esse princípio, levando, inclusive, o MEC a não instituí-los como obrigatórios. No seu parecer, Flávia Caimi escreveu:

Filho-me à corrente de profissionais da educação que acreditam na necessidade e na possibilidade de (...) definir as chamadas *competências básicas para o século XXI*, saberes e *habilidades* a que todos os cidadãos têm direito para viver e participar ativamente na/da *sociedade da informação e do conhecimento*⁵²⁰.

Para Marieta de Moraes Ferreira, a BNCC além de “criar uma homogeneização e padronização do ensino é interessante” pois garante “a aprendizagem de *habilidades* e *competências* que consideramos essenciais para o entendimento do mundo e da sociedade que cerca os estudantes”⁵²¹.

As problemáticas envolvendo a submissão dos currículos à lógica das competências já foram abordadas no primeiro capítulo. Mas queremos aqui retomá-las brevemente pois há, de acordo com Newton Duarte, uma estreita relação entre pedagogias do “aprender a aprender”, competências e habilidades e a noção de “sociedade do conhecimento” com as políticas de currículo e a instituição de currículos nacionais. Nesse sentido, os pareceristas, ao se absterem, reforçarem ou não se oporem a tal lógica, acabam por legitimar essa política. Sobre isso, fazemos coro às perguntas de Newton Duarte: “O que seria essa tal sociedade do conhecimento? Seria uma sociedade pós-capitalista? Seria uma fase da sociedade capitalista”⁵²²? Corroboramos, também, a afirmação do autor de que as mudanças pelas quais o capitalismo vem passando nas últimas décadas não mudaram a essência de ser do sistema capitalista. E, por fim, concordando uma vez mais com Duarte, entendemos a ideia de “sociedade do conhecimento” como “uma ideologia produzida pelo capitalismo”, como “um fenômeno no campo da reprodução ideológica do

⁵²⁰ CAIMI. op. cit. s/d. (grifo nosso).

⁵²¹ FERREIRA. op. cit. (grifo nosso).

⁵²² DUARTE. op. cit. p. 38.

capitalismo”. Trata-se de “uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea”⁵²³.

“E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento?” questiona Duarte.

No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza⁵²⁴.

Duarte chama atenção para o caráter adaptativo de tal pedagogia e apresenta cinco ilusões que a ideia de “sociedade do conhecimento” implica. Ilusão de que o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado; Ilusão de que “a habilidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos”; Ilusão de que o “conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos”; Ilusão de que os “conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social”; Ilusão de que “o apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos (...), constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade”⁵²⁵.

Seguindo a análise dos pareceres, verifica-se um certo dissenso no entendimento do que significa a Base Nacional Comum Curricular. Quatro autores reconheceram a BNCC como um currículo. Três deles, na leitura por nós realizada, não deixaram claro o seu entendimento sobre ser ou não a BNCC um currículo. Um deles não comentou e, por fim, Cerri afirma não se tratar de currículo⁵²⁶. Como vimos tratando até aqui, sobretudo no primeiro capítulo, nosso entendimento é de que a BNCC é sim um currículo, pois trata-se de seleção de conteúdos, hierarquização de

⁵²³ Idem. p. 39.

⁵²⁴ Idem.

⁵²⁵ Idem. Duarte apenas enuncia essas ilusões nesse artigo para uma análise mais aprofunda ver: DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas-SP: Editores Associados, 2008.

⁵²⁶ CERRI. op. cit. p. 03.

conhecimentos, de concepções de escola e aprendizagem, destina-se normatizar o processo ensino-aprendizagem e passa a integrar a cultura escolar. Estamos diante de um currículo prescrito, nos termos definidos por Goodson.

Quanto ao método de elaboração da BNCC, apenas dois dos pareceristas se pronunciaram validando o processo. A maioria não comentou. A metodologia adotada pelo MEC foi questionada por diversas entidades, por conselheiras do CNE, como registramos no primeiro capítulo, e na produção acadêmica. Reproduzimos abaixo a íntegra do posicionamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED sobre esse ponto em particular.

9. Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição.

Um último ponto, mas não de menor importância, refere-se à metodologia de construção da BNCC, guiada pela pressa e pela indefinição sobre etapas e critérios. Os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido. A consulta se apresenta tendo como critérios: clareza, relevância e pertinência. Assim, a consulta se dá em termos de concordância e discordância com as propostas apresentadas, a partir desses critérios elencados, o que não põe em debate sentido do que é proposto. No mais, é possível indicar único objetivo ou alteração nos objetivos listados - ou seja, a consulta se dá em termos de adequação do já definido, e novamente, num reforço da centralidade da lógica conteudista, em acrescentar ou modificar a i secção desse ou daquele conteúdo. Tal modelo de consulta provoca uma distorção em que as discordâncias são minimizadas, criando um sentido em obra coletiva que em verdade não se efetiva. Lembramos, nesse sentido, das reiteradas referências e agradecimentos dirigidos às equipes formuladoras da Base Nacional Comum Curricular na Reunião em que esta foi apresentada publicamente pela SEB, à dedicação daqueles que, “em tão pouco tempo”, responsabilizaram-se pelo desafio de formulá-la. Por meio de vídeos de “sensibilização”, consultas de múltipla escolha, participação por “indicação” de professores das redes pelos secretários e nomes de palestrantes especialistas ocultos, questionamos: Quem escreveu a BNCC? Quem analisará os resultados da consulta pública? Como redes estaduais e municipais participaram? Quem foram e quais são os interesses dos especialistas que orientaram teoricamente a construção da BNCC? A quem interessa essa reforma expressa⁵²⁷?

A Associação Nacional de História – ANPUH também se posicionou a respeito do método através de documento encaminhado à SEB/MEC no qual reivindicou

⁵²⁷ ANPED. Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Oficio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em 08 jul. 2018.

ampliação do prazo e da equipe de História⁵²⁸. A sessão carioca da ANPUH também tomou partido, referendando a nota da ANPED.

Conforme apontado em manifestação divulgada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) acerca da BNCC, a metodologia adotada para a consulta pública pressupõe apenas a indicação de ajustes pontuais no documento preliminar, não admitindo alterações relativas a seus fundamentos. Isso impossibilita um real debate acerca dos aspectos centrais da proposta que estão em desacordo com as posições dos historiadores. Questionamos então se os debates e consultas estariam sendo promovidos apenas para legitimar o documento já elaborado e indagamos qual o potencial de mudanças substantivas que podem ser feitas na proposta a partir da metodologia adotada pela Secretaria de Educação Básica do MEC⁵²⁹.

Ao investigar a participação de professores de doze das noventa e duas escolas da rede municipal de João Pessoa-PB no processo de elaboração da BNCC, Rocha e Pereira constataram que, tanto no texto quanto na mídia, “a participação representou a linguagem central da política curricular”⁵³⁰. Quando lemos a apresentação do então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, na versão preliminar, esse é o tom. Ele convoca a sociedade a participar.

Agora é a vez da sociedade – melhor dizendo das várias comunidades de pesquisadores e docentes e também da sociedade como um todo. Para construirmos a melhor base possível será necessária a participação de todos os que queiram se pronunciar sobre qual é a melhor formação de nossos jovens⁵³¹.

E termina conclamando: “Leiam, critiquem, comentem, sugiram, proponham! Estamos construindo o futuro do Brasil”⁵³².

Retomando o trabalho de Rocha e Pereira, as autoras levantaram um conjunto de manifestações contrárias ao processo de elaboração da BNCC. Foram ressaltados

⁵²⁸ ANPUH. Manifestação Pública da ANPUH sobre A Base Nacional Comum Curricular. São Paulo, 10 de março de 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 18 jul. 2018.

⁵²⁹ ANPUH-RJ. Carta crítica da ANPUH-RJ à composição do componente curricular História na BNCC. Novembro, 2015. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia?start=28>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

⁵³⁰ ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **HORIZONTES**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 49, abr. 2018. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/575/259>>. Acesso em: 22 maio 2018.

⁵³¹ RIBEIRO, Renato Janine. Apresentação. In: Base Nacional Comum Curricular. 2015. op. cit.

⁵³² Idem.

pelos professores aspectos como, “pressa e o autoritarismo da proposta”, decisões autoritárias, ausência de democracia, limites a participação, falta de tempo hábil para análise do texto, escolas que não foram convocadas ou avisadas, ou que ficaram sabendo dos momentos e espaços de discussão após o prazo⁵³³.

As autoras indicam, também, que, fora do sistema estruturado pelo MEC, não havia participação. Além disso, “se dicotomiza o grupo que planeja do grupo que legitima e executa o projeto”. Outro aspecto que merece atenção é referente às questões de tempo. Para as autoras “a consulta pública tornou-se a opção mais apropriada, porque se a participação não se desse de modo burocratizado, o controle não se estabeleceria e, além disso, demandaria mais tempo”⁵³⁴.

Na mesma linha seguem Janete Magalhães Carvalho e Suzany Goulart Lourenço⁵³⁵ na sua pesquisa com professores de duas escolas da rede municipal do Município de Serra, no Espírito Santo. A opção do MEC por privilegiar os *experts*, elemento estratégico de “governança neoliberal e sua política”, que permite, por um lado dirigir “os processos de seleção de conteúdos, habilidades, competências de aprendizagem-ensino” e, por outro, “desqualifica os ‘leigos’”, acaba por promover o silenciamento dos professores no processo de elaboração da BNCC.

Os *experts* colocam em xeque as vozes não autorizadas ou não consideradas legítimas, num jogo entre o agenciamento que “faz” e o agenciamento que “conhece” e “decide”. Nesse jogo há, ainda, aparentemente, um estímulo à participação dos “leigos” com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos *experts* (especialistas, mídia, pesquisadores em diferentes áreas de conhecimento) e, sob uma aparente participação, mantê-los sob consulta sem efetivo poder de decisão⁵³⁶.

E concluem:

Os números, os fatos, as estatísticas, os déficits enunciam um “cale-se!”, uma “ausência de fala” aos educadores e a imposição de narrativas padronizadas e modelos globais de conteúdos e metodologias. A livre expressão dos educadores é limitada a possíveis significados já codificados por outros e

⁵³³ “democrático pra mim não é colocar um texto pra todo mundo olhar. Os professores contribuíram como? [...] mas não tivemos nem sequer tempo de ler o documento na íntegra [...] tivemos dois dias pra ler tudo, debater e contribuir [...] não dá”. Depoimento de professor identificado como P6 às autoras. ROCHA; PEREIRA. op. cit. p. 60.

⁵³⁴ Idem. p. 61.

⁵³⁵ CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENCO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 241, ago. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200235&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 jun. 2019.

⁵³⁶ Idem. (grifos da autora)

codificados em alternativas que os impedem de exercer o poder de problematização. Dessa forma, a produção da BNCC cria um modo de silenciamento da problematização dos leigos (professores não considerados *experts*) pela estratégia de fazê-los falar⁵³⁷.

Os quadros a seguir voltam-se agora para analisar o posicionamento dos pareceristas a respeito do Ensino de História na Base Nacional. Optamos pelo formato de quadro para evitar uma comparação exaustiva através de citações. Procuramos mostrar como cada um dos autores se posicionou acerca da estrutura do documento ao abordarem a forma como está organizado o texto, o objetivo geral da disciplina de História, seus princípios, eixos e objetivos de aprendizagem, de acordo com o que elencamos no quadro V. Não registramos aqui a opinião dos autores sobre a área de Ciências Humanas na qual a disciplina de História está inserida e que está presente nos pareceres. Lembramos uma vez mais que os autores não seguiram fielmente o roteiro sugerido pela SEB/MEC. Alguns temas do roteiro não foram abordados, outros foram abordados mais detalhadamente e alguns superficialmente.

Quadro 7 - Posicionamento sobre o Ensino de História na versão preliminar da BNCC (2015).

	Forma de estruturação do documento: favorável ou contrária	Objetivos do componente curricular História	Princípios básicos da aprendizagem histórica
Flávia Caimi	Ausência de uma discussão de dimensões política, epistemológica e pedagógica.	Considera adequados.	Não comenta
Helenice Rocha	“Não apresenta clareza em seus princípios e objetivos gerais”. Sugere “que o texto inicial seja reformulado, oferecendo maior precisão conceitual e de articulação das ideias, de forma a orientar mais claramente o leitor	“não define objetivos gerais claros”. “Tal objetivo é bastante genérico” “é parcialmente pertinente e pouco articulado aos princípios anunciados bem como aos objetivos de aprendizagem”.	“Não apresenta clareza em seus princípios e objetivos gerais” “não é suficientemente claro quanto aos princípios que orientam a organização dos objetivos de aprendizagem apresentados no documento” Os dois primeiros princípios são gerais, não necessitando compor o componente curricular específico, o que não justifica sua escolha como princípios para a este componente curricular. E o terceiro novamente focaliza a representação

⁵³⁷ Idem. 254.

			do passado, que é um aspecto necessário, mas não suficiente de sua constituição, quando é a compreensão do tempo na vida social que estrutura a formação histórica, o que vai além da representação do passado. Por sua generalidade, esses princípios são coerentes parcialmente com orientações que têm emanado da pesquisa acadêmica, bem como com as orientações que têm emanado dos documentos oficiais do MEC.
Luiz Cerri	Delimitação frágil do componente curricular	Não comenta	Não comenta
Marcelo Magalhães	Não deixa claro.	“O conhecimento histórico, no documento preliminar, é compreendido como fundamental para que o aluno desenvolva uma certa forma de leitura do social, menos relacionada ao senso comum. Considero essa compreensão bastante importante e que dá todo sentido à permanência do componente curricular História no currículo escolar”.	
Marieta Ferreira	Não comenta	Não comenta	Não comenta
Martha Abreu	Não comenta	“seria recomendável também a definição de outras operações e domínios fundamentais do conhecimento histórico, como a preocupação com as transformações e rupturas destes “valores, saberes e fazeres”; como a abrangência desses “valores e fazeres” vinculados aos campos econômico, social, político e cultural, e, complementarmente, às relações conflituosas e de poder presentes nas relações e processos históricos dos sujeitos sociais (“pessoas” pode ser visto como um termo impreciso)”.	“Considero excelente a proposta de buscar a compreensão do ‘lugar social’ da pesquisa e do ‘saber histórico na Educação Básica”
Pedro Funari	Não comenta	Não comenta	Não comenta

Renilson Ribeiro	Não comenta	Não comenta	Não comenta
Sandra Oliveira	“O componente História, assim como sua definição e seus objetivos, é contemplado de forma adequada e pertinente. Define os objetivos gerais deste para a Educação Básica de forma adequada e pertinente. Portanto, o parecer é favorável quanto a esses quesitos”		“Os princípios eleitos são coerentes com as orientações que têm emanado da pesquisa acadêmica e são coerentes com os documentos oficiais do MEC”.

Fonte: Pesquisa do autor com base nos pareceres disponibilizados pelo portal da BNCC

Ao comparar o texto de apresentação da disciplina de História presente na BNCC com os PCNs, o que mais chama a atenção é falta de uma delimitação teórica, de uma discussão sobre concepção de ensino e aprendizagem em História ou mesmo de uma história do Ensino de História no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos finais do Ensino Fundamental de História, de 1998, apresentam um texto de “Caracterização da Área de História” dividido em três partes: “A História no ensino fundamental”⁵³⁸, no qual, em dez páginas, discorre sobre a História do ensino de História no Brasil, desde sua introdução no currículo na primeira metade do século XIX até os anos 1990; o segundo texto, intitulado “O Conhecimento Histórico: características e importância social”, versa sobre a importância da manutenção da disciplina de História no currículo escolar⁵³⁹; e, por fim, o texto traz também uma concepção de ensino e aprendizagem em história intitulado “Aprender e ensinar História no ensino Fundamental”, o qual inicia com duas importantes perguntas: “Como se aprende História? Como se ensina História”⁵⁴⁰?

Não se trata de emitir um juízo de valor ao comparar ambos os documentos como se um fosse melhor que o outro. O que nos instiga é o porquê da ausência desses elementos no texto de História na BNCC. O componente curricular de História na primeira versão está restrito a 25 páginas, sendo 21 delas destinadas

⁵³⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 19-29.

⁵³⁹ Idem. p. 29-37.

⁵⁴⁰ Idem. p. 37-41.

a elencar um conjunto de objetivos de aprendizagem para cada série da Educação Básica. Mesmo com as críticas que possam ser tecidas, e foram, contra os PCNs, neles, a disciplina de História parece manter um caráter autônomo e dela se parte para integração com as outras disciplinas da área de ciências humanas, ao menos no ensino fundamental. Ao contrário da BNCC, onde a disciplina de História parece subsumida na área afim.

Apenas três dos nove pareceres apontam para essas limitações ao comentarem a insuficiência, falta de clareza ou ausência de elementos epistemológicos que fundamentem as escolhas operadas na elaboração do texto. Um deles se posiciona favorável a forma como a disciplina foi apresentada. Um não deixa claro e os outros quatro não comentam.

Quanto ao objetivo geral definido para a disciplina de História, qual seja, “viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres das pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva”⁵⁴¹, os posicionamentos são os mais diversos. Variam entre considerados adequados a pouco claro, genérico e parcialmente pertinente.

Nesse ponto, as considerações de Martha Abreu em seu parecer são bastante pertinentes por expor algumas das fragilidades do documento. A opção por definir como princípios básicos do ensino de História as aprendizagens das virtudes éticas, dos procedimentos de pesquisa e da representação do passado foi comentado por apenas três autores. Para Helenice Rocha não há clareza nos princípios elencados; Martha Abreu restringe seu comentário elogioso apenas ao procedimento de pesquisa como princípio do ensino de História. Sandra Oliveira, por sua vez, considera-os coerentes. Registramos ainda uma discordância. Para Rocha, os princípios estão parcialmente coerentes com documentos emanados pelo MEC, enquanto para Oliveira, há coerência entre esses princípios e os documentos do MEC.

No próximo quadro apresentaremos os comentários acerca dos quatro eixos dos objetivos de aprendizagem – procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categoria, noções e conceitos; dimensão político-cidadã – e dos objetivos e enfoques por anos da educação básica.

⁵⁴¹ Op. cit. p. 241.

Quadro 8 - Posicionamento sobre o Ensino de História na versão preliminar da BNCC (2015) – os quatro eixos dos objetivos de aprendizagem/objetivos de aprendizagem – enfoques/títulos por ano.

	Os quatro eixos dos objetivos de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem - Enfoques/títulos por ano
Flávia Caimi	Considera a decisão mais acertada a organização a partir dos quatro eixos ⁵⁴² . “Todavia, a proposta preliminar carece de explicitação e justificação dos fundamentos que regem essa seleção e dos pressupostos epistemológicos, historiográficos e metodológicos que orientam tais escolhas”.	A “listagem dos objetivos para cada etapa/ano não permite compreender com quais habilidades de pensamento histórico se espera que os jovens cheguem à etapa seguinte”. “Parte dos objetivos não contém suficiente clareza e objetividade na descrição de suas intencionalidades”
Helenice Rocha		“A natureza dos conteúdos curriculares é dificilmente contemplada pela via exclusiva dos objetivos de aprendizagem tal como estão formulados até agora no documento”
Luiz Cerri	Não comenta	Não comenta
Marcelo Magalhães	“Apesar de concordar com a importância de ter como pilar estruturador a construção do conhecimento histórico na formulação do currículo, a opção por apresentar os objetivos considerando a distinção dos quatro eixos, no meu entender, mais complica do que ajuda”; “existem objetivos de aprendizagem que não se encaixam ao eixo em que se encontram”	Os termos e conceitos que aparecem nos títulos dos enfoques não estão devidamente definidos. “Sem a definição dos termos, os títulos mais complicam do que ajudam a compreender a maneira como a equipe de História estruturou os objetivos de aprendizagem presentes na Educação Básica” “existem muitas repetições de objetivos de aprendizagem nos anos da Educação Básica”
Marieta Ferreira	Interessante, mas de difícil operacionalização.	O uso de denominações como “mundo brasileiro, africano, etc., comunidades; representações, não são claras. “O uso dessas denominações imprecisas nos coloca a questão: o que são “mundos” brasileiros, ameríndios, africanos, europeus? Porque não usar a palavra História”? O aluno do Ensino Fundamental “deve reconhecer, conhecer, identificar, compreender, mas em nenhum momento ele investiga, analisa, ou interpreta,

⁵⁴² “Acertada, porque vitaliza uma proposta de investigação histórica, aproximando os estudantes das práticas que caracterizam o ofício do historiador (conforme o eixo 1); acertada, porque dá centralidade às representações do tempo, desnaturalizando a escrita da história na medida em coloca em diálogo as experiências humanas em diversas temporalidades e espacialidades, enfatizando a ação dos sujeitos e grupos sociais (conforme o eixo 2); acertada porque sistematiza o conhecimento histórico a partir de categorias, noções e conceitos, superando a ideia de história como repositório de informações acerca do passado (conforme o eixo 3); acertada porque reafirma o respeito frente às diversidade étnico-culturais, assim como o compromisso com formação dos estudantes para o exercício da cidadania (conforme o eixo 4)”. CAIMI, Flávia Eloisa. Parecer sobre o documento de História. s/d. op. cit.

		comandos que só aparecerão a partir do Ensino Médio”
Martha Abreu	“são adequados e ajudam a conceber os sentidos e significados para o saber histórico no Ensino Básico”	<p>“Contudo, muitos objetivos de aprendizagem confundem-se com uma listagem de conteúdos fixos, entendidos como mínimos ou obrigatórios. Seria importante definir melhor o que se entende por objetivos de aprendizagem: necessidades de desenvolvimento cognitivo, de habilidades e competências?” “se a opção por títulos para cada ano escolar pode ser útil para a identificação do foco escolhido, alguns títulos não dão conta da complexidade dos processos e transformações temporais, nem das narrativas históricas correspondentes, operações caras ao saber histórico”.</p> <p>“A perspectiva de “Mundos”, sem um esclarecimento prévio, pode restringir seu significado a limites geográficos e socioculturais, sem o dinamismo típico do saber histórico”.</p> <p>A melhor opção, para além dos títulos, pode ser demarcar contextos, conjunturas, processos ou temporalidades adequadas ou priorizadas para cada uma das fases do Ensino de História (isso poderia ser feito em parágrafo anterior à listagem dos eixos e objetivos de aprendizagem);</p>
Pedro Funari	Não comenta	Não comenta
Renilson Ribeiro	“A definição dos eixos dão a dimensão situada da pesquisa em sala de aula, tendo em perspectiva “a progressão contínua e articulada do conhecimento em cada etapa, nível e modalidade de Educação Básica”	Não comenta
Sandra Oliveira	Considera adequados. “Para os anos iniciais, poderiam compor um conjunto único com os eixos dos demais componentes curriculares das Ciências Humanas”.	<p>“O texto de História é claro e está em consonância com os princípios que orientaram a organização dos objetivos de aprendizagem apresentados no documento preliminar”.</p> <p>Sobre enfoques e títulos, a autora comenta apenas alguns voltados para os primeiros anos do Ensino Fundamental.</p> <p>“A redação dos objetivos, de forma geral, apresenta clareza e adequação ao gênero. Há algumas questões pontuais que podem prejudicar a compreensão do que se almeja alcançar em sala de aula, não por problemas no texto”.</p>

Fonte: Pesquisa do autor com base nos pareceres disponibilizados pelo portal da BNCC

A opção por submeter os objetivos de aprendizagem a quatro eixos temáticos pela equipe que redigiu o texto de História apresenta um certo consenso entre os

parecerista. Dentre os seis que comentaram esse item, quatro o consideraram adequado, apesar de que, dentre esses, há algumas ressalvas, como as levantadas por Flávia Caimi. Os outros dois, apesar de concordarem ou considerarem interessante tal proposta, consideraram-na de difícil operacionalização.

Quanto aos objetivos de aprendizagem elencados para cada série da Educação Básica, este parece ser o item que mais problemas apresenta. Dos seis pareceristas que teceram alguma ponderação, cinco apontaram limitações. As avaliações dos autores consideraram os objetivos indefinidos, inadequados, pouco claros nas suas intenções, repetitivos, muitos objetivos confundindo-se com listagem de conteúdos, apresentam problemas quanto a progressão do conhecimento, faltam objetivos menos tarefairos, portanto, mais analíticos.

A nota divulgada pela ANPUH-RJ também traz uma crítica contundente aos objetivos de aprendizagem:

Estamos, ademais, diante de uma visão prescritiva e moralizante (e não política) de cidadania, contida na proposta, na qual a resposta que se deseja do aluno já está dada no próprio modo de enunciação dos objetivos de aprendizagem. Se a resposta já está dada, o objetivo não induz à pergunta, à dúvida (pontos de partida da curiosidade e da pesquisa), à reflexão, mas apenas à busca de dados que confirmem o que, de forma apriorística, já foi enunciado como "a" dimensão cidadã⁵⁴³.

A nota expedida pela ANPED, anteriormente citada, vai além e critica a própria lógica de estruturar a BNCC a partir dos objetivos de aprendizagem. A Associação considera:

uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano⁵⁴⁴.

No documento, a Associação aponta que o direito à educação estaria sendo reduzido ao direito à aprendizagem, concebida apenas como escolarização, e que, a forma como aparecem na BNCC, constituem-se enquanto listas de conteúdos submetidos à lógica punitiva das avaliações em larga escala. Vejamos o que diz a nota:

⁵⁴³ ANPUH-RJ. op. cit.

⁵⁴⁴ ANPED. op. cit.

direitos de aprender e de ser sujeito do próprio processo educativo são incompatíveis com listas de conteúdos que devem ser aprendidos e que, por isso, não podem ser percebidos como direitos, mas como obrigações, conforme atestam as avaliações de larga escala que os consideram definidores da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem efetivados em diferentes escolas, por diferentes alunos. Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos nos quais se desdobram os objetivos contencionais a serem alcançados pelos professores, reduzindo-se o direito à educação ao direito à aprendizagem, passando-se a concebê-la apenas como escolarização. Há uma naturalização dos direitos tomados como absolutos, de forma que a busca da igualdade social, posta como objetivo da discussão em torno dos direitos, transmuta-se em homogeneização e normatividade. As diferenças são vistas como particularidades, especificidades concretas, que não devem interferir nas propostas idealizadas de construção de uma igualdade que se torna “mesmidade”. O direito de aprender os conteúdos é fundamental nas escolas, mas precisa estar articulado a dimensões outras, igualmente importantes, considerando a complexidade e a multirreferencialidade do processo educativo. Assim, se aprender é preciso, é fundamental reafirmar que a educação não se esgota em aprendizagem. E aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos ou em metas formais, inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados “ao longo da vida”⁵⁴⁵

Crítica semelhante foi tecida pelas conselheiras do CNE em seu pedido de vistas, citado no primeiro capítulo. Para elas

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas⁵⁴⁶.

Em relação aos enfoques, um elemento bastante criticado foi a adoção do termo “mundos” brasileiro, africano, asiático e europeu. O termo não está devidamente explicado e é considerado bastante impreciso para Marieta Ferreira. Para Martha Abreu “a perspectiva de ‘Mundos’, sem um esclarecimento prévio, pode restringir seu significado a limites geográficos e socioculturais, sem o dinamismo típico do saber histórico”⁵⁴⁷.

Passemos para o último quadro. O posicionamento dos pareceristas acerca dos recortes temporal e temático e seleção historiográfica. Aqui vamos registrar e

⁵⁴⁵ ANPED. op. cit. p. 02-03.

⁵⁴⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 abr. 2019.

⁵⁴⁷ ABREU. Parecer sobre a BNCC op. cit.

analisar os comentários referentes aos temas que mais polêmicas causaram, tanto na imprensa quanto na academia, e também os mais abordados nos pareceres. Diz respeito a opção pela História do Brasil como eixo central do currículo de História na BNCC, à problematização da História a partir de outras temporalidades e, consequente ruptura com a História quadripartite europeia e, por fim, a valorização das histórias da África, Ásia e América.

Quadro 9 - Posicionamento sobre o Ensino de História na versão preliminar da BNCC (2015) – a Seleção Historiográfica; Recorte temporal; Articulação Local/Nacional/Global.

	Seleção Historiográfica: Ensino de História a partir da História do Brasil	Recorte Temporal: Análise histórica a partir das diferentes escalas espaço- temporais; Ruptura com a temporalidade quadripartite europeia	Articulação entre local/nacional/global: Valorização das diversidades étnico- culturais; Valorização das Histórias da América Latina, África e Ásia
Flávia Caimi	Considera um avanço ao “propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, mas seria preciso “tratar dos diversos modos de integração do Brasil nos processos históricos globais”; “não explicita suficientemente os argumentos de natureza epistemológica que fundamentam as seleções historiográfica e os recortes temporais”	Considera um avanço, mas indica que não estão expostos os fundamentos que orientam os recortes operados	Considera um avanço, “priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais”, mas seria preciso construir articulações mais consistentes entre as diferentes escalas espaço-temporais
Helenice Rocha	Os fundamentos para as justificativas de ênfase na História do Brasil devem ser revistos “por sua inconsistência”	“a referência ao trabalho com o tempo como estudo da vida em sociedade e da cultura em diferentes temporalidades é um pouco simplificadora da historicidade. A referência exhaustiva à cotidianidade sem especificação de seu escopo compromete o que se compreende como cotidiano. Tais características fragilizam a apropriação intensa desses termos no documento de História”.	“abordagem sobre determinados processos com ênfase em certos grupos étnico raciais não contribui para a percepção do que unia esses grupos, como, por exemplo, a condição de subalternidade ou dominação colonial. A relação entre processos históricos globais não é favorecida no que o documento permite ler, a partir da primazia étnica

			estabelecida no documento”
Luiz Cerri	<p>“Considero que a opção de privilegiar a história do Brasil e a história recente é oportuna e legítima”.</p> <p>“Avalio que a opção pelo foco no Brasil não é nem um abandono da história geral, nem um projeto vulgarmente nacionalista de ensino, mas uma mudança de foco e de prioridades de conteúdo”.</p> <p>“Entendi que a opção dessa proposta para a BNCC é a História do Brasil como eixo para acessar as outras histórias”</p>	Sugere “dar o devido destaque a experiências de outros tempos e outros espaços é fundamental, não só para constituir a identidade pelo contraponto como também a formação de elementos para questionar e relativizar a nossa própria forma de organização, convivência e entendimento/representação do mundo”	“Não podemos repetir uma história do Brasil contada com os pés na Europa, e isso passa por não contar essa história de costas para os demais países da América Latina. Isso está bem resolvido no que se propõe para o ensino médio, mas é interessante temperar essa identidade com a alteridade”
Marcelo Magalhães	<p>“creio ser necessário construir uma melhor justificativa e organizar, de forma mais consistente, os objetivos de aprendizagem pelos anos de escolarização. Tenho dúvidas se o melhor caminho é estruturar o currículo com tal ênfase”.</p> <p>“é preciso argumentar mais fortemente sobre o porquê da escolha, que implica, ao menos, em explicar a vantagem de adotar tal ênfase.</p>		<p>“O principal mérito do documento preliminar do componente curricular História da BNCC é abrir um tempo escolar mais significativo para o estudo das sociedades indígenas, da História da África e dos afro-brasileiros, da História da América e da História da Ásia”.</p> <p>“O tratamento mais equânime das histórias de diversos continentes fará com que os alunos brasileiros tenham contato com uma maior diversidade de sujeitos coletivos”</p>
Marieta Ferreira	<p>“a ênfase na História do Brasil, tal como está apresentada, não permite uma vinculação maior com os processos históricos globais. Se há a pretensão de que o foco na História do Brasil não exclua sua articulação com o mundo, é difícil perceber como os alunos serão capazes de fazer isso, já que os eventos internacionais não são diretamente relacionados ao Brasil”</p>	<p>“a BNCC suprime a noção de temporalidade – tão essencial ao historiador –, substituindo-a por parâmetros temáticos. De fato, essa questão merece ser revista”. Os eixos “representação do tempo” e “categorias, noções e conceitos” apresentam recortes cronológicos demasiadamente amplos, do século XVI ao século XXI, abandonando uma periodização mais específica”.</p> <p>“O grande problema é que ao abandonar qualquer tipo de cronologia, abandona-se também outro elemento central da disciplina História, o contexto (...). A fragmentação colocada pela proposta da BNCC, porém, retira</p>	<p>“Ainda que as críticas à dominância de uma história europocêntrica na educação básica brasileira seja pertinente, o tratamento dado à História da Europa e da Ásia na BNCC acaba por gerar muitas distorções. Passamos de uma supervalorização para praticamente sua exclusão”.</p> <p>“a proposta, além de atribuir um peso pequeno à História da Europa e da Ásia, organiza os conteúdos de maneira de difícil execução”.</p>

		os elementos que quer estudar de seus contextos mais amplos”.	
Martha Abreu	<p>os objetivos de aprendizagem enumerados para justificar a primazia na História do Brasil “precisam incorporar sistematicamente, em todos os anos” os nexos e articulações com as diversas outras histórias. O documento como um todo precisa ficar atento a essas lacunas e possíveis simplificações da História do Brasil”.</p> <p>“A própria construção da História do Brasil precisa ser problematizada e contextualizada. A ideia de Brasil, gestada depois da independência política e ao longo do século XIX, como local de definição dos direitos à cidadania e da memória oficial sobre a nação e seu passado, merece maior atenção. Do contrário, corre-se o risco de considerar o nascimento do Brasil no momento da chegada dos portugueses e, conseqüentemente, conferir um valor excessivo ao período colonial na formação da chamada nação brasileira”.</p>		<p>“A busca pela valorização das Histórias da África e das Américas, assim como pelo rompimento com um ensino centrado na História europeia também merece todos os elogios”.</p> <p>“se a opção por títulos para cada ano escolar pode ser útil para a identificação do foco escolhido, alguns títulos não dão conta da complexidade dos processos e transformações temporais, nem das narrativas históricas correspondentes, operações caras ao saber histórico”.</p> <p>“A melhor opção, para além dos títulos, pode ser demarcar contextos, conjunturas, processos ou temporalidades adequadas ou priorizadas para cada uma das fases do Ensino de História”.</p>
Pedro Funari	“uma História focada na nação, embora possa ser bem intencionada, nunca poderá possuir a devida conexão no tempo e no espaço”.	“a profundidade temporal e espacial deve ser a mais ampla e abrangente”.	“um currículo que almeje formar cidadãos bem informados não pode prescindir de um referencial universal que extrapole o estado nacional”.
Renilson Ribeiro	“Em linhas gerais, o documento abre uma ‘cunha’ que permite romper a narrativa consagrada acerca da nossa formação como país e nação pautada no protagonismo europeu”. Reconhece como uma das potencialidades o	“O reconhecimento do tempo presente como o locus que se evoca o passado e na compreensão do tempo é um aspecto da proposta que aponta para uma quebra da lógica como história = passado, contudo, tal perspectiva não fica evidenciada com clareza”.	“Investimento em uma proposta assentada na História do Brasil, em sua intersecção com América, África, Europa e Ásia. No desenvolvimento da proposta podemos identificar essa articulação/diálogo – buscando conexões,

	<p>“investimento em uma proposta assentada na História do Brasil, em sua intersecção com América, África, Europa e Ásia”.</p> <p>“Ao adotar a História do Brasil como fio condutor é recomendável que se problematize a própria construção histórica da ideia da Brasil em relação à, por exemplo, América Portuguesa”.</p> <p>“Na justificativa pela ênfase na História do Brasil, embora fundamentada, não deixa explícita que irá problematizar a ideia de nação ou de país”.</p>	<p>O texto preliminar da BNCC de História, ao romper com essa “tradição” eurocentrada – espacial e temporal – e potencializar aquilo que as Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 estabelecem para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, abrem um novo patamar para o debate curricular.</p>	<p>trocas e comparações – há dificuldades por vezes de fazer essa leitura por conta da própria formatação do texto – muito esquemático e com códigos de complicada identificação para o leitor”; Potencialidade da proposta em “construir um conjunto de objetivos que procuram destacar a história afro-brasileira, africana, americana e asiática, rompendo marcos e nichos temáticos consagrados”; “A Europa, ou melhor, a história dita Ocidental, não perde espaço ou desaparece do currículo, mas ganha um novo equilíbrio e posicionamento”</p>
Sandra Oliveira	<p>Considera que está justificada a opção de ter a História do Brasil como alicerce.</p>	<p>“Quanto à questão temporal, há indicações da importância de propor deslocamentos entre o passado, presente e futuro, mas sem grandes investimentos no tocante a explicitar que “próximo”, em História, não significa presente nem local”</p>	

Fonte: Pesquisa do autor com base nos pareceres disponibilizados pelo portal da BNCC.

Começamos pela seleção historiográfica, mais precisamente a opção por fazer da História do Brasil o alicerce sobre o qual se sustenta a construção do conhecimento histórico na BNCC⁵⁴⁸. Esse foi o único tópico apreciado em todos os pareceres, nos quais identificamos ao menos quatro questões. Primeiro, se opção era acertada ou não; segundo, mesmo considerando válida a opção, os argumentos defendidos para sustentá-la foram apontados como frágeis; terceiro, há a preocupação de que, ao elevar a História do Brasil ao eixo central da proposta, implique no abandono da História Geral; quarto, há fragilidades quanto a relação entre a História do Brasil e processos históricos globais o que implicaria em fragilidades quanto a contextualização e problematização da História do Brasil.

O primeiro item destacado por nós apresenta opiniões bastante diversas entre os pareceristas. Houve quem aprovasse e quem levantou suspeição. A opção pela

⁵⁴⁸ “ênfatiza-se a História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica”. BRASIL. 2015, op. cit. p. 242.

História do Brasil como ponto de partida foi indicada como avanço, oportuna e legítima e uma potencialidade, mas também se levantou dúvidas se é o melhor caminho, e, apesar de bem-intencionada, contém limites.

A principal insuficiência da proposta estaria, segundo três dos nove autores, não falta de fundamentação ou justificativas que a sustentem. Martha Abreu, por exemplo, argumenta que “a justificativa que considera a ‘maior facilidade de acesso às fontes’ não deveria ser considerada”⁵⁴⁹. Para Magalhães, “tal argumento não se sustenta pelo fato de termos, cada vez mais acesso a acervos e museus internacionais por meio da internet”⁵⁵⁰. Dos quatro argumentos elencados no texto da BNCC em favor da História do Brasil como alicerce do conhecimento histórico, o autor concorda somente com o último, qual seja, a compreensão da História do Brasil a partir das perspectivas local, regional, nacional, global⁵⁵¹. Sobre a ideia de que a História do Brasil está mais próxima dos alunos e, portanto, seria mais significativa, Magalhães questiona:

Como definir o que é significativo para os alunos? O que está mais próximo espacial e temporalmente? O que é mais familiar? Na contemporaneidade, o próximo não diz mais respeito à distância física e temporal, ainda mais levando-se em consideração a velocidade de comunicação promovida pela Internet. O próximo para um aluno pode estar relacionado às referências à Antiguidade presentes em um jogo de videogame, por exemplo. Além disso, é preciso desconfiar da relação entre supostas “trajetórias”, a do país e a do indivíduo⁵⁵².

Em relação ao argumento de que o ensino de História fomentaria o acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil como país e nação, Magalhães pondera:

Tenho dúvidas quanto à relação da história na escola e a questão da nação, princípio que justifica a presença da história na escola desde o século XIX. Hoje, a escrita da história, ao menos aquela praticada pela historiografia brasileira, encontra-se distante da história/memória da nação⁵⁵³.

Em relação a este item, Renilson Ribeiro comenta que “na justificativa pela ênfase na História do Brasil, embora fundamentada, não deixa explícita que irá

⁵⁴⁹ ABREU. Parecer sobre a BNCC op. cit.

⁵⁵⁰ MAGALHÃES. op. cit. p. 5.

⁵⁵¹ Idem. p. 5.

⁵⁵² Idem.

⁵⁵³ Idem.

problematizar a ideia de nação ou de país”⁵⁵⁴. Para Magalhães, é “preciso argumentar mais fortemente sobre o porquê da escolha, que implica, ao menos, em explicar a vantagem de adotar tal ênfase”⁵⁵⁵.

A nota expedida pela ANPUH-RJ considera que houve “apenas uma inversão dos parâmetros eurocêntricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil”. Mais especificamente sobre os argumentos relacionados à nação, nacionalismo e cidadania, a diretoria da ANPUH-RJ, se posicionou da seguinte forma:

Essa dimensão épica da História do Brasil [formação do povo brasileiro], na qual só faz sentido o que é extensão da formação brasileira, não nos permite o importante exercício de olhar para o que se perdeu do passado e refletir sobre uma "perda" que não se explica unicamente pelas questões do presente. Daí a importância de ampliar o horizonte da "formação" a partir de "outros" passados, estendendo os horizontes de reflexão crítica sobre perspectivas diversas, entendendo-se o aluno como sujeito histórico na construção da realidade e do conhecimento socialmente produzido⁵⁵⁶.

Nas principais críticas tecidas contra a opção de constituir uma base nacional de História alicerçada na História do Brasil, condenou-se, sobretudo na imprensa, aquilo poderia representar um abandono da história geral. Cerri considera que há apenas “uma mudança de foco”⁵⁵⁷. Ribeiro segue na mesma linha interpretativa e afirma que “não há um abandono da história europeia, mas que ela assume uma nova perspectiva dentro da BNCC”⁵⁵⁸. Marieta Ferreira, em tom de alerta, escreveu “se há a pretensão de que o foco na História do Brasil não exclua sua articulação com o mundo, é difícil perceber como os alunos serão capazes de fazer isso”⁵⁵⁹.

A quarta questão identificada por nós, que diz respeito a como essa centralidade na História do Brasil se vincularia a outros processos históricos, notadamente, os de caráter global, foi mencionada em dois pareceres. Ambas as autoras, favoráveis ao recorte temático, indicaram a necessidade de construir articulações mais consistentes a fim de que tal proposta se efetive. Flávia Caimi sugere “tornar mais claros os nexos e conexões entre os espaços americano, europeu e asiático, em diversas temporalidades, e tratar dos diversos modos de integração do

⁵⁵⁴ RIBEIRO. op. cit. p. 13.

⁵⁵⁵ Op. cit. p. 4.

⁵⁵⁶ ANPUH-RJ. op. cit.

⁵⁵⁷ CERRI. op. cit.

⁵⁵⁸ RIBEIRO. op. cit. p. 14.

⁵⁵⁹ FERREIRA. op. cit.

Brasil aos processos históricos globais”⁵⁶⁰. Para tanto, sugere a autora, seria fundamental, “elaborar alguns objetivos de aprendizagem que possam dar conta do necessário diálogo [entre] às experiências históricas das sociedades antigas e medievais sem, com isso, abrir mão do fio condutor da proposta”⁵⁶¹.

Seguindo com a análise do quadro, o próximo item é o recorte temporal (análise histórica a partir das diferentes escalas espaço-temporais/ruptura com a temporalidade quadripartite europeia) operado pela BNCC, comentado criticamente em sete pareceres. Todos apontaram limites como, por exemplo, a falta de fundamentos que justifiquem o recorte operado ou excesso de referência à cotidianidade. Apontou-se também uma contradição. Há, de um lado, a supressão da temporalidade e, de outro, recortes temporais muito amplos. O abandono de qualquer cronologia levou, segundo Ferreira, ao abandono da compreensão de contextos históricos.

O grande problema é que ao abandonar qualquer tipo de cronologia, abandona-se também outro elemento central da disciplina História, o contexto. Cada fato, ação, instituição ou processo só adquire significado dentro do contexto em que se insere. A fragmentação colocada pela proposta da BNCC, porém, retira os elementos que quer estudar de seus contextos mais amplos⁵⁶².

Na nota emitida pela ANPUH-RJ, para além do rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite da História, “não há nada novo e realmente significativo no campo da pesquisa na área sendo incorporado ao documento apresentado”. Há, ainda de acordo com a nota, “apenas uma inversão dos parâmetros eurocêntricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil”⁵⁶³. E propõe, “a dimensão temporal precisa ser reelaborada e colocada enquanto eixo definidor da área”, como teria ocorrido na disciplina de Geografia “que definiu o espaço como seu eixo fundamental”⁵⁶⁴. Tratar-se-ia, portanto, do colocar o conceito fundamental da disciplina de História com eixo estruturador da proposta de História.

⁵⁶⁰ CAIMI. op. cit.

⁵⁶¹ Idem.

⁵⁶² FERREIRA. op. cit.

⁵⁶³ ANPUH-RJ. op. cit.

⁵⁶⁴ Idem.

Ainda sobre o recorte temporal, aspecto que acaba interferindo também no debate sobre o eurocentrismo versus história do Brasil, a nota da ANPUH-RJ, argumenta:

Ao invés de questionar cronologias, o currículo da BNCC traz visões distorcidas do passado, como se toda a história anterior às expansões marítimas modernas não estabelecesse relação com o próprio significado que adquire a América neste cenário. No conteúdo da BNCC, a formação territorial e nacional não se conecta com a história global, como se ideias, pessoas e objetos não circulassem⁵⁶⁵.

Por fim, o último ponto tabulado diz respeito a articulação entre as dimensões local/nacional/global, valorização das diversidades étnico-culturais e valorização das Histórias da América Latina, África e Ásia. Esses elementos foram organizados conjuntamente no quadro pois assim foram apresentados nos pareceres. Outro ponto a destacar é que esse foi o segundo aspecto, dentre todos aqueles por nós tabulado, mais comentado. Oito dos nove pareceristas emitiram algum posicionamento. Cinco autores consideraram um avanço a proposta de se destinar um tempo maior no currículo para as histórias da África, Ásia e América e, quatro dentre esses, aprovaram o rompimento de uma história centrada na Europa.

Queremos chamar a atenção para dois pareceres que apresentaram uma reflexão mais crítica sobre este tópico. Helenice Rocha e Marieta Ferreira, enfatizaram o fato de haver problemas e distorções na forma como o texto da BNCC edificou as História da África, Ásia e América em relação à história Europeia.

Para Ferreira, a História europeia ou ocidental foi “praticamente” excluída. Segundo ela, no texto da Base, “passamos de uma supervalorização para praticamente sua exclusão”⁵⁶⁶. Rocha ressalta que há na base “abordagem sobre determinados processos com ênfase em certos grupos étnico raciais” desconsiderando elementos que levem “a percepção do que unia esses grupos, como, por exemplo, a condição de subalternidade ou dominação colonial”⁵⁶⁷. Enfatiza-se em demasia as identidades sem estabelecer a devida relação com o outro. Cerri também atentou para esse aspecto, como podemos ver no quadro acima.

⁵⁶⁵ Idem.

⁵⁶⁶ Idem.

⁵⁶⁷ ROCHA. op. cit.

Como podemos verificar, os pareceristas não debateram concepções de currículo e as implicações da BNCC para a escola pública, no entanto, não só apontaram limites, problemas, ausências, insuficiências, como também potencialidades e acertos na primeira versão. Abstiveram-se, no entanto, de uma análise mais geral do documento e sua vinculação com a noção de *competências* e todas as implicações da adoção de um currículo submetido a esta lógica, como procuramos demonstrar até aqui. Resta agora saber como tais posicionamentos – pareceres, associações e mesmo os artigos de jornais –, interferiram nas versões seguintes da BNCC. Antes, porém, faz-se necessário analisar os pareceristas como sujeitos das disputas em torno da definição do currículo de História na BNCC.

4.2.1 Os pareceristas como sujeitos da disputa do currículo.

Os pareceres analisados na sessão anterior foram todos produzidos por professores universitários de diversas regiões do país. Seus nomes e vinculação institucional constam apenas na segunda versão da BNCC⁵⁶⁸. Maria Ap. da Silva Cabral⁵⁶⁹ observou que “são sujeitos que priorizam, em suas questões investigativas, a relação profícua entre as demandas sociais, tangentes na história ensinada na educação básica, e sua recepção no ambiente acadêmico”⁵⁷⁰.

As atividades acadêmicas desses profissionais, de acordo com Cabral, têm-se dado em três frentes de atuação. São, todos, professores de cursos de História; têm empreendido esforços no sentido de consolidar grupos de pesquisa e laboratórios de ensino como espaços de produção e divulgação de resultados das investigações científicas, “além da participação no planejamento, assessoria e consultoria a políticas educacionais destinadas à produção e avaliação de material didático/instrucional”⁵⁷¹. São, ainda, profissionais que, em boa parte, atuam em programas institucionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, desde

⁵⁶⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. Segunda Versão. [Revista]. Abril de 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

⁵⁶⁹ CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. **REH**. ano V, vol. 5, n. 10, jul./dez. p. 36-69, 2018. Disponível em: <<http://www.escritadahistoria.com/revista/index.php/reh/article/view/148/148>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

⁵⁷⁰ Idem, p. 54.

⁵⁷¹ Idem, p. 55.

2009, como por exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória⁵⁷². Para Cabral, essas iniciativas “possibilitam uma interlocução privilegiada com as redes de ensino e seus/suas profissionais”⁵⁷³.

Assim como Cabral, tomamos os pareceres aqui analisados como a “enunciação de posições políticas e epistemológicas construídas no interior do campo do ensino de história, resultados de seleções operadas por seus autores quanto ao que *deve ser ensinado, por que e para quem*”⁵⁷⁴. Assim como Cabral, também localizamos os pareceres no centro do “embate entre o que se quer forjar como lembrança e o que necessita ser esquecido”. Porém, procuramos, nesse embate, não só as disputas em torno de conteúdos lembrados e esquecidos, mas, fundamentalmente, as disputas sobre a própria concepção de currículo, pois no fim, o que prevalece, é o texto oficial e não as versões em disputa.

Entendemos, como já afirmamos anteriormente, que a estrutura dos pareceres foi previamente orientada pela Secretaria de Educação Básica. Mas tal situação não exime os pareceristas de formular questões a respeito da política de currículo em geral. Concebemos que o debate acerca do ensino de História não pode estar descolado desses temas. Nesse sentido, ressaltamos que, enquanto o setor empresarial envolvido no processo de elaboração da BNCC, representado sobretudo pelo Movimento Pela Base Nacional Comum, alçou voos muito mais ousados, disputando e definindo a concepção de currículo que hegemoniza a BNCC, simbolizado pela noção de competências, os pareceristas, que, como disse Cabral, “priorizam, em suas questões investigativas, a relação profícua entre as demandas sociais, tangentes na história ensinada na educação básica, e sua recepção no ambiente acadêmico”, permaneceram, na sua maioria, na superfície da reivindicação de temas e conteúdos específicos. Tendo, inclusive, quem, dentre eles, se colocasse favorável à sujeição do currículo à lógica das competências, indicando assumir, por esse modo, como suas as metas de reprodução do sistema. Os que se abstiveram, pecaram pela omissão. Como não existe neutralidade na elaboração do currículo, sua omissão aparece como condescendência.

⁵⁷² Idem.

⁵⁷³ Idem.

⁵⁷⁴ Idem, p. 57. (grifo da autora).

Os pareceres se configuram como posicionamentos isolados, por mais que possam refletir coletivos de estudos. Repetem, assim, o mesmo método de elaboração tão criticado dos PCN, o qual privilegiou, como ressaltou Kramer, “*pareceres de especialistas isolados*, sem fomentar a discussão ampla e organizada de setores e categorias profissionais de diferentes níveis (professores, pesquisadores, cientistas) e de todos os interessados nessa questão”⁵⁷⁵. Não expressam, portanto, a diversidade de opiniões e muito menos um posicionamento majoritário dos profissionais da área, como poderia se esperar da deliberação de seminários e congressos. Não lhes cabe imputar tal culpa. Essa situação é responsabilidade daqueles que determinaram o método de elaboração do documento. No entanto, houve quem, dentre eles, o validasse. O fato é que, sem espaços coletivos formais para a discussão do currículo, restaram os posicionamentos individuais. Pode-se alegar que as conferências por região, conduzidas pelo CNE, seriam o espaço para tal empreitada coletiva. Ao que questionamos: três horas de conferência, cuja fala era monopolizada pelos representantes do CNE/SEB, e ainda disputadas com uma plateia bastante diversa que discutia as mais variadas pautas, fundamentalmente “ideologia” de gênero e ensino religioso, seriam suficientes para pensar o currículo de História?

Os pareceristas, em sua maioria, ao valorizarem a BNCC, reforçam uma concepção de qualidade em educação segundo a qual um currículo único se apresenta como solução aos problemas educacionais. Corroboram, assim, os argumentos daqueles que defendem o currículo único não pelas suas pretensas qualidades, mas sim pelas possibilidades reais de alinhá-lo aos testes padronizados e à responsabilização docente como mecanismos de aferição da qualidade na educação. Inclusive, é importante destacar, que nenhum dos nove autores fez qualquer menção tanto a avaliação em larga escala, externa, padronizada, quanto à responsabilização docente. Trata-se de uma omissão frente ao tripé no qual buscam justificar essa reforma curricular: avaliação em larga escala, responsabilização e currículo único.

⁵⁷⁵ KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 16, Dec. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 11 May 2019. (grifo nosso).

Seu mérito, no entanto, foi o de insistir na necessidade de pensar uma temporalidade que rompesse com uma visão linear da história cuja “civilização moderna dos europeus” seria o único ponto de chegada, como critica Fontana⁵⁷⁶. Da mesma forma, tiveram o mérito de, ao considerarem oportuna uma seleção historiográfica que partisse da História do Brasil, apontar um conjunto de limitações em sua formulação que na prática se mostrava de difícil consecução. Como por exemplo, as formas de integração da História do Brasil à processos históricos globais, inconsistências nas justificativas e fragilidades dos argumentos para tal abordagem, ausência de problematizações a respeito da ideia de Brasil como nação ou país.

Há que se registrar ainda a pertinência em questionarem a apresentação dos objetivos de aprendizagem que mais pareciam uma lista de conteúdos fixos, entendidos como mínimos ou obrigatórios, como bem observou Martha Abreu.

Por fim, igualmente elogiável, foi o registro, por parte dos autores, da ausência de uma discussão de dimensões teóricas e epistemológica das escolhas operadas pelos redatores do texto de História da primeira versão. Sentimos, portanto, a ausência de uma discussão teórica que fundamentasse as escolhas dos recortes temporais e temáticos que orientasse os futuros leitores a respeito dessas opções.

Como “textos visíveis” do código disciplinar de história, os pareceres apresentam concepções e ideias sobre a validade e finalidade do ensino de História para o ensino fundamental. Vejamos agora se estes enunciados foram incorporados ou não nas versões seguintes.

⁵⁷⁶ FONTANA, Josep. **A História dos Homens**. Bauru, SP: Edusc, 2004, p. 15.

5. O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC – DE QUEM É ESSE CURRÍCULO?

O caminho percorrido até aqui, permite voltarmos para os textos de apresentação do componente curricular de História para o Ensino Fundamental nas três versões da BNCC, tomando-os por “textos visíveis” do código disciplinar de História, os quais enunciam concepções de ensino e aprendizagem, bem como enunciam um “valor educativo” sobre essa disciplina. Nosso objetivo é discutir o sentido do ensino de História nessa reforma curricular. Qual a finalidade está sendo atribuída ao ensino de História pela BNCC?

Na esteira das discussões realizadas por Sônia Kramer⁵⁷⁷ para a análise de textos curriculares, voltamo-nos agora para o texto de apresentação do ensino de História prescrito na BNCC, a partir de uma análise comparativa das três versões disponibilizadas. Para a autora, analisar uma proposta curricular implica, conhecer os autores e o processo político e cultural do qual resultou tal proposta, é fundamental, levar em consideração o “conteúdo/produto do texto”, ou seja, é preciso interrogar o próprio texto em discussão.

A análise do currículo prescrito precisa, de acordo com Kramer, considerar o que, do ponto de vista de quem o interroga, “mais importa no seu delineamento: *uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar: Tem uma direção, um sentido, um para que, tem objetivos*”⁵⁷⁸. Ao debruçar-se sobre o currículo prescrito, há que se interrogar sobre seus fundamentos teóricos, suas concepções de conhecimento, de cultura. Sobre possíveis articulações entre as áreas do conhecimento e a relação desses conhecimentos com o contexto. É preciso interrogar se os conhecimentos elencados como prescrição curricular privilegiam aspectos sociais e culturais ou são priorizados os chamados conteúdos escolares universais. É necessário, ainda, perceber se esse texto busca conciliar as necessidades do contexto no qual escola e aluno estão inseridos ao direito de universalização dos conhecimentos⁵⁷⁹ historicamente produzido pela humanidade.

Os currículos expressam, também, concepções éticas e morais. Destarte, é preciso perguntar: “que valores permeiam a proposta? Ordem e progresso; autonomia e cooperação, respeito e manutenção das diferenças; mudança e enfrentamento da

⁵⁷⁷ KRAMER, Sonia. op. cit. 1997, p. 23.

⁵⁷⁸ Idem, p. 24. (grifo no original).

⁵⁷⁹ Idem, p. 25-6.

desigualdade”⁵⁸⁰? Instigados por essas questões e também pelas provocações de Nicholas Davies⁵⁸¹, entendemos que o currículo de História tem como função levar os estudantes a perceber a lógica da realidade social de modo a poder nela intervir, ter a consciência de que a escola não é neutra e serve a determinados interesses, mas, que apesar disso, é possível definir suas possibilidades libertadoras.

Como anteriormente abordado, foram publicizadas três versões da Base Nacional Comum Curricular. A primeira foi disponibilizada no dia 16 de setembro de 2015 e, entre os dias 2 e 15 de dezembro, o MEC organizou o “Dia D da BNCC” nas escolas. A segunda versão, tornou-se pública em 3 de maio de 2016 e foi seguida de 27 seminários estaduais. A última, homologada em 2017, não seguiu o mesmo trâmite das duas versões anteriores e foi sancionada pelo MEC sem consulta, audiências ou debates públicos.

Cabe lembrar ainda que a confecção desse novo currículo se deu em meio ao golpe jurídico/midiático/parlamentar que resultou no impeachment de Dilma Rousseff em 2016. Como mostramos no primeiro capítulo, o presidente interino, Michel Temer, não só mudou os membros do Conselho Nacional de Educação, com também instituiu um Comitê Gestor em 2016 para dar continuidade aos trabalhos da BNCC em substituição a comissão constituída em 2015.

5.1 COMPARANDO AS TRÊS VERSÕES

A partir da discussão acerca dos elementos que compõem as disciplinas escolares conforme expusemos no capítulo dois e da leitura dos três documentos, extraímos um conjunto de categorias com o intuito de nos ajudar a perceber como o texto curricular de História foi moldado, o que se manteve e o que se alterou ao longo do processo de sua elaboração, quais concepções expressam, o que está ausente e o que foi enfatizado. Para isso, organizamos o quadro comparativo a seguir:

Quadro 10 - Comparação entre o texto de apresentação da disciplina de História nas três versões da BNCC.

	Primeira Versão (2015) p. 241-243.	Segunda Versão (2016)	Versão final homologada (2017)

⁵⁸⁰ Idem, p. 26.

⁵⁸¹ DAVIS, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de História. História e Ensino. Londrina, v. 8, out 2002. p. 47-48.

Finalidade do conhecimento histórico/ Validade do conhecimento histórico; Objetivo educacional mais geral	Leitura das dimensões sociais, políticas e culturais da existência social; introduzir, desenvolver e problematizar uma visão curiosa e inquieta em relação ao mundo, às conjunturas sociais e às balizas econômicas, políticas, culturais e sociais.	Letramentos e capacidade de aprender; Ética e pensamento crítico; leitura do mundo natural e social; Solidariedade e sociabilidade	As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são originárias do tempo presente. (p. 397).
Objetivos instrucionais mais específicos	Viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva; Compreensão do lugar social do saber histórico na Educação Básica;	Viabilizar a compreensão e problematização, pelos estudantes e pelas estudantes, dos processos de constituição e transformação de valores, saberes e fazeres, em diferentes tempos e espaços, de pessoas e coletividades. Entendimento das múltiplas temporalidades e dos diferentes processos históricos.	Perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais (p. 397); Estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. (p.400).
Professor/Aluno sujeito do conhecimento	Considera suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade; estudantes como sujeitos de vontades, de direitos e de sentimentos; estudante como agente da construção de conhecimentos.	Considera-se o/a estudante agente da construção de conhecimentos (junto com professores e partindo dos saberes acumulados pelos pesquisadores da área), valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas, num processo de crescente articulação reflexiva. (p. 156).	A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo a partir do uso de objetos materiais, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo ambos, uma atitude historiadora. (p. 398). “considerar a experiência dos alunos e professores,

			tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais”. (p. 401).
Cidadania	Favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia.	Exercício da cidadania pelo estímulo e promoção do “respeito às singularidades étnico-raciais e culturais, e à liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso, e de opções políticas”	A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.
Temporalidade	Usos das representações do passado; construção de expectativas para o futuro; diferentes noções de tempo	Reconhece as diversas noções de tempo, sensibilidade e ritmos. “Não há, a rigor, passado, presente ou futuro comum a toda a humanidade”; “é possível acolher criticamente princípios gerais para conjuntos de sociedades, por exemplo, os direitos humanos. Mas isso não pode obscurecer a existência de múltiplos passados e presentes”.	A contextualização estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade. (p. 399); O exercício da interpretação permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas; Entre os debates que merecem ser enunciados, destacam-se os modelos baseados na sequência temporal de surgimento, auge e declínio. (p. 400).
Identidade	Problematização das questões identitárias	“O estudo da História deve contribuir para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas conviver”	Múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a

		<p>Problematizar questões identitárias tematizadas pela mídia em geral.</p> <p>História do Brasil centrada nos processos de construção de Identidades.</p>	<p>presença de diferentes povos e culturas. (p. 401)</p>
Princípios da aprendizagem histórica	<p>Aprendizagem das virtudes ética; dos procedimentos de pesquisa e de representação do passado.</p>	<p>Representações do passado; pesquisa como princípio básico de construção de conhecimentos históricos; aprendizado das virtudes éticas intrínsecas aos procedimentos de pesquisa e representação do passado.</p>	<p>O processo de ensino aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais – está pautado por três procedimentos:</p> <p>Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico;</p> <p>Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens;</p> <p>Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a</p>

			elaboração de proposições próprias. (p. 416).
Eixos da Aprendizagem Histórica	Procedimentos de pesquisa; Representações do Tempo; Categorias, Noções e Conceitos; Dimensão Político-cidadã.	Conhecimentos Históricos; Desenvolvimento de linguagens e procedimentos de pesquisa.	<p>1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico;</p> <p>2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens;</p> <p>3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (p. 416).</p>
Problematização do presente	A percepção da historicidade presente em questões do cotidiano favorece a compreensão do passado de pessoas,		“O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga

	individual e coletivamente		com o tempo atual". (p. 397).
Processos históricos: mudanças e permanências	Desenvolvimento de conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos históricos, enfatizando-se o estudo da História do Brasil.		
Uso de fontes/metodologia das fontes/ crítica documental	O trabalho com fontes históricas foi descrito em cada um dos objetivos para cada uma das séries dos anos finais do Ensino Fundamental.	<p>O exercício da crítica documental nas suas diversas modalidades e linguagens, é um procedimento que o Ensino de História deve fomentar e ampliar, visando à superação de perspectivas da História como revelação espontânea. (p. 156).</p> <p>Incorporação de novos recursos de pesquisa, a consulta de fontes e documentos que circulam em esferas mais ampliadas, inclusive em ambientes virtuais.</p>	Os procedimentos básicos para o trato com a documentação envolvem: identificação das propriedades do objeto (...); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos (...); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo. Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro. (p. 418).
Interdisciplinaridade	Não comenta	É um importante elo com a disciplina de Geografia (p. 460); Articulação com os componentes curriculares da área de Linguagens (p. 461).	Não comenta
Escola como lugar de produção de um saber próprio	Não comenta	Não comenta	<p>Ao recorrer ao uso de diferentes fontes e tipos de documentos reconhece-se a escola como espaço de um saber próprio da história; (p. 398);</p> <p>Ao promover a diversidade de análises e proposições espera-se que os alunos construam as próprias interpretações. (p. 401).</p>

<p>Procedimentos de Pesquisa/Atitude Historiadora</p>	<p>Procedimentos de Pesquisa</p>	<p>Procedimentos de pesquisa</p>	<p>A 'atitude historiadora' envolve os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto.</p> <p>Identificação: são as perguntas dirigidas a um problema ou objeto a ser estudado. (p. 398).</p> <p>A comparação em história faz ver melhor o Outro. (p. 399).</p> <p>A contextualização: os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas; (p. 399).</p> <p>O exercício da interpretação é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige a observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas inseridas no tempo e no espaço; permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. (p. 399-400);</p> <p>A análise é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo</p>
---	----------------------------------	----------------------------------	--

			sempre escapa. (...) impossível de ser conhecido e incapaz de produzir resultados finais, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão. (p. 400).
Epistemologia da História	Não comenta	Não comenta	Natureza compartilhada do sujeito e do objeto do conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (p. 400-401).
Referencial Teórico-Metodológico.	Não traz	Não traz	Ao longo do texto de História para o Ensino Fundamental faz referência a dois textos.
Conteúdos Enfoques títulos por ano	6º ano – representações, sentidos e significados do tempo histórico; 7º ano – processos e sujeitos; 8º ano – análise de processos históricos; 9º ano – análise de processos históricos.	6º Ano – Foco principal – a História Antiga e Medieval – Grécia; Roma e Feudalismo. 7º Ano – Foco principal – Idade Moderna – Séc. XVI-XIX – Renascimento; Mercantilismo; Formação dos Estados Nacionais; Conquista da América; Colonização da América; Brasil Colônia e Brasil Império. 8º Ano – séc. Foco principal – Brasil séc. XIX e XX – Brasil Império e Brasil República, da Proclamação à Constituição de 1988.	6º Ano – Produção do Conhecimento Histórico – Idade Antiga e Medieval e formas de organização social e cultural em partes da África. 7º Ano – “as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII”. “No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica

		<p>9º Ano – Foco principal – Idade Contemporânea – séc. XVII – XX – Revolução Inglesa e Francesa; Absolutismo; Iluminismo; Revolução Industrial; Imperialismo; Revolução Russa; I e II Guerras Mundiais; Nazifascismo; Guerra Fria; Globalização.</p>	<p>do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas”. No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se</p>
--	--	---	---

			especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente
--	--	--	---

Fonte: Pesquisa do autor com base nos textos de apresentação da disciplina de História nas três versões da BNCC.

O quadro acima apontou um conjunto de elementos que mostram diferenças significativas na redação, especialmente entre o primeiro e o terceiro documento. Porém, tendo em vista nossas pretensões nesse trabalho, quais sejam identificar como o currículo de história se alinha a determinados interesses, vamos nos ater apenas a quatro deles: finalidade do conhecimento Histórico; papel atribuído a alunos e professores no processo ensino aprendizagem; a noção de cidadania; a noção de identidade.

5.1.1. Finalidade do conhecimento Histórico na BNCC.

Como dissemos acima, a partir das contribuições de Fernandez, nos “textos visíveis” do código disciplinar, “transparece um discurso que pretende definir e delimitar a disciplina”, apresentando um discurso que busca legitimar sua permanência no currículo. Enunciam, por esse modo, um valor educativo da História, um “para quê”. Da mesma forma, um currículo, como discutido no primeiro capítulo, enuncia o que se espera daqueles para quem se dirige.

Na comparação acima, no item “finalidade do conhecimento histórico/validade do conhecimento histórico/objetivo educacional mais geral”, percebe-se uma ruptura entre o texto da primeira e da terceira versão da BNCC. O texto da última versão é completamente diferente ao da primeira e da segunda, inclusive, os trechos dessas versões foram excluídos. Não aparecem na versão final da BNCC.

A versão de 2015 esboçava como objetivo geral da disciplina de história, a preocupação em ler o mundo nas suas “dimensões sociais, políticas e culturais da existência social”. A versão de 2016 apresenta, já com alterações, uma formulação mais genérica sobre essa leitura de mundo. A versão de 2017, no entanto, é radicalmente diferente das duas anteriores. A legitimação da disciplina deve ser buscada, nessa versão, em questões “originárias do tempo presente”. Porém, não

discute quais questões seriam essas. Quando o texto de apresentação da disciplina se refere à contextualização, essa referência parece restringir-se ao passado.

A **contextualização** é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território. Portanto, os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas⁵⁸².

A redação dessa versão final parece ter desconsiderado as observações dos pareceristas da primeira versão. A maioria daqueles que comentaram esse ponto, considerou os objetivos elencados como genéricos e pouco claros⁵⁸³. Magalhães⁵⁸⁴, um dos pareceristas da primeira versão, considerou como fundamental a preocupação em desenvolver nos alunos a capacidade de “leitura do social”. Esperava-se, dessa forma, que o texto final apresentasse adequações em relação a essas ponderações. Ao contrário, a versão final trouxe uma formulação muito mais genérica e completamente diferente das anteriores.

O mesmo pode ser dito sobre aquilo que estamos identificando como “objetivos instrucionais mais específicos”. O enunciado no texto homologado é completamente diferente das duas primeiras versões. Entre essas duas, há uma pequena variação, mas sem que se altere o significado. As alterações verificadas no texto da segunda versão foram alvo de sugestão de Martha Abreu. Em seu parecer à primeira versão, escreveu:

Pergunto-me se logo nesse parágrafo de abertura não seria recomendável também a definição de outras operações e domínios fundamentais do conhecimento histórico, como a preocupação com as transformações e rupturas destes ‘valores, saberes e fazeres’; como a abrangência desses ‘valores e fazeres’ vinculados aos campos econômico, social, político e cultural, e, complementarmente, às relações conflituosas e de poder

⁵⁸² BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017, p. 395. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 09 jan. 2020. (grifo no original).

⁵⁸³ Ver quadro comparativo: Posicionamento sobre o Ensino de História na BNCC.

⁵⁸⁴ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Parecer sobre o documento preliminar de história da base nacional comum curricular. S/D. op. cit.

presentes nas relações e processos históricos dos sujeitos sociais (“pessoas” pode ser visto como um termo impreciso)⁵⁸⁵.

O trecho por nós sublinhado parece ter influenciado a redação com a qual passou a vigorar o objetivo da disciplina de História na segunda versão da BNCC. Porém, uma vez mais, evidencia-se uma mudança significativa entre as duas primeiras versões e a terceira. Abreu foi a única parecerista a ressaltar outro aspecto dos objetivos do ensino de História na primeira versão. A autora considerou “excelente a proposta de buscar a compreensão do ‘lugar social’ da pesquisa e do ‘saber histórico na Educação Básica’”⁵⁸⁶. Como vemos, aquilo que foi indicado como um acerto na primeira versão, foi desconsiderado já na redação da segunda.

Ainda sobre esse item, em seu parecer sobre a terceira versão, aprovada em 2017, Júlia Siqueira da Rocha, fez a seguinte observação:

Nesta versão da BNCC o texto introdutório de história está mais focado na temporalidade apagando as diferentes origens sociais das quais os sujeitos se constituem em todos os tempos históricos. Exemplifico: no sexto parágrafo encontramos “...devem reconhecer que os homens e mulheres agem de acordo com a época em que vivem, de forma diferenciada preservando ou transformando seus hábitos e condutas”. Ainda que a época atue sobre os humanos, a origem deles será fator preponderante sobre suas ações. Da forma como está descrito abstrai-se as determinações sociais e centraliza-se no tempo. Como sabemos é necessário cruzar ambos os referenciais históricos e sociológicos.

De fato, a afirmação “indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem” – destacado na BNCC em negrito – apesar de acrescentar “de forma a preservar ou transformar seus hábitos” é bastante problemática, para não dizer equivocada. Sugere uma ideia de permanência, de adequação. Quem são esses “indivíduos”? São negros, indígenas, operários, mulheres? Estamos diante do debate de Plekhanov no celebre texto: “O papel do Indivíduo na História”⁵⁸⁷? Não parece ser

⁵⁸⁵ ABREU, Martha. Parecer sobre a BNCC - Componente Curricular HISTÓRIA. S/D. op. cit.

⁵⁸⁶ Idem.

⁵⁸⁷ “Um dado indivíduo, quaisquer que sejam suas particularidades, não pode eliminar relações econômicas determinadas, quando estas correspondem a um determinado estado das forças produtivas. No entanto, as particularidades individuais da personalidade tornam-na mais ou menos apta a satisfazer as necessidades sociais que surgem em virtude de relações econômicas determinadas ou para opor-se a essa satisfação”. PLEKHANOV, G. V. O papel do Indivíduo da História. 1898. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/plekhanov/1898/mes/papel.htm>>. Acesso em: 09 jan. 2020. Em sua brochura “O Papel do Indivíduo na História”, Plekhanov se debruça sobre as tradicionais críticas ao “determinismo” do “coletivismo” marxista, que anularia o papel da subjetividade e da vontade individual os processos históricos. Em oposição à perspectiva subjetivista, mas se distanciando do materialismo vulgar, Plekhanov apresenta uma leitura que tenta refletir a medida do papel das “grandes personalidades” nos eventos históricos. (Nota do Tradutor)

o caso. Está sugerindo que se tome cada época histórica “por sua palavra e” acredite “no que ela diz e imagina a respeito de si mesma”⁵⁸⁸? Parece que sim. Se concebemos a história como o estudo da ação humana no tempo e no espaço, a referida formulação parece desconsiderar o papel de homens e mulheres como agentes, como sujeitos da História, e, dessa forma concebidos, parecem a mercê de uma força exterior a eles, “que desce do céu à terra”⁵⁸⁹, para usar a expressão de Marx e Engels.

Recorremos aqui a uma formulação bastante usual no debate acerca do papel dos sujeitos na História. Marx escreve:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos⁵⁹⁰.

O que queremos demonstrar, apoiando-se em Marx e Engels, é que “as circunstâncias fazem os homens [e as mulheres] assim como os homens [e as mulheres] fazem as circunstâncias”⁵⁹¹.

Se nos limitarmos a dizer que em uma época estas ou aquelas ideias dominaram, sem nos preocuparmos com as condições de produção e com os produtores destas ideias, se, portanto, ignoramos os indivíduos e as circunstâncias mundiais que são a base destas ideias, então podemos afirmar, por exemplo, que, na época em que a aristocracia dominou, os conceitos de honra, fidelidade etc. dominaram, ao passo que na época da dominação da burguesia dominaram os conceitos de liberdade, igualdade, etc.”⁵⁹².

Se assim fosse, como explicar as revoltas e rebeliões? Como explicar as revoltas camponesas, as greves operárias, as revoluções? Entendemos, pelo debate acima, que a finalidade atribuída ao ensino de História na terceira versão da BNCC restringe-se a um elemento instrumental, com o qual o aluno deverá localizar acontecimentos no espaço e no tempo, porém, ao pensar essa contextualização restrita ao passado, como traz o texto, não dá indícios de como esse aluno/aluna possa operar com esse conhecimento no seu tempo, o presente.

⁵⁸⁸ MARX, K. ENGELS, F. A Ideologia Alemã (Feuerbach). 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 77.

⁵⁸⁹ Idem. p. 37.

⁵⁹⁰ MARX, Karl. 18 Brumário e Cartas Kugelmann. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 21.

⁵⁹¹ MARX; ENGELS. 1999, op. cit. p. 56.

⁵⁹² Idem. p. 73.

Quando pensamos as finalidades do ensino de História, seja no ensino fundamental ou médio, é preciso recuperar o conjunto de formulações presentes nas diversas propostas curriculares experienciadas no Brasil, sobretudo no pós-LDB de 1996. As ideias de Estado Nação e identidade nacional não precisam mais ser problematizadas? Mesmo a ideia de formação para a cidadania que aparece como um consenso em diversas propostas, está, no texto de apresentação da disciplina de História na BNCC, pouco problematizada. Ao contrário, o texto explora em excesso o *saber-fazer* da profissão do historiador, trazendo como linha mestra da ação docente um “processo adequado ao ensino fundamental” para desenvolver nos estudantes uma pretensa atitude historiadora através da “identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise”⁵⁹³. Os objetivos mais repetidos do 6º ao 9º ano são: “Identificar” – 39 vezes; “Analisar” – 28 vezes; “Discutir” – 19 vezes; “Descrever” – 11 vezes; “Relacionar” – 10 vezes (esse objetivo aparece a partir do 8º ano). Os demais objetivos são: “Caracterizar” – 7 vezes; “Explicar” – 5 vezes; Comparar – 5 vezes; “Conhecer” – 3 vezes; “Conceituar” – 1 vez; “Estabelecer” – 1 vez.

O gráfico abaixo permite uma melhor visualização das disparidades entre os objetivos elencados.

⁵⁹³ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017, p. 594-595. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

Gráfico 1 - Objetivos mais repetidos do 6º ao 9º ano na versão homologada da BNCC de História.



Fonte: Pesquisa do autor com base nos objetivos elencados para disciplina de História na versão homologada da BNCC.

“Explicar”, como uma das dimensões da cognição histórica⁵⁹⁴, aparece apenas cinco vezes. Assim, ao contrário de indicar uma progressão, os objetivos focam na repetição de atitudes por parte dos alunos ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental, repetindo a mesma forma presente nos PCNs, onde os objetivos elencados para o ensino de História indicavam ações “a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos e não formas de compreensões históricas”⁵⁹⁵.

Mesmo quando a Base parece acertar, ao incorporar, por exemplo, as reivindicações de historiadores da área de ensino de História e mesmo dos pareceristas que ressaltaram como positivo a preocupação em ensinar os

⁵⁹⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

⁵⁹⁵ Idem, p. 4.

procedimentos de pesquisa próprios do historiador, o texto se limita a uma visão instrumentalista, um *saber-fazer*, sem apontar, para quem lê o texto, o que se faz com determinado conhecimento.

Quando pensamos nas finalidades do ensino História na Educação Básica, entendemos como fundamental incorporar a formulação presente nas Diretrizes Curriculares do Paraná de História⁵⁹⁶, citadas acima, quais sejam: “a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento”⁵⁹⁷, “a formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não-linear e multitemporal”⁵⁹⁸ e fornecer as condições para “identificar processos históricos, reconhecer criticamente as relações de poder neles existentes, bem como intervirem no mundo histórico em que vivem, de modo a se fazerem sujeitos da própria História”⁵⁹⁹. Entendemos, nesse momento, que a Educação Histórica, conjunto de investigações e reflexões pertinentes a um campo de estudos, é quem tem conseguido melhor formular as finalidades do ensino de história, como vemos na citação a seguir:

o ensino de história deve ter por objetivo a formação de uma consciência histórica que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica⁶⁰⁰, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo, bem como as visões de que a história é a mestra da vida. [...] A formação da consciência histórica, finalidade principal do ensino de história leva em consideração que, tanto os professores, como os alunos, fazem parte de um coletivo e de um tempo social⁶⁰¹.

⁵⁹⁶ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

⁵⁹⁷ Idem, p. 47.

⁵⁹⁸ Idem. p. 60.

⁵⁹⁹ Idem. p. 83.

⁶⁰⁰ “existem quatro tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e ontogenética⁵. Esses tipos de consciência são expressos por diferentes narrativas históricas fundamentadas em quatro condições de orientação intencional da vida prática dos sujeitos no tempo: afirmação, regularidade, negação e transformação”. Idem, p. 58.

⁶⁰¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN. Ana Claudia. Por que a Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN. Ana Claudia. (orgs). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A Editores. 2018, p. 14-15.

5.1.2. Professor/Aluno sujeito do conhecimento – Papel atribuído a professores e alunos no processo ensino aprendizagem na BNCC.

Seguindo a análise, investigamos nas três versões o papel atribuído a professores e alunos no processo ensino aprendizagem, partindo da compreensão de que a escola não tem o monopólio da História. Os estudantes vivenciam experiências históricas de diversas maneiras, pelo cinema, televisão, jogos, redes sociais, museus, família, igreja etc. Essas experiências, na medida em que auxiliam na formação dos conceitos espontâneos⁶⁰², precisam ser levadas em consideração pela escola. Os alunos chegam à sala de aula com um conjunto de representações que ele já construiu acerca do mundo em que vive⁶⁰³. São ideias próprias sobre o mundo social “as quais foram sendo construídas em sua própria história de interações social e cultural e baseadas nelas”⁶⁰⁴, podendo ser denominadas igualmente de “ideias históricas”⁶⁰⁵, como aparece nas Diretrizes Curriculares de História adotadas no Estado do Paraná. São, nesse sentido, a matéria prima sobre a qual o processo de ensino aprendizagem deve incidir, estabelecendo relações entre o que os alunos já sabem e o que a escola está propondo. Nas palavras de Bittencourt:

partir do conhecimento do vivido, denominado também de senso comum, para que se possam situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade, no mundo do trabalho e nas relações de convívio e se efetivem aprendizagens provenientes do conhecimento acumulado e sistematizado por métodos científicos⁶⁰⁶.

⁶⁰² “As novas interpretações sobre a aprendizagem conceitual e a importância das interferências sociais e culturais nesse processo erigiram o aluno ou o aprendiz e seu *conhecimento prévio* como condição necessária para a construção de novos significados e esquemas. Como consequência, a psicologia social passou a contribuir para a reflexão acerca das sequências de aprendizagens, partindo do conhecimento prévio dos alunos”. BITTENCOURT. 2009, op. cit. p. 189.

⁶⁰³ SCHMIDT; CANELLI. 2009, op. cit. p. 83.

⁶⁰⁴ Idem.

⁶⁰⁵ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História. op. cit. p. 72. “Conforme os Fundamentos Teórico-Metodológico destas Diretrizes Curriculares, entende-se como ideias históricas os critérios de sentido que os sujeitos dão às ações humanas a partir de sua orientação do tempo. Essas ideias históricas podem ser tanto o conhecimento prévio e cotidiano dos sujeitos sobre um determinado tema histórico como o conhecimento elaborado e sistematizado nas aulas de História, tais como as ideias históricas substantivas relativas aos conteúdos ou temas históricos (Revolução francesa, escravidão colonial, ditadura militar brasileira, democracia) ou ideias históricas estruturais (temporalidade, explicações, evidências, empatia, significância e narrativas históricas)”. BARCA, 2000 apud PARANÁ, 2008, op. cit. p. 72, [n. 8].

⁶⁰⁶ BITTENCOURT. 2009, op. cit. p. 190.

Promovendo, por esse modo, “o reencontro da ciência com o senso comum, para que seja possível compreender melhor o mundo e seus problemas étnicos, sexuais, religiosos, as diferentes formas de relações desiguais, entre outros”⁶⁰⁷.

Retomando os textos da BNCC, percebemos, apesar de variações na redação, a permanência da ideia de alunos e professores como detentores de saber nas três versões.

Vejamos como o tema foi tratado nos pareceres. Martha Abreu, em seu parecer sobre a primeira versão, escreveu: “Considerar o estudante como agente/sujeito social da construção de seu conhecimento e de sua leitura de mundo é fundamental para a valorização de identidades e experiências sociais e étnicas plurais”⁶⁰⁸. Mas reconhecia a necessidade de “enfrentar a tensão entre formar um cidadão atuante ou um pequeno historiador”⁶⁰⁹, tornando mais explícito o “diálogo do saber histórico com o saber docente, com a escola e seus alunos”⁶¹⁰. Ribeiro também considerou positivo tal abordagem: “nesse ponto a Base aponta possibilidades e perspectivas que podem restituir o lugar de fala de professores e alunos”⁶¹¹.

Ferreira, por sua vez, também sobre a primeira versão, constatou uma contradição pertinente a respeito desse ponto: “ainda que exista uma intenção oposta a essa, é que o estudante é muitas vezes visto, sobretudo no Ensino Fundamental, como um receptor passivo do conhecimento”⁶¹². A autora constata, a partir dos objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental, que o aluno “deve *reconhecer, conhecer, identificar, compreender*, mas em nenhum momento ele *investiga, analisa, ou interpreta*”⁶¹³. Ou seja, por mais que entendesse o aluno como um sujeito do conhecimento, suas ações estavam, ainda naquela versão, mais voltadas para a reprodução daquilo que lhe era proposto.

O texto da terceira versão, apesar de expressar a necessidade de se levar em consideração a experiência dos alunos, parece entendê-los como sujeitos do conhecimento apenas na medida em que desenvolvam uma “atitude historiadora”. A definição do que se concebe como “atitude historiadora” parece reforçar uma

⁶⁰⁷ Idem. p. 191.

⁶⁰⁸ ABREU, op. cit.

⁶⁰⁹ Idem.

⁶¹⁰ Idem.

⁶¹¹ RIBEIRO, Renilson Rosa. Parecer técnico acerca do texto da base nacional comum curricular – História. op. cit. p. 9.

⁶¹² FERREIRA, Marieta de Moraes. A Base Nacional Comum. 20 jan. 2015. op. cit.

⁶¹³ Idem. (grifo da autora).

concepção utilitarista do trabalho com fontes históricas. Parece que na tensão entre formar um “cidadão atuante” ou um “pequeno historiador”, a versão final da BNCC, reforçou a última.

Além disso, as duas primeiras versões não traziam essa ideia de “atitude historiadora” como um elemento central da aprendizagem. Apresentavam como um de seus princípios de aprendizagem os procedimentos de pesquisa, aspecto ressaltado como positivo nos pareceres à primeira edição. Caimi a considerou acertada por “vitalizar uma proposta de investigação histórica, aproximando os estudantes das práticas que caracterizam o ofício do historiador”⁶¹⁴. Para Renilson Ribeiro, a proposta inicial aposta num “protagonismo da pesquisa”, onde, juntamente com os demais eixos da aprendizagem histórica, dariam “a dimensão situada da pesquisa em sala de aula”⁶¹⁵. Sandra Oliveira considerou adequada, contudo, houve também quem apresentasse algumas limitações, como Marcelo Magalhães, que ponderou sobre excessivas repetições de objetivos de aprendizagem. Os procedimentos de pesquisa limitaram-se quase sempre a três ações: “identificar, coletar e organizar documentação; analisar a documentação selecionada; e, por fim, apresentar/comunicar os resultados da pesquisa”⁶¹⁶. Para o parecerista, essas repetições tornam o documento “confuso, dificultam a percepção da progressão por ano e aumentam muito o número de objetivos, o que poderá dificultar o planejamento dos professores nas escolas”⁶¹⁷.

A noção de “atitude histórica” foi apresentada por Ana Maria Mauad Essus⁶¹⁸ no seu parecer à terceira versão, datado de janeiro de 2017. Ela escreve:

Em que pese, a propriedade de se identificar que o conhecimento histórico é uma construção sempre problematizada, o seu desdobramento para o ambiente escolar sugere que existe um conhecimento pronto que pertence aos especialistas, que o/a professor/a vai simplificar por meio de recursos didáticos. Creio, no entanto, que há de se valorizar a possibilidade da produção do conhecimento histórico em ambiente escolar em que docentes e discentes sejam agentes desse processo, assumindo eles próprios uma

⁶¹⁴ CAIMI, Flávia Eloisa. Parecer sobre o documento de História. s/d. op. cit.

⁶¹⁵ RIBEIRO, op. cit. p. 12.

⁶¹⁶ MAGALHÃES, op. cit. p. 7.

⁶¹⁷ Idem.

⁶¹⁸ ESSUS, Ana Maria Mauad de Sousa Andrade. Parecer Base Nacional Curricular Comum – 3a versão – dezembro/2016 – janeiro/2017, p. 7. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_10_HI_Ana_Maria_Mauad_de_Sousa_Andrade_Essus.pdf>. Acesso em 12 jan. 2020.

atitude historiadora frente aos conteúdos propostos para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental⁶¹⁹.

Para a autora, “a relevância do ensino da história nesse nível de escolaridade reside justamente no desenvolvimento de uma atitude historiadora frente ao seu próprio tempo”⁶²⁰. Consideramos importante registrar aqui que a noção de atitude historiadora, introduzindo os alunos aos métodos de trabalho do historiador e, portanto, da produção do conhecimento histórico, presente na versão homologada da BNCC não é novidade, mas precisa de atenção para evitar possíveis equívocos, sobretudo aqueles relacionados a ideia de que o ensino de História deve formar “pequenos historiadores”.

Schmidt afirma que, para além da análise, observação e descrição do documento, seu uso deve servir para introduzir os alunos no método histórico⁶²¹. Nesse sentido, o trabalho com documentos históricos envolveria três situações: **a identificação dos documentos**, quando se registra o tipo de fonte (primária, secundária, material, escrita, visual, oral), a natureza do documento (oficiais, que descrevem a realidade, que exprimem opinião, ideia, etc., religiosos ou que não exprime nada em particular), a datação e autoria; **a explicação do documento**, contextualizando-o e criticando-o (quem o produziu, para quem se destina, o que e como está retratando, que características são realçadas pelo autor, que lugar representa, que época representa, quando foi difundido/publicado, etc.); finalmente, **a produção de um comentário** sobre o documento com introdução, onde se redige os elementos extraídos da fase de identificação, o desenvolvimento, onde se expõe a crítica documental e uma conclusão, registrando o grau de interesse pelo documento, discutindo suas ideias e apresentando novas questões suscitadas⁶²².

Para Bittencourt, a pretensão em transformar o aluno em uma “espécie de historiador” “acarreta uma série de dificuldades ao ensino e contraria os objetivos da disciplina, cuja intenção maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal”⁶²³. Neste sentido, antes de indicar algumas possibilidades do trabalho com fontes nas aulas de

⁶¹⁹ Idem. (grifo nosso).

⁶²⁰ Idem. p. 17.

⁶²¹ SCHMIDT, Maria A. M. S. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. 1996, op. cit. p. 121.

⁶²² SCHMIDT; CAINELLI. 2009, p. 118-125. (grifo nosso).

⁶²³ BITTENCOURT, 2009, p. 327-328.

História, a autora apresenta uma importante consideração: “seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um ‘pequeno historiador’, uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino”. Para eles, “os documentos são a fonte principal do ofício do historiador, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história”⁶²⁴. Outra particularidade destacada, está no fato de que, o historiador, ao selecionar suas fontes de pesquisa, “já possui um conhecimento histórico sobre o período e tem domínio de conceitos e categorias fundamentais para a análise histórica”. Da mesma forma, os referenciais e os objetivos dos quais partem o historiador, são “muito diferentes aos de uma situação em sala de aula”⁶²⁵.

O professor ou professora, por outro lado, traça, ainda de acordo com Bittencourt, “objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos com o uso de novas fontes”. A autora lembra que em sala de aula, “os jovens e crianças estão ‘aprendendo história’ e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido”⁶²⁶.

Dito isso, passemos às possibilidades indicadas por Bittencourt. Primeiro, é preciso atenção ao momento propício de introduzir o documento como material didático bem como à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos. Além disso, é preciso ter critérios para a seleção desse recurso atentando para como os documentos podem ser utilizados – ilustração, fonte de informação, situação problema. “Escolher documentos que sejam atrativos e não oponham muitos obstáculos para serem compreendidos, tais como vocabulário complexo, grande extensão, considerando o tempo pedagógico das aulas (...), e inadequação à idade dos alunos”⁶²⁷. Precisam ser motivadores despertando o interesse e a curiosidade. “O objetivo é favorecer sua exploração pelos alunos de maneira prazerosa e inteligível, sem causar muitos obstáculos iniciais. (...) que forneçam informações claras, de acordo com os conceitos explorados”⁶²⁸.

Sobre o método de análise do documento, Bittencourt, apoiada em Alberto Marson, considera como um importante primeiro passo que o professor saiba como o documento é utilizado “na investigação do historiador, para, em seguida, poder

⁶²⁴ Idem, p. 328.

⁶²⁵ Idem, p. 329.

⁶²⁶ Idem.

⁶²⁷ Idem, p. 330.

⁶²⁸ Idem.

apropriar-se do procedimento de análise”⁶²⁹. Na análise, o documento deve ser tomado como sujeito de uma ação e também como objeto. Marson sugere três níveis de indagação conforme quadro abaixo:

1º) sobre a existência em si do documento: o que vem a ser documento? O que é capaz de dizer? Como podemos recuperar o sentido do seu dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito? 2º) sobre o significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto (é fruto do trabalho humano)? Como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual é a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência? 3º) sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? O que o fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder?⁶³⁰

Assim, os documentos podem contribuir para desenvolver o pensamento Histórico, “facilitando a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade”⁶³¹.

Por fim, a autora apresenta uma proposta de como fazer a análise e produzir um comentário do documento selecionado:

“Descrever o documento, isto é, destacar e indicar as informações que ele contém e Mobilizar os saberes e conhecimentos prévios para, Explicar o documento, isto é, associar essas informações aos saberes anteriores, Situar o documento no contexto e em relação ao seu autor, Identificar a natureza desse documento e também explorar esta característica, para, enfim, chegar a identificar limites e o interesse do documento, isto é, criticá-lo”⁶³².

Após essa discussão sobre o uso de documentos históricos em sala de aula, entendemos ser necessário retomar a contradição levantada por Bittencourt e reforçada por Martha Abreu em sua leitura da primeira BNCC, qual seja, a tensão entre os objetivos mais gerais da disciplina de História, como a formação para o exercício da cidadania, por exemplo, e a introdução dos alunos nos métodos do

⁶²⁹ Idem, p. 331-332.

⁶³⁰ MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. 1984, p. 52, apud. BITTENCOURT, 2009, op. cit. p. 332.

⁶³¹ BITTENCOURT, 2009, op. cit. p. 333.

⁶³² Idem. p 334.

historiador. Esse item, parece-nos, é o que melhor problematiza a submissão do ensino de História à lógica das competências, sobretudo quando se lê:

*espera-se que o **conhecimento histórico** seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive*⁶³³.

Concordamos com Mauad quando ela afirma que, “embora o trecho citado, contenha características importantes da prática historiadora, a reduz [a] uma dimensão instrumental”⁶³⁴. E assevera, “em uma epistemologia em que o conhecimento se reduz (...) a uma ‘ferramenta’, objeto e sujeito do conhecimento não se reconhecem”⁶³⁵. Trata-se, para a autora, de uma “visão reduzida do papel das fontes históricas na prática historiadora”⁶³⁶ que repercutem a própria perspectiva instrumentalizada do conhecimento que perpassa a BNCC, ancorada que está na noção de competências⁶³⁷.

Somando-se à polêmica, Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues⁶³⁸ perguntam se a terceira versão da BNCC não estaria propondo transformar as aulas de História em um “micro laboratório da história profissional”, uma vez que os mecanismos de produção do conhecimento histórico enunciados pela BNCC, na opinião dos autores, não dialogam “com a memória, com os saberes dos estudantes, com as questões das comunidades onde eles vivem, ou, mesmo, com a memória e a experiência dos docentes”⁶³⁹, como já discutimos acima.

Para os autores, a pretensão de fazer professores e alunos assumirem uma “atitude historiadora” diante do processo de produção do conhecimento na sala de aula, implica um

⁶³³ BRASIL, 2017, op. cit. p. 401. (grifo nosso).

⁶³⁴ ESSUS, Ana Maria Mauad de Sousa Andrade. Parecer Base Nacional Curricular Comum – 3a versão – dezembro/2016 – janeiro/2017, p. 8.

⁶³⁵ Idem.

⁶³⁶ Idem.

⁶³⁷ “a noção de competência reduzida à sua dimensão utilitária e alçada ao centro do processo de ensino-aprendizagem restringe a produção de conhecimento à sua aplicabilidade”. Idem, p. 1.

⁶³⁸ PEREIRA, Nilton M. & RODRIGUES, Mara C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107 3 sep. de 2018, p. 12. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>>. Acesso em 15 jan. 2020.

⁶³⁹ Idem, p. 12.

distanciamento em relação aos conflitos e às lutas identitárias, tornando a história proposta pela terceira versão da BNCC uma busca anódina por explicação e compreensão de um “passado histórico”⁶⁴⁰, sem considerar os efeitos das narrativas, as lutas em torno delas e os usos do passado que impõem a perspectiva de um “passado prático”, atenta ao elemento ético-político do ensino. Verifica-se que a aula de história foi cada vez mais esvaziada do seu potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais e do seu papel de construção/reconstrução da memória. É dessa forma que as listas de conteúdos e competências apresentadas para o ensino fundamental, apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias de negros e indígenas, não denunciam as marcas de sua invisibilização e silenciamento, muito menos aquelas que atingem os movimentos LGBT, os quilombolas etc.⁶⁴¹

Dessa concepção, deriva uma história, na opinião dos autores, “asséptica, universal e despolitizada”, onde a referência à história de povos africanos, afrodescendentes e indígenas ocorre dentro “dessa história dirigida por um método ‘rigoroso’, fria e disciplinada”, a qual, apesar de levar em consideração “que os jovens precisam ter um conhecimento sobre esses povos”, não estimula “um posicionamento de empatia ou um debate em torno das lutas e conflitos desses povos nos tempos atuais”⁶⁴².

Como vemos, a BNCC homologada não dialoga com os diversos saberes que envolvem a prática docente. Bittencourt afirma que “‘dar aula’ é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos”⁶⁴³. Com base em estudiosos como Maurice Tardif e Ana Maria Monteiro, a autora ressalta que os professores “mobilizam em seu ofício os *saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência*”⁶⁴⁴. Apontamentos como: “a BNCC pretende *estimular* ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem”⁶⁴⁵, fica subentendido que a partir da BNCC, o professor será estimulado a se constituir em sujeito do processo ensino aprendizagem, como se ele dependesse de um elemento externo a sua prática para tal, desconsiderando seus saberes. Desconsidera, inclusive, que

⁶⁴⁰ Em oposição a concepção de “passado prático”, formulada por Hayden White, os autores se referem à noção de “passado histórico”, entendido “como continuidade ou repetição, não problematizado, pacificado, no lugar daquele passado que se lê e se modifica a partir de novas perguntas e demandas do presente”. Idem, p. 11.

⁶⁴¹ Idem, p. 12.

⁶⁴² Idem, p. 13.

⁶⁴³ BITTENCOURT, Circe. Ensino de História. op. cit. p. 51. (grifo da autora).

⁶⁴⁴ Idem.

⁶⁴⁵ BRASIL, 2017, op. cit. p. 401. (grifo nosso).

esses professores se articulam com outros professores em associações científicas e de classe e que essas ações, além de também formarem esse sujeito, acabam interferindo nas políticas de currículo, como percebemos no próprio processo aqui em pauta.

5.1.3. A noção de Cidadania na BNCC.

As reflexões acima nos ajudam a analisar o tema seguinte do quadro comparativo, qual seja, a ideia de formação para a cidadania no Ensino de História na BNCC. Já fizemos uma discussão sobre como esse conceito tem definido, em diferentes momentos da História da educação brasileira, o ensino de História. O que faremos agora, é perceber as mudanças operadas no texto de apresentação da disciplina, como temos procedido até aqui, mas, para além disso, indicar como aparece a noção de cidadania nas Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades definidas para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental no texto da BNCC homologada.

A primeira constatação mais evidente é a reformulação do texto. Se, nas duas primeiras versões, o exercício da cidadania seria favorecido pelo “estímulo e promoção do respeito às singularidades étnico-raciais”, na terceira, a formulação é muito mais genérica e substitui o termo “étnico-raciais” por “uma grande diversidade de sujeitos e histórias”. A segunda constatação, comum aos três textos, refere-se ao fato de que nenhuma das três versões especifica quem são esses sujeitos, exceto uma referência a indígenas, “história da África e cultura afro-brasileira” da versão homologada. As palavras mulher e negro não aparecem. Aparecem somente nas sessões “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades”. Da mesma forma, não há referência alguma à trabalhadores. A única menção ao tema é “Escravidão e trabalho livre” e somente no sexto ano, sem alusão aos processos de luta pela conquista de direitos por esses trabalhadores como expressão do alargamento das noções de cidadania.

Nos pareceres à primeira versão, a formulação nela expressa foi apontada como positiva por alguns dos autores. Flávia Caimi, por exemplo, destacou o fato de

o texto reafirmar “o respeito frente às diversidades étnico-culturais” como “exercício da cidadania”⁶⁴⁶.

Martha Abreu, referindo-se aos conteúdos do 8º ano, afirmou:

Todos os objetivos de conteúdo do eixo dimensão política cidadã incorporaram muito bem as discussões sobre cidadania e liberdade no Brasil do século XIX e início do XX. Por que não [os] elevar a focos centrais de todos os eixos? Aliás, a História da cidadania no mundo ocidental, desde a antiguidade até a chamada democracia moderna, é uma ótima oportunidade para a construção de vínculos entre a História do Brasil e a de outros contextos e temporalidades. *Sem dúvida, ela poderia ser o tema central para a seleção dos conteúdos das séries finais do Ensino Fundamental*, em diálogo com as lutas políticas do Brasil no tempo presente (como Estado Nacional democrático, culturalmente plural e inserido no mundo capitalista industrial e globalizado)⁶⁴⁷.

Renilson Ribeiro, por sua vez, afirma:

A BNCC, ao trazer os objetivos e expectativas de aprendizagem para o ensino da História no contexto da Educação Básica, dialoga com [as] experiências e desafios de se pensar o lugar social da disciplina na formação cidadã das crianças e jovens brasileiros no contexto global, marcado pela aceleração do tempo, dissolução de fronteiras, ampliação de redes e articulações. Nesse sentido, há o reconhecimento e o esforço do texto da Base em buscar por meio da aprendizagem histórica o protagonismo dos professores e estudantes brasileiros que habitam as mais diferentes escolas do Oiapoque ao Chuí⁶⁴⁸.

Para esse parecerista, as temáticas de gênero e meio ambiente “poderiam dar novas possibilidades de abordagem de determinados objetivos – evidenciando expectativas para a formação cidadã”⁶⁴⁹. Trata-se, para o autor, de uma das fragilidades da BNCC.

Pedro Paulo Funari apontou, igualmente, limitações significativas à formação para a cidadania pretendida por essa versão. Argumentou que uma concepção de cidadania que não almeje, ou ao menos pretenda, oportunizar uma formação universal, não é uma formação para a cidadania.

um currículo que almeje formar cidadãos bem informados não pode prescindir de um referencial universal que extrapole o estado nacional.(...), na essência, as páginas dedicadas à História abandonam o objetivo de formar cidadãos com um conhecimento universal e, de forma tácita, consagram uma formação

⁶⁴⁶ CAIMI, op. cit.

⁶⁴⁷ ABREU, op. cit. (grifo nosso).

⁶⁴⁸ RIBEIRO, op. cit. p. 9.

⁶⁴⁹ Idem. p. 14.

superficial para a imensa maioria, deixando aos poucos a oportunidade de um conhecimento de significado integrado ao mundo⁶⁵⁰.

Como vemos, nem as considerações positivas e nem as reivindicações por torná-lo o tema central para a seleção de conteúdo das séries finais do Ensino Fundamental ou por uma formação mais universal, parecem ter influenciado os parâmetros das mudanças efetivadas. Nos anos finais do Ensino Fundamental, cidadania aparece apenas duas vezes como temas dos objetos de conhecimento na base homologada. Aparece uma vez no 6º ano, na Unidade Temática “Lógicas de organização política”, cujo objeto é “noções de cidadania e política na Grécia e em Roma”⁶⁵¹. A única habilidade exigida é a capacidade do aluno associar a cidadania a “dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas”. Assim, presa no tempo e no espaço, sem a necessária problematização e historicidade, ela sai de cena para retornar somente no 9º ano, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira no pós Ditadura Civil-Militar (1964-1985), com a aprovação da Constituição Federal de 1988, quando os alunos deverão, então, desenvolver as seguintes habilidades:

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos⁶⁵².

Processos importantes para a constituição do conceito de cidadania, sobretudo do século XIX e XX, são desconectados da luta por cidadania. As Revoluções Inglesa e Francesa são abordadas sem qualquer referência à luta por direitos. O fato das mulheres russas, logo após a Revolução Bolchevique de 1917, conquistarem um conjunto de direitos que ainda hoje são negados a mulheres de várias partes do mundo, também não é mencionado⁶⁵³, assim como a luta das

⁶⁵⁰ FUNARI, Pedro Paulo A. A História em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular. op. cit., p. 3.

⁶⁵¹ BRASIL, 2017, op. cit., p. 420-421.

⁶⁵² BRASIL, 2017, op. cit., p. 430-431.

⁶⁵³ PIRES, Manuela A. A Revolução Russa e os direitos da Mulher. Partido Comunista Português, Lisboa, n. 255, nov/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.pcp.pt/publica/militant/index.html>>. Acesso em: 15 jan. 2020, apud. MARQUES, Adhemar. BERUTTI, Flávio. 2ª ed. Curitiba, PR: Base Editorial, 2013, p. 76.

“Sufragistas” no Ocidente. Da mesma forma, as concepções de Política, Estado, cidadania, sufrágio universal direto, mandato revogável, direitos sociais, entre outras, experimentadas pela Comuna de Paris (1870-1871)⁶⁵⁴ são desprezadas, como se a única forma de organização política possível fosse aquela decorrente do Liberalismo.

Outro processo importante para compreender a constituição histórica da cidadania, também silenciado na BNCC, são as lutas operárias e das mulheres nos séculos XVIII, XIX e XX. Na versão aprovada em 2017, “feminino”, como referência ao papel das mulheres na luta por direitos aparece só no 9º ano, na Unidade Temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, relacionadas as seguintes habilidades:

(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais⁶⁵⁵.

A palavra “mulheres” aparece três vezes em toda listagem de conteúdos: duas delas no 6º ano – uma vez como Objeto de Conhecimento: “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” – uma vez nas Habilidades: “**(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”⁶⁵⁶. Depois, somente no 9º ano, no contexto da Redemocratização e Constituição de 1988, quando os estudantes deverão

⁶⁵⁴ “A Comuna era composta por conselheiros municipais, eleitos por sufrágio universal nos diversos bairros da cidade. Eram responsáveis e revogáveis a todo o momento. A maioria dos seus membros eram naturalmente operários ou representantes reconhecidos da classe operária. A Comuna devia ser, não um organismo parlamentar, mas um corpo ativo, ao mesmo tempo executivo e legislativo. (...). Dos membros da comuna para baixo, o serviço público tinha de ser feito em troca de salários de operários. Os direitos adquiridos e os subsídios de representação dos altos dignitários do Estado desapareceram com os próprios dignitários do Estado. As funções públicas deixaram de ser a propriedade privada dos testas-de-ferro do governo central. Não só a administração municipal mas toda a iniciativa até então exercida pelo Estado foram entregues nas mãos da Comuna. (...). Todas as instituições de educação foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo desembaraçadas de toda a interferência de Igreja e Estado. Assim, não apenas a educação foi tornada acessível a todos mas a própria ciência liberta das grilhetas que os preconceitos de classe e a força governamental lhe tinham imposto. (...) Tal como os restantes servidores públicos, magistrados e juizes haviam de ser eletivos, responsáveis e revogáveis. (...). assembleias distritais, por sua vez, enviariam deputados à Delegação Nacional em Paris, sendo cada delegado revogável a qualquer momento e vinculado pelo *mandat impératif* (mandato imperativo – francês) (instruções formais) dos seus eleitores”. MARX, Karl. *A Guerra Civil na França*. In: MARX, Karl. **A Revolução antes da Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 402-404.

⁶⁵⁵ BRASIL, 2017, op. cit. p. 428.

⁶⁵⁶ Idem. p. 420-421.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas⁶⁵⁷.

Aparece, primeiro, num tempo e espaço distantes – mundo antigo e Idade Média – depois, no presente, como vítima! Não como agente do processo histórico que engendrou o próprio Objeto do Conhecimento sugerido: Brasil após a Constituição de 1988⁶⁵⁸. Nos referimos aqui ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM, movimento no qual as mulheres, como apontou Carla Martins de Oliveira⁶⁵⁹ em sua dissertação de mestrado, assumiram uma agenda coletiva que incluía a luta por creche, por escola pública, pelo direito à sindicalização, ao trabalho, e, com atuação cotidiana durante a Constituinte, garantiram um conjunto de direitos. Oliveira, diante da constatação de que o tema é completamente ignorado pelos livros didáticos de História do 9º ano⁶⁶⁰, apresentou uma proposta de aula com base em alguns documentos formulados pelo CNDM, entre eles: a carta encaminhada à Assembleia Constituinte contendo o conjunto de suas reivindicações, cuja insígnia era “Constituinte pra valer tem que Direitos da Mulher”, além de várias cartas escritas por mulheres e encaminhadas para o presidente da Assembleia Constituinte e para o presidente José Sarney, descrevendo suas condições de vida e trabalho e reivindicando mudanças⁶⁶¹. Esse não é o único exemplo. Indígenas⁶⁶² e negros (através do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial – MNU) também foram atuantes na Constituinte (1987-88), mas aparecem na BNCC, a partir de 1988, igualmente como vítimas.

⁶⁵⁷ Idem. p. 431.

⁶⁵⁸ “O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização”. Idem, p. 430.

⁶⁵⁹ A pesquisadora apresenta uma análise sobre o apagamento da mulher no ensino de História. OLIVEIRA, Carla Martins de. **O Protagonismo das mulheres na história: proposta metodológica para o ensino fundamental**. 2019. 101 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Defesa: Curitiba, 14 dez. 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/60277/R%20-%20D%20-%20CARLA%20MARTINS%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

⁶⁶⁰ Idem. p. 42-47.

⁶⁶¹ Idem. p. 62-68.

⁶⁶² Ver: MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

Da mesma forma que mulheres foram emudecidas na BNCC, as palavras trabalhador e operário não aparecem no texto de apresentação da disciplina de História, assim como em nenhum dos temas para os quatro anos finais do Ensino Fundamental. Ao contrário, quando se aborda a Revolução Industrial, no 8º ano, seu único impacto parece ser na “circulação dos povos, produtos e culturas”⁶⁶³.

Objeto de Conhecimento: Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas. Habilidades: **(EF08HI03)** Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas⁶⁶⁴.

O que significa afirmar que a Revolução Industrial impactou na “circulação de povos”? É uma referência ao processo de expropriação e deslocamentos forçados provocados pelos cercamentos das terras comunais para formação da mão de obra necessária às fábricas nascentes? É uma referência a formação de monopólios comerciais no além-mar – África, Ásia e América Latina? Circulavam, todos, povos, mercadorias e cultura, na mesma condição? Quais povos, quais mercadorias e quais culturas circulavam? Não houve conflito nessa “circulação”? Hobsbawm⁶⁶⁵ demonstrou que a industrialização atingiu de diferentes modos ao menos quatro setores da sociedade inglesa da época, sendo os pobres e os trabalhadores os mais prejudicados. Primeiro, pela desagregação do seu modo de vida tradicional, depois, pelas condições de trabalho que encontraram nas fábricas.

Os homens tinham que ser atraídos para as novas ocupações, ou – como era mais provável – forçados a elas, pois inicialmente estiveram imunes a essas atrações ou relutantes em abandonar seu modo de vida tradicional. A dificuldade social e econômica era a arma mais eficiente; secundada pelos salários mais altos e a liberdade maior que havia nas cidades. (...). Foi necessária uma catástrofe realmente gigantesca como a fome irlandesa para produzir o tipo de emigração em massa (um milhão e meio de uma população total de 8,5 milhões em 1835-50). (...). *todo* operário tinha que aprender a trabalhar de uma maneira adequada à indústria, ou seja, num ritmo regular de trabalho diário ininterrupto, o que é inteiramente diferente dos altos e baixos provocados pelas diferentes estações no trabalho agrícola ou da

⁶⁶³ BRASIL, 2017, op. cit., p. 424-425.

⁶⁶⁴ Idem.

⁶⁶⁵ Hobsbawm refere-se à aristocracia e proprietários de terra, aos funcionários e fornecedores da nobreza e dos proprietários de terra, à “classe média vitoriosa e os que aspiravam a essa condição [que] estavam contentes. O mesmo não acontecia aos pobres, aos trabalhadores (...), cujo mundo e cujo estilo de vida tradicionais tinham sido destruídos pela Revolução Industrial, sem que fossem substituídos automaticamente por qualquer outra coisa. É essa desagregação que forma o cerne da questão dos efeitos da industrialização”. HOBBSAWM, Eric J. Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983, p. 74-79.

intermitência autocontrolada do artesão independente. A mão de obra tinha também que aprender a responder aos incentivos monetários. Os empregadores britânicos daquela época, (...), constantemente reclamavam da “preguiça” do operário ou da sua tendência para trabalhar até que tivesse ganho um salário tradicional de subsistência semanal, e então parar. A reposta foi encontrada numa draconiana disciplina da mão de obra (multas, um código de “senhor-escravo” que mobilizava as leis em favor do empregador etc.), mas acima de tudo na prática, sempre que possível, de se pagar tão pouco ao operário que ele tivesse que trabalhar incansavelmente durante toda a semana para obter uma renda mínima. Nas fábricas onde a disciplina do operariado era mais urgente, descobriu-se que era mais conveniente empregar (...) mulheres e crianças (...). Outra maneira comum de assegurar a disciplina da mão de obra (...) era o subcontrato ou a prática de fazer dos trabalhadores qualificados os verdadeiros empregadores de auxiliares sem experiência⁶⁶⁶.

Recorremos a essa longa citação de Hobsbawm para indicar justamente a complexidade das transformações desencadeadas pela Revolução Industrial, as quais a noção de “circulação dos povos” parece incapaz de abarcar. Essa noção, parece-nos, restringe os efeitos da industrialização, ao menos no que diz respeito aos seus aspectos sociais, apenas à “circulação dos povos”, desconsiderando as mudanças dos ritmos de trabalho e controle do tempo e das condições de produção pelo patrão. Situação que nos leva a questionar: da mesma forma que a BNCC sugere partir da Constituição Federal de 1988 para discutir as causas da violência contra “populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas”, por que não fomenta a tomada de consciência a respeito das contradições do mundo do trabalho na atualidade, quando o processo de reestruturação produtiva do capital tem gerado formas de subcontratação tão ou mais degradantes que a Revolução Industrial no seu nascedouro? Nesse sentido, é fundamental registrar que na versão homologada, Trabalho, como categoria de análise, aparece apenas no 6º ano, restrita unicamente ao mundo antigo e medieval. O Trabalho, na contemporaneidade, não aparece em momento algum. Consequentemente, não aparecem as contradições e os conflitos do mundo do trabalho inerentes à sociedade capitalista. Assim, igualmente distante no tempo e no espaço, ficamos distantes também dos processos de luta e edificação dos direitos sociais que atravessaram os séculos XIX e XX, sobretudo na Europa e nas Américas. De que maneira a luta por direitos sociais se enquadra na ideia de

⁶⁶⁶ HOBBSAWM, Eric J. A era das Revoluções: Europa 1789-1848. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 66-67.

“circulação dos povos? Consideramos, assim, a luta por direitos sociais, uma das expressões da cidadania e muito nos chama a atenção sua restrição ao respeito das “singularidades e pluralidade” da primeira versão, bem como a generalização de “sujeitos diversos” da terceira. Mas afinal, o que é Cidadania?

De acordo com o historiador José Murilo de Carvalho em seu livro *A cidadania no Brasil: o longo caminho*⁶⁶⁷ “tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais”. Segundo o autor, “direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se” em sindicatos, organizações estudantis e partidos políticos. Sua base fundamental é a liberdade individual. Os direitos políticos “se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado a uma pequena parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado”. Em geral, quando se fala de direitos políticos, “é do direito do voto que se está falando”. Assim, os direitos civis garantem a vida em sociedade e os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade. Os direitos sociais, por sua vez, são aqueles que garantem educação, trabalho, salário justo, saúde, aposentadoria. “Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos”. A ideia central em que se baseiam “é a da justiça social”⁶⁶⁸.

Para o historiador Jaime Pinsky⁶⁶⁹, o conceito de cidadania está diretamente relacionado com a Democracia. É, para o autor, um conceito histórico, que varia no tempo e no espaço, fruto das lutas sociais e das disputas de interesses opostos, resultado, portanto, de um longo processo histórico de enfrentamentos, de lutas e reivindicações, da ação concreta dos indivíduos. De acordo com Pinsky, percebe-se, ao longo da história, “um processo de evolução que marcha da ausência de direitos para sua ampliação”. Um exemplo é o voto da mulher. Até pouco tempo atrás era

⁶⁶⁷ CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

⁶⁶⁸ Idem, p. 9-10.

⁶⁶⁹ PINSKY, Jaime. Introdução. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. (org). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

considerado um absurdo. Foi a luta organizada das mulheres ao longo dos séculos XIX e XX que garantiu este e outros direitos⁶⁷⁰.

As revoluções burguesas, inauguraram, de acordo com Pinsky, um novo período histórico no qual apresentavam o direito, e por consequência a lei, como instrumentos de garantia da igualdade. Ao suplantarem todo o entulho feudal das relações pessoais de servidão e vassalagem, impuseram a cidadania aos laços de dependência pessoal. A cidadania instaura-se a partir dos processos de lutas que culminaram nas Declarações de Direitos, tanto nos Estados Unidos em 1776, quanto na França em 1789.

Esses dois eventos romperam o princípio da legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão. Desse momento em diante todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias. Nesse sentido, pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia⁶⁷¹.

Essa parece ser a opinião de Décio Saes, para que quem

as revoluções políticas modernas, que derrubaram o Estado feudal-absolutista, foram também revoluções *jurídicas*. Ou seja, tais revoluções determinaram a instauração, nessas sociedades, da *forma-sujeito de direito*, isto é, a atribuição por parte do Estado a todos os homens, independentemente de sua situação socioeconômica, da condição de seres individuais capazes de praticar atos de vontade. Noutras palavras, o Estado pós-revolucionário conferia igualitariamente a todos os homens a capacidade de ir e vir e de se movimentarem livremente, bem como a capacidade de serem proprietários de bens ou de si mesmos⁶⁷².

É importante registrar que esse foi um processo conflituoso, com avanços e recuos. Logo após revolucionar toda a sociedade feudal, onde quer que tenha tomado o poder, a burguesia tratou de garantir seus interesses e barrar toda e qualquer radicalização que apontasse no sentido de ampliar a participação popular⁶⁷³ no

⁶⁷⁰ Idem, p. 9.

⁶⁷¹ Idem, p. 10.

⁶⁷² SAES, Décio Azevedo Marques de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista**, n. 16, 2003, p. 22-23. Disponível em: <<https://marxismo21.org/decio-saes/>>. Acesso em 25 jan. 2020. (grifo do autor)

⁶⁷³ “Onde quer que tenha chegado ao poder, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Dilacerou impiedosamente os variegados laços feudais que ligavam o ser humano a seus superiores naturais, e não deixou subsistir entre homem e homem outro vínculo que não o interesse nu e cru, o insensível ‘pagamento em dinheiro’. Afogou nas águas gélidas do cálculo egoísta os sagrados frêmitos da exaltação religiosa, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês.

governo da sociedade, como os *Diggers* e os *Levellers*⁶⁷⁴ na Revolução Inglesa (1640-1688), os *sans culottes*⁶⁷⁵ e as mulheres na Revolução Francesa (1789-1795), e os operários em diversas partes da Europa em 1848⁶⁷⁶, atitude que percorreu os séculos XIX e XX.

Albert Hirschman, em seu ensaio “A retórica da reação”, analisou as “linhas de argumentação reacionária adotadas pelos ideólogos das classes dominantes com vistas a interromper a dinâmica do desenvolvimento da cidadania”⁶⁷⁷ relacionada a expansão das conquistas de direitos políticos. O autor identificou que os representantes das classes dominantes passaram, na primeira metade do século XIX, a uma ofensiva ideológica destinada a demonstrar que: primeiro, “a relação entre direitos civis e direitos políticos não é uma relação de complementaridade, e sim, de antagonismo”; segundo, “a democracia política, ao invés de ser um complemento às liberdades civis, representa um perigo para tais liberdades”⁶⁷⁸.

Mais tarde, no século XX, sobretudo a partir de 1930, essa argumentação ideológica, voltava-se contra a conquista e expansão dos direitos sociais, apresentando-os, agora, como uma ameaça não só aos direitos civis, mas também aos direitos políticos. Assim, o Estado de Bem-Estar Social representava uma dupla ameaça:

ameaça às liberdades individuais, na medida em que a intervenção estatal e o planejamento econômico-social implicariam o esmagamento dos objetivos individuais (os únicos dotados de uma existência legítima) por objetivos supostamente coletivos; ameaça ao funcionamento das instituições democráticas, na medida em que seria impossível o estabelecimento de um consenso em torno de algo mais que a necessidade de o Estado manter as condições essenciais à satisfação dos objetivos individuais, definidos em termos minimalistas⁶⁷⁹.

Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e no lugar das inúmeras liberdades já reconhecidas e duramente conquistadas colocou *unicamente* a liberdade de comércio sem escrúpulos. Numa palavra, no lugar da exploração mascarada por ilusões políticas e religiosas colocou a exploração aberta, despidorada, direta e árida”. MARX, Karl. Engels, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 68.

⁶⁷⁴ Ver: HILL, Christopher. O mundo de ponta-cabeça: ideias radicais durante a revolução inglesa de 1640. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

⁶⁷⁵ HOBBSAWM, 2000, op. cit., p. 81.

⁶⁷⁶ NETTO, José Paulo. Para ler o Manifesto do Partido Comunista. In: NETTO, José Paulo. Marxismo impenitente. Contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004, p. 51.

⁶⁷⁷ HIRSCHMAN, Albert. Deux siècles de rhétorique réactionnaire. Paris, éditions Fayard, 1991. apud. SAES, Décio Azevedo Marques de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. op. cit. p. 19.

⁶⁷⁸ Idem.

⁶⁷⁹ Idem.

Por essa razão, a dinâmica social de criação dos direitos na sociedade capitalista “é necessariamente um processo conflituoso”. Se, por um lado, a perspectiva da maioria social, a classe trabalhadora, é “dinâmica e progressiva”, a fim de garantir os instrumentos legais por meio dos quais buscam a reprodução de sua capacidade de trabalho num nível compatível com o estágio alcançado pelo capitalismo, por outro, a perspectiva das classes dominantes é “estagnacionista e regressiva”⁶⁸⁰. Essa perspectiva evidencia-se no fato de que apesar de “um certo elenco de direitos ter se implantando não significa que ele terá um caráter irreversível”⁶⁸¹. As sociedades capitalistas “podem passar por períodos ou situações onde os direitos sociais estejam declinantes ou mesmo ausentes”⁶⁸². Quando olhamos para a história recente da América Latina, em particular para o Brasil, esse aspecto parece ser uma constante.

Para Saes, a dinâmica de evolução da cidadania nas sociedades capitalistas apresenta uma dialética interna caracterizada, de um lado, pela *prerrogativa real* dos direitos e, de outro, por uma *declaração ilusória* desses direitos, uma “ilusão prática”. A prerrogativa real dos direitos civis é a liberdade real de movimento às classes trabalhadoras, ainda mais se comparado ao status do servo e do escravo. A declaração ilusória dos direitos civis é, por sua vez, “a ideia de instauração da igualdade entre *todos* os homens”. A prerrogativa real dos direitos políticos é a influência política da classe trabalhadora, isto é, “a capacidade de alterar marginalmente as decisões tomadas pelos governantes sem, no entanto, chegar a modificar o essencial: a direção geral do processo de tomada das decisões governamentais”. Por outro lado, a declaração ilusória consiste na “ideia de que todos os homens, independentemente de sua condição socioeconômica, estão participando do exercício do poder político”. Os direitos sociais, por sua vez, proclamam, como ilusão prática, “a legitimidade e a possibilidade de realização do princípio da igualdade socioeconômica”. Porém, só garante, como prerrogativa real, um padrão material mínimo a todos. Identifica-se, portanto, uma defasagem entre aquilo que é proclamado e aquilo que é efetivamente cumprido pelo Estado na aplicação da lei. É essa

⁶⁸⁰ SAES, Décio Azevedo Marques de. Cidadania e capitalismo. op. cit. p. 20.

⁶⁸¹ Idem. p. 21.

⁶⁸² Idem. p. 25.

defasagem que leva os trabalhadores à ação reivindicatória, de que pode resultar a implantação de certos direitos⁶⁸³.

Essa performance social de criação de direitos, marcada pela ação dinâmica e progressiva das classes populares por um lado e, por outro, pela ação estagnacionista e regressiva das classes dominantes, são as marcas da Constituição Federal de 1988, de sua elaboração aos anos subsequentes à sua homologação. É o que podemos depreender da análise de Lilia Schwarcz e Heloisa Starling⁶⁸⁴.

Como o Brasil e como a própria democracia, a Constituição de 1988 também é imperfeita. Envolveu movimentos contraditórios e embates formidáveis entre forças políticas desiguais, e inúmeras vezes errou de alvo. Conservou intocada a estrutura agrária, permitiu a autonomia das Forças Armadas para definir assuntos de seu interesse, derrubou a proposta da jornada de trabalho de quarenta horas, manteve inelegíveis os analfabetos – embora tenha aprovado seu direito de voto. E, fruto de seu inevitável enquadramento histórico, nasceu velha em seus capítulos sobre o sistema eleitoral e em sua ânsia de regular as minúcias da vida social. Mas a Constituição de 1988 é a melhor expressão de que o Brasil tinha um olho no passado e outro no futuro e estava firmando um sólido compromisso democrático. Foi assinada por todos os partidos – inclusive o PT. Ela é moderna nos direitos, sensível às minorias políticas, avançada nas questões ambientais, empenhada em prever meios e instrumentos constitucionais legais para a participação popular e direta, e determinada a limitar o poder do Estado sobre o cidadão e a exigir políticas públicas voltadas para enfrentar os problemas mais graves da população. E, quando Ulysses Guimarães apresentou o texto final, que deveria ser promulgado pelo Congresso com “ódio à ditadura. Ódio e nojo”, como ele próprio declarou no Jornal do Brasil, a Constituição de 1988 deu início a um período consistente e duradouro de vigência das liberdades públicas e de solidez das instituições democráticas. Desde então, no Brasil, todas as eleições presidenciais foram vencidas nas urnas, nenhum mandato foi interrompido e nenhuma vitória eleitoral foi contestada⁶⁸⁵.

Se a crise que levou à queda da Ditadura Civil-Militar provocou dissensões internas nas classes dominantes, experienciando uma ação mais vigorosa das forças populares (mulheres, negros, indígenas, trabalhadores) na redefinição dos marcos regulatórios da cidadania, essa ação não teria sido suficiente para empurrar para a lata do lixo da história todos os mecanismos que a tornam frágil. Segundo, até a publicação do livro, o Golpe de Estado que se desenrolou ao longo de 2015 e culminou em 2016, não havia ainda tomado forma⁶⁸⁶.

⁶⁸³ Idem. p. 26.

⁶⁸⁴ SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Cia das Letras, 2015, p. 488-489.

⁶⁸⁵ Idem.

⁶⁸⁶ Sobre o Golpe Jurídico-Parlamentar de 2016 ver: SOUZA, Jessé. **A Radiografia do Golpe**. Entenda Como e por que Você Foi Enganado. LeYa: 2016, São Paulo; JINKINGS, Ivana. DORIA, Kim. CLETO, Murilo. (org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise no Brasil. São Paulo:

Entre as limitações do avanço democrático no Brasil pós-Ditadura, figura a anistia recíproca, que impediu punições aos torturadores e assassinos à serviço do regime militar, bem como a excessiva autonomia política das Forças Armadas⁶⁸⁷. Marcas indelévels de nosso passado continuam, portanto, a grassar por nossas instituições ferreteando corpos e ceifando vidas em porões, ruas, becos e vielas. A salvaguarda da impunidade dos crimes do passado é a senha legitimadora dos crimes do presente. Sem acertar as contas com nosso passado, não podemos falar em cidadania.

O fato é que muitas características do passado insistem em continuar presentes, retornam e não desaparecem por efeito de decreto ou boa vontade (...). se a tortura, desde os anos 1980, não é mais uma política de Estado, ela continua disseminada nas práticas privadas ou mesmo acobertada nas delegacias e nas investidas policiais em bairros da periferia, onde a escala de violência e de humilhação é ainda maior e, sobretudo, contra jovens negros. Diante dessas situações, fica exposta a cidadania precarizada de certos grupos sociais, e as práticas de segregação a que continuam sujeitos. É nesses momentos que a regra democrática permanece suspensa. Até parece que o passado escravocrata mais distante e o autoritarismo nem tão longínquo deixaram uma marca incontornável do arbítrio e do ajuste de contas privados, ou delegados ao outro que incorpora a autoridade. O pior é que a prática atravessa diferentes classes sociais, não sendo monopólio de um grupo ou estrato⁶⁸⁸.

A tortura não é o único aspecto de nosso passado a fazer-se presente desde a mais recente redemocratização. A desigualdade social, o feminicídio, a homofobia, o racismo, a violência contra indígenas, sem-terra e sem-teto, o desemprego e trabalho análogo à escravidão, o desmatamento e a grilagem, continuam a pulular,

Boitempo, 2016; MATTOS, Hebe. BESSONE, Tânia. MAMIGONIAN, Beatriz G. (org.). **Historiadores pela Democracia**. O Golpe de 2016. A força do passado. São Paulo: Alameda, 2016.

⁶⁸⁷ “Os militares tiveram sucesso no poder de veto ao tema devido à excessiva autonomia política, antes, durante e após a ditadura. Mas também em função da desvalorização aos direitos humanos pela sociedade brasileira. O tema não mobiliza a sociedade. É necessário considerar também a postura dos poderes da República: o Legislativo sempre foi omissivo, enquanto o Judiciário validou a Lei da Anistia, impedindo processos judiciais contra torturadores. O Executivo até procurou criar instrumentos, como a Comissão Nacional da Verdade, em 2011, mas não lhe deu poder algum – sequer para convocar militares para depor. Esse conjunto de fatores reforça o poder de veto dos militares na questão dos crimes ocorridos durante a ditadura. ‘É nesse cenário de pouco interesse pela sociedade, de inapetência dos poderes, e de cultura de conciliação, que se mantém intacta a Lei de Anistia’. Muito possivelmente esta seja a dimensão mais frágil da redemocratização e do regime de democracia representativa com a Nova República: ‘o precário processo de controle civil e democrático sobre as Forças Armadas’, cujos limites forma impostos nas negociações política ao final da ditadura e na Lei de Anistia”. D’ARAÚJO, Maria Celina. O estável poder de veto das Forças Armadas sobre o tema da anistia política no Brasil. apud. FERREIRA, Jorge. O presidente acidental: José Sarney e a transição democrática. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O Brasil Republicano**. v. 5. O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1986-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018, p. 66-67.

⁶⁸⁸ SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. op. cit. p. 506-507.

como cogumelos num bosque ou ervas daninhas no gramado. Procurando perceber as transformações relacionadas aos direitos de gênero, LGBT, étnico-raciais e dos trabalhadores, ocorridas entre os anos subsequentes a aprovação da Constituição até os governos do Partido dos Trabalhadores (1988-2016), Cláudia Viscardi e Fernando Perlatto, concluem que:

os direitos dos trabalhadores – tal como os demais [gênero, LGBT, étnico-raciais] – vivenciam fluxos e refluxos, quando analisados historicamente. Nenhum benefício é definitivo ou imune à caneta dos gestores públicos e à pressão de determinados segmentos da sociedade, dotados de maior capacidade de pressão, como o empresariado e o setor ruralista. (...). A trajetória da cidadania brasileira nas últimas décadas espelha o que aqui buscamos discutir. Inúmeros avanços em direção a uma sociedade justa e igualitária foram previstos não só pelo texto constitucional, como também pelas regulamentações que lhe forma posteriormente acrescentadas. Ao mesmo tempo, apesar de previstos pela Carta Magna, nada impediu que tais direitos fossem retirados ou reduzidos por agentes estatais, mediante pressão de certos segmentos. Isso se torna muito claro em relação aos direitos do trabalhador⁶⁸⁹.

Retornando à análise de Saes, torna-se fundamental registrar aqui as reflexões desse autor acerca da relação entre capitalismo e direitos políticos e sociais. O autor considera que os direitos políticos, diferentemente dos direitos civis, “não são essenciais à reprodução do capitalismo, já que eles não se configuram como o único mecanismo viável de legitimação da ordem social capitalista”. Essa decorre, segundo o autor, fundamentalmente, “da vigência ‘universal’ de liberdades civis, bem como da base nacional e da aparência universalista do Estado”. Em outras palavras: “ela decorre da configuração geral da estrutura jurídico-política capitalista, a qual não implica necessariamente a existência de um Estado democrático”. Sobre os direitos sociais nas sociedades capitalistas o autor observa que

é possível imaginar períodos de desqualificação relativa de grande parte das classes trabalhadoras e de consequente regressão nas suas condições de vida; ou, então, situações em que segmentos de trabalhadores específicos obtêm vantagens privadas específicas pelo confronto com empresas específicas. As sociedades capitalistas, podem, portanto, passar por períodos ou situações onde os direitos sociais estejam declinantes ou mesmo ausentes⁶⁹⁰.

⁶⁸⁹ VISCARDI, Cláudia; PERLATTO, Fernando. Cidadania no tempo presente. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. O Brasil Republicano. v. 5. op. cit. p. 474.

⁶⁹⁰ SAES, Décio Azevedo Marques de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. op. cit. p. 24-25.

Do caminho percorrido até aqui, derivam duas compreensões essenciais sobre a cidadania e sua relação com os direitos políticos e sociais e a sociedade capitalista. Primeiro, “nunca foi um direito assegurado pela lei que impediu o desenvolvimento da necessidade de acumulação capitalista, com a violência que lhe é inerente”⁶⁹¹. A condição para a acumulação capitalista é a produção de massas expropriadas das próprias condições de sobrevivência. Segundo, os “direitos não são necessariamente cumulativos”⁶⁹². São, ao contrário, marcados por uma “*provisoriedade*, sobretudo em países em que nem a democracia nem o Estado de Bem-Estar Social se consolidaram, como é o caso do Brasil”⁶⁹³.

Temos, agora, condições de ponderar a respeito da formação cidadã pretendida pelo ensino de História na BNCC homologada. Estamos diante de uma formulação bastante recuada de cidadania, que despreza sua trajetória ao longo dos últimos dois séculos e sua estreita vinculação às lutas, conquistas e defesa de direitos civis, políticos e sociais. Ao contrário, parece ancorada justamente por aquilo que Saes denuncia sobre a relação entre os direitos políticos e sociais e o capitalismo. Eles são contingentes, não essenciais para a existência de um Estado democrático no capitalismo, centrando-se, dessa forma, no cidadão portador de direitos civis, entendidos como garantia para a reprodução do capitalismo. A formação cidadã na BNCC está centrada na “garantida da vida em sociedade”, não na “participação da sociedade no governo” e, muito menos, por conseguinte, numa sociedade mais justa, apesar de fazer referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos e elenca-la entre as habilidades a serem desenvolvidas no 9º ano.

A formação para o exercício da cidadania na BNCC, centrada na “garantia da vida em sociedade”, reforça a declaração ilusória da igualdade entre todos. É preciso convencer que todos têm direitos e todos são iguais, e, qualquer desvio ou erro, é por responsabilidade individual de alguém que não se adaptou.

Por mais que no texto de apresentação da BNCC possamos ler que o sujeito será instrumentalizado, a partir do desenvolvimento da argumentação e do diálogo, “a enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições

⁶⁹¹ CATINI, Carolina de Roig. Privatização da Educação e Gestão da Barbárie. Crítica da forma do Direito. Disponível em: https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Ausc%3Afa9fe9e5-0071-4fbf-aa03-ca09a185d5d6&fbclid=IwAR0WrM5qdUuvTszTWhOsD0YcqU-OH0F8DXKlnZA-J1uEEkj-UrT_DxaYOLU. Acesso em: 26 jan. 2020.

⁶⁹² VISCARDI, Cláudia; PERLATTO, Fernando. Cidadania no tempo presente. op. cit., p. 474.

⁶⁹³ Idem.

políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos”⁶⁹⁴, o que parece prevalecer é a prescrição da ação docente voltada para desenvolver a Habilidade de construir “uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas”⁶⁹⁵.

É uma formulação recuada inclusive em relação aos PCNs⁶⁹⁶, que traziam em seus objetivos gerais do ensino de História a perspectiva da atuação política-institucional, a defesa da democracia e a luta contra as desigualdades:

questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; valorizar o direito a cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades⁶⁹⁷.

Cabe ressaltar, ainda, que entre os conteúdos listados para o então Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental, encontramos referências às contradições do mundo do trabalho em diferentes tempos e espaços, o estudo das lutas e organizações camponesas e operárias, suas demandas e conquistas⁶⁹⁸. Comparados à BNCC, explicitam uma concepção de cidadania e sujeitos históricos onde a possibilidade de intervenção na sua realidade não é mera retórica.

Na BNCC, ao contrário, fomenta-se a percepção individual e a tomada de atitude também individual a respeito das contradições, sempre na lógica do diálogo, da argumentação. A lógica instrumental do ensino de História, prevalece.

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos⁶⁹⁹.

⁶⁹⁴ BRASIL, 2017, op. cit., p. 398.

⁶⁹⁵ Idem. p. 431.

⁶⁹⁶ Sobre o ensino de História e a formação para a cidadania nos PCNs, Selva Guimarães escreveu: “o escopo do ensino de história é a formação do cidadão crítico e consciente não apenas de direitos e deveres políticos, mas também dos direitos civis, sociais e econômicos. Trata-se de um cidadão de direitos!”. GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: Formar cidadãos no Brasil Democrático. In: _____. (org.). Ensino de História e Cidadania. Campinas: Papirus, 2016, p. 96.

⁶⁹⁷ BRASIL, 1998, op. cit., p. 43.

⁶⁹⁸ Idem. p. 60-62.

⁶⁹⁹ BRASIL, 2017, op. cit., p. 398.

Não se trata, simplesmente, de se opor à necessidade de formar no aluno a capacidade de argumentação para o diálogo frente as inúmeras situações de conflito que ocorrem no dia a dia da escola. A pergunta que precisamos fazer é se o diálogo e a argumentação, como prática individual, dão conta de entender, e mais, enfrentar, as contradições do mundo real? Em que medida, ao produzir “como saber histórico a capacidade de comunicação e diálogo”, estamos contribuindo para uma formação histórica, sobretudo, quando olhamos para os processos históricos que promoveram desde pequenas mudanças até grandes rupturas? Quantas vezes os parlamentares ingleses tentaram fazer o rei assinar o Bill of Rights? E quantas vezes o rei mandou fechar o parlamento antes que fosse decapitado? Luís XVI leu os mais de cinquenta mil *cadernos de queixas* enviados pelos franceses antes de ser guillotinado⁷⁰⁰? As operárias e operários russos conseguiram entregar sua petição ao “paizinho” antes que a Guarda Imperial abrisse fogo, naquele “domingo sangrento”? As 129 trabalhadoras e os 23 trabalhadores teriam morrido se a *Triangle Shirtwaist Company* tivesse assinado o acordo de greve? Antes de apontar os canhões para a cidade do Rio de Janeiro, os marinheiros não tentaram sensibilizar seus algozes de quão bárbaras eram as chibatadas? Os “Fuzilados da CSN” teriam sido assassinados se tivessem conseguido expor os motivos da greve para os soldados do exército? Em que medida o diálogo teria salvado Galdino? Chico Mendes, Irmã Dorothy, entre tantos outros ambientalistas assassinados, não teriam sido claros o bastante sobre as ameaças de morte que recebiam ou sobre a necessidade de defender e preservar a floresta amazônica? O uniforme escolar não é um argumento forte o bastante para evitar um tiro de fuzil? “Tantas histórias, tantas questões”.

Contra essa formação que pretende um sujeito adaptado às mazelas da sociedade contra as quais não deve se rebelar, onde não há rupturas, apenas permanências, a permanência da sociedade do capital, é preciso opor uma formulação que dê conta dos próprios limites da cidadania na sociedade burguesa e, ao mesmo tempo, aponte uma perspectiva distinta dessa colocada pela BNCC. Quando pensamos no ensino de História, duas concepções de cidadania nos são fundamentais. A primeira, de André Segal, implica:

⁷⁰⁰ SÃO PAULO. Secretaria De Educação. Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5 a 8ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1979, p. 86-87. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017-12/Desenvolvimento%20de%20novas%20metodologias%20aplic%C3%A1veis%20ao%20processo%20ensino%20-%20aprendizagem%20do%201%20grau.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

formar indivíduos que vivem um presente contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas sobre acontecimentos internacionais, como as guerras, que deve escolher seu representante para ocupar cargos políticos institucionais, [deve, por isso], ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino⁷⁰¹

A segunda, apresentada por Pinsky, diz respeito à intrínseca relação entre cidadania e democracia: “na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia”, escreveu. Mas não aquela democracia denunciada por Lênin⁷⁰²: “Democracia para uma minoria insignificante, democracia para ricos, esta é a democracia da sociedade capitalista”. É uma democracia cujos mecanismos impõem tantas restrições que “excluem, eliminam os pobres da política, da participação ativa da democracia”⁷⁰³. Basta pensarmos sobre o quanto custa para eleger um vereador, o processo de escolha dos candidatos, ou mesmo sobre o funcionamento das casas legislativas. E, para que não se tenha dúvidas do que entendemos por Democracia, fazemos nossas as palavras de Ellen Meiksins Wood no Prefácio à *Democracia contra o Capital*:

Este livro parte da premissa de que “democracia” significa o que diz o seu nome: o governo pelo povo ou pelo poder do povo. É provável que essa definição tão ampla de democracia seja aceita pelos movimentos de oposição atuais, mas mesmo neste caso ainda haveria diferenças. Por exemplo, governo pelo povo pode significar apenas que o “povo”, como um conjunto político de cidadãos individuais, tem o direito ao voto. Mas também pode significar a reversão do governo de classe, em que o *demos*, o homem comum, desafia a dominação dos ricos. A definição usada neste livro se aproxima desta última, em que “democracia” significa o desafio ao governo de classe⁷⁰⁴.

5.1.4 A Noção de Identidade na BNCC.

Como vimos anteriormente, a noção de identidade que perpassava o currículo de História, era aquela destinada a formar a “identidade nacional”, alinhada aos

⁷⁰¹ SEGAL, André. p. 103, apud BITTENCOUR, 2009, op. cit., p.121-122.

⁷⁰² LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. A doutrina marxista do Estado e as tarefas do proletariado na revolução. São Paulo: Global Editora, 1987, p. 129.

⁷⁰³ Idem.

⁷⁰⁴ WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia Contra o Capitalismo*. A renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 7

interesses do Estado Nação. Com as reformas curriculares dos anos 1980 e 1990, essa concepção foi alargada para além da identidade nacional, sendo esta, uma das identidades a ser constituída.

Nos PCNs, atribuíam-se ao ensino de História o papel de “difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação”⁷⁰⁵. Tratava-se de uma concepção representativa dos embates e anseios de amplos setores da sociedade. A construção da identidade pelo aluno seria favorecida pelo trabalho com noções de diferença, semelhança, transformação e permanência, com vistas a percepção do “eu”, do “outro” e do “nós” no tempo e no espaço⁷⁰⁶.

Havia, ainda, a preocupação com a alteridade, “relacionada à distinção, de modo consciente, das diferenças, das lutas e dos conflitos internos aos grupos sociais ou presentes entre aqueles que vivem ou viveram em outro local, tempo ou sociedade”. Estava relacionada, também, “à construção de uma sensibilidade ou à consolidação de uma vontade de acolher a produção interna das diferenças e de moldar valores de respeito por elas”⁷⁰⁷. O texto de História reconhecia, ainda, a identidade de gênero e orientava a articulação com os Temas Transversais – Orientação Sexual⁷⁰⁸ – cujo texto trazia como um de seus objetivos para o Ensino Fundamental, a necessidade de “reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas”⁷⁰⁹.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica⁷¹⁰ reforçaram a necessidade de a escola debater os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garantisse o acesso e considerasse as distintas dimensões da diversidade humana, entre elas a de gênero e de orientação sexual.

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade

⁷⁰⁵ BRASIL. 1998, op. cit., p. 29.

⁷⁰⁶ Idem, p. 34-5.

⁷⁰⁷ Idem.

⁷⁰⁸ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

⁷⁰⁹ Idem, p. 91.

⁷¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas⁷¹¹.

Quando comparamos as três versões da BNCC com os documentos prescritivos citados acima, chama nossa atenção a forma bastante genérica como as questões identitárias são apresentadas. A primeira versão refere-se à “problematização das questões identitárias” e respeito “às singularidades e às particularidades étnico-raciais e culturais”, apenas. A segunda, repete essa formulação e acrescenta que o estudo da História “deve contribuir para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas conviver”, sem especificar a quais identidades se refere. O ensino de História do Brasil deveria, ainda na segunda versão, abordar os processos de construção de identidades. A terceira versão, apesar de reconhecer a existência de “múltiplas configurações identitárias”, destaca as abordagens relacionadas à “história dos povos indígenas originários e africanos” e ressalta que na formação da sociedade brasileira há a presença de diferentes povos e culturas. As expressões identidade de gênero, diversidade/orientação sexual e identidade de classe não aparecem no texto. Há referência, apenas no 9º ano, às diversidades identitárias, sem especificar a quais se refere. Em relação aos PCN e às Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base, em suas três versões, é um retrocesso.

As questões identitárias, especificamente no Ensino Fundamental, foram analisadas por alguns dos pareceristas. Renilson Ribeiro reconheceu como uma potencialidade da primeira versão a

Valorização de temáticas como luta contra racismo e xenofobia, direitos civis, movimentos sociais e questões de gênero para a formação cidadã e a consolidação de uma sociedade democrática. Aqui fica evidente ao longo do documento a afirmação de questões como diversidade, pluralidade, respeito às diferenças, defesa do meio ambiente e sustentabilidade. Essas temáticas podem auxiliar no aprimoramento do texto base que define a área de Ciências Humanas⁷¹².

⁷¹¹ Idem, p. 16

⁷¹² RIBEIRO, op. p. 11.

Sobre a questão de gênero, especificamente, reconhece que “embora não tenha a mesma dimensão da temática indígena e africana/afro-brasileira,” a abordagem dos “diferentes arranjos familiares e as relações de gênero estão presentes no texto, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental”⁷¹³, é também uma das potencialidades da primeira versão. O autor sugeriu ser necessário “anunciar de forma mais elaborada os conceitos estruturantes da referida proposta”⁷¹⁴ entre eles os conceitos de Identidade, alteridade e diversidade.

Flávia Caimi considerou um avanço “priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008” e ao reafirmar “o respeito frente às diversidades étnico-culturais”.

Marcelo Magalhães registrou, especificamente a respeito dos conteúdos do 8º ano, que faltava à primeira versão “o trabalho com a perspectiva de gênero”⁷¹⁵. Sobre a diversidade cultural, o parecerista reconheceu como um dos principais méritos o fato da primeira versão

abrir um tempo escolar mais significativo para o estudo das sociedades indígenas, da História da África e dos afro-brasileiros, da História da América e da História da Ásia. Não há como negar que existe uma sub-representação dessas histórias em grande parte dos currículos e materiais didáticos produzidos no Brasil. O tratamento mais equânime das histórias de diversos continentes fará com que os alunos brasileiros tenham contato com uma maior diversidade de sujeitos coletivos⁷¹⁶

Martha Abreu, a respeito do debate de gênero, pondera que poderia “ser mais enfatizada, em toda a proposta, a problemática da História das Mulheres e a perspectiva de gênero, aprofundando a compreensão da diversidade na História”⁷¹⁷. Sobre as identidades, avaliou que “considerar o estudante como agente/sujeito social da construção de seu conhecimento e de sua leitura de mundo” seria “fundamental para a valorização de identidades e experiências sociais e étnicas plurais”⁷¹⁸.

Cerri alertou para a necessidade de temperar identidade com alteridade. Ao comentar a centralidade do ensino de História a partir da História do Brasil, assinalou:

⁷¹³ Idem. p. 12.

⁷¹⁴ Idem. p. 13.

⁷¹⁵ MAGALHÃES, op. cit. p. 12.

⁷¹⁶ Idem. p. 2.

⁷¹⁷ ABREU, op. cit.

⁷¹⁸ Idem.

alteridade é fundamental, não só para constituir a identidade, como para permitir o contraponto quanto à nossa própria experiência local/ nacional, imaginar alternativas e construir críticas às nossas próprias formas de vida. Dar o devido destaque a experiências de outros tempos e outros espaços é fundamental, não só para constituir a identidade pelo contraponto como também a formação de elementos para questionar e relativizar a nossa própria forma de organização, convivência e entendimento/representação do mundo⁷¹⁹

Pedro Paulo Funari, seguindo na mesma linha de seu raciocínio no debate da cidadania, argumentou que somente a inclusão de uma perspectiva universal, que desse conta do repertório da tradição e incluísse um inventário de diversidades, poderia resultar em uma educação menos excludente⁷²⁰.

O quadro a seguir tem por objetivo sintetizar quais questões identitárias foram abordadas pelos pareceristas em relação ao texto de História.

Quadro 11 - As questões identitárias nos pareceres à primeira versão da BNCC.

	IDENTIDADE DE CLASSE	QUESTÃO DE GÊNERO	IDENTIDADE	DIVERSIDADES	ORIENTAÇÃO SEXUAL	ALTERIDADE
Flávia Caimi	X	X	X	SIM	X	X
Helenice Rocha	X	X	X	X	X	X
Luiz Cerri	X	X	SIM	X	X	SIM
Marcelo Magalhães	X	SIM	X	SIM	X	X
Marieta Ferreira	X	X	X	X	X	X
Martha Abreu	SIM	X	SIM	SIM	X	SIM
Pedro Funari	X	X	X	SIM	X	X
Renilson Ribeiro	X	SIM	SIM	SIM	X	SIM
Sandra Oliveira	X	X	X	X	X	X

Fonte: Pesquisa do autor com base nos pareceres disponibilizados pelo portal da BNCC

⁷¹⁹ CERRI, op. cit.

⁷²⁰ FUNARI, op. cit. p. 3.

Da análise do quadro depreendemos que, se a BNCC, em suas três versões, se absteve de elencar as “múltiplas configurações identitárias”, apresentando um quadro teórico que explicasse ou ao menos justificasse tais escolhas, os pareceristas, também negligenciaram o tema. Dos nove pareceres, três problematizaram a questão das identidades e os mesmos três ponderaram sobre a necessidade de mediar identidade com alteridade. O tema da diversidade recebeu a atenção de cinco pareceristas, porém, dois deles não especificaram a quais diversidades se referiam (gênero/sexual/étnico-cultural). Um texto se refere as diversidades étnico-culturais e regionais do país. Outro mais, cita a “diversidade de sujeitos coletivos”. Por fim, um último, cita as diversidades racial e de religião. Chamamos a atenção para o fato de que, dos nove pareceres, apenas dois tenham pontuado o debate de gênero, somente um tenha se referido aos trabalhadores e nenhum deles tenha feito qualquer menção à orientação sexual.

A nossa interpretação é corroborada pela produção acadêmica recente acerca do tema. Em sua avaliação da primeira versão, Pereira e Rodrigues indicam se tratar de uma abordagem bastante tímida sobre gênero, “dispersa em alguns objetivos de aprendizagem, não se configurando, entretanto, nenhuma possibilidade de conceber outras histórias possíveis pensadas e estruturadas a partir de diferentes perspectivas de gênero”⁷²¹.

Analisando a diversidade sexual e de gênero na versão oficializada da BNCC, Caio Silva, Ana Brancaleoni e Rosemary Rodrigues de Oliveira constataram que

a BNCC limita a sexualidade unicamente em sua dimensão biológica, associando-a à prevenção de IST [Infecções Sexualmente Transmissíveis] e gravidez na adolescência, aproximando-se, assim, de concepções médico-higienistas sobre a temática. Por esta lógica, a BNCC apresenta retrocessos quando comparada aos PCN, sobretudo o documento Tema Transversal Orientação Sexual, visto que o documento do final da década de 1990 apregoava que questões referentes à sexualidade deveriam ser trabalhadas pelos docentes das diferentes áreas do conhecimento. No que concerne à diversidade de gênero, embora a literatura aponte para problemáticas na sua abordagem pelos PCN, observamos a ocorrência de silenciamentos mais profundos desta temática na BNCC. Juntamente a tal ausência, verificamos ainda que o documento oficial analisado trata os conceitos direitos humanos

⁷²¹ PEREIRA, Nilton M. & RODRIGUES, Mara C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. op. cit. p. 10. Ver também: DOMINGUES, Darcylene Pereira; TALARER, Cristófer Xavier. Ensino de História e Gênero: uma análise da BNCC. In: BECKER, Geral. [et al.] (Org.). **Temas sociais controversos e os desafios da educação histórica**. Curitiba: W.A Editores. 2019, p. 50-58.

e preconceito de maneira genérica, fato que poderá intensificar os silenciamentos destacados⁷²².

Teriam os redatores da BNCC sucumbido às pressões dos setores reacionários da sociedade, alguns deles organizados e representados pelo “Escola Sem Partido” - ESP, que desde a elaboração do PNE (2014-2024) têm interferido na definição das políticas educacionais no país⁷²³? Ou seria reflexo de algo muito mais orgânico e estrutural, como uma “aliança conservadora”?

Voltemo-nos agora para o silenciamento, tanto nas três versões da BNCC quando nos pareceres à primeira versão, da identidade de classe como uma das dimensões do ensino de História. Apenas Martha Abreu posicionou-se sobre o tema, sugerindo que o 7º ano deveria incorporar

as temáticas da História do trabalho e dos trabalhadores no Brasil, ou a história da escravidão e da liberdade no Brasil, [para] ajudar a conduzir uma narrativa que valorize o protagonismo de índios, negros, escravizados, libertos, trabalhadores pobres, homens e mulheres na construção da História e da escrita da História do Brasil em determinados momentos e processos⁷²⁴.

Sugestão semelhante, a autora fez sobre o 8º ano.

Racismo, miscigenação, movimentos dos trabalhadores, movimentos sociais urbanos e rurais, trazem ótimas oportunidades para a discussão sobre a ação

⁷²² FRANCISCATI DA SILVA, Caio Samuel; LEIVAR BRANCALEONI, Ana Paula; RODRIGUES DE OLIVEIRA, Rosemary. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1538-1555, june 2019. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051/8347>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

⁷²³ Elizabeth Macedo, em artigo publicado em 2017, analisou o avanço do que ela denomina de “demandas conservadoras” na elaboração da BNCC, cuja maior expressão seria o ESP, fortalecido após o *impeachment* de Dilma Rousseff e associado à bancada evangélica no parlamento. Suas “demandas” apontavam em quatro direções: Em prol da separação entre espaço público e privado, transferindo a educação para o espaço privado da família, a quem caberia toda a formação moral e ética das crianças. O espaço público da escola é destinado ao aprendizado de conteúdos; Contra o viés ideológico de esquerda que sustentaria o documento; Contra a diversidade cultural nos currículos; Contra a ideologia de gênero nos currículos. MACEDO, Elizabeth. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. op. cit., p. 515-516. “O Plano Nacional de Educação (PNE), apesar de sancionado em 2014 pela presidente Dilma Rousseff, continuou no holofote em 2015. Isso porque cidades e Estados tinham até 26 de junho de 2015 para implementar seus próprios planos. E o que se viu foi a reprodução do conservadorismo que fez com que, nesses âmbitos locais, os dois temas vetados no PNE também fossem excluídos: identidade de gênero e sexualidade nas escolas”. EXCLUSÃO de gênero do Plano Nacional de Educação é retrocesso, diz educador. **Último Segundo**. 26 dez. 2015. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-26/exclusao-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-e-retrocesso-diz-educador.html>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

⁷²⁴ ABREU, op. cit.

dos sujeitos sociais e sobre a própria construção da História do Brasil e da História atlântica “vista de baixo”⁷²⁵.

Apesar de procedentes, tais sugestões não foram levadas em consideração nem na redação da segunda e muito menos na redação da terceira versão. Na segunda versão, o texto de apresentação da disciplina de História traz a seguinte formulação:

É importante empreender, na formulação dos currículos para o Componente História, a partir do que se apresenta como base, um movimento constante de diálogo entre diferentes temporalidades e narrativas, prestando especial atenção aos grupos historicamente excluídos de nossa sociedade. *As narrativas dos povos africanos, indígenas, migrantes e imigrantes, suas perspectivas sobre fatos e acontecimentos que concorreram para a construção do país*, devem ser trazidas para o centro dos debates e análises sobre a História⁷²⁶.

Por que não a narrativa de mulheres ou trabalhadores e trabalhadoras, também? Há, aqui, claramente, uma seleção, uma opção, edificando em currículo qual o conhecimento deve ser valorizado. Na versão oficial, aprovada em 2017, Trabalho como categoria de análise, aparece apenas no 6º ano, quando os alunos deverão estudar as relações de trabalho e comparar escravidão, servidão e trabalho livre apenas no mundo antigo e medieval. As contradições do mundo do trabalho na contemporaneidade não aparecem na BNCC. Somamo-nos, portanto, àqueles para quem classe trabalhadora, enquanto categoria analítica, tem validade explicativa para o entendimento da vida social sob o capitalismo⁷²⁷.

⁷²⁵ Idem.

⁷²⁶ BRASIL, 2016, op. cit. p. 461. (grifo nosso).

⁷²⁷ PALMER, Bryan D. Velhas posições/novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista. In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John B.(orgs.). **Em defesa da História**. Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar Editor. 1999, p. 74-83; ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002; ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009 Para um breve histórico sobre o uso do conceito de classe, ver: MATTOS, Marcelo B. Classes sociais e luta de classes: atualidade de um debate conceitual. **Em Pauta**. n. 20, 2007, p. 35-56. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/158/183>>. Acesso em: 29 jan. 2020. Especificamente sobre as contribuições de E. P. Thompson para a atualidade das classes sociais ver: TIRIBA, L.; VENDRAMINI, C. R. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 55, p. 54-72, 28 jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640461/8020>>. Acesso em: 30 jan. 2020. Sobre a falência das abordagens que negam a validade das classes sociais para a explicação da realidade ver: “Poder-se-ia apontar que, até agora, inexistiu uma alternativa ao conceito de classe enquanto ferramenta exploratória de relações econômicas estruturais e desiguais. Os críticos não têm conseguido encontrar um modo substitutivo para o entendimento ou a explicação da desigualdade social. Quando buscaram investigar questões de desigualdade a partir de paradigmas

A classe trabalhadora não foi inventada num gabinete de estudos filosóficos, mas sim, desde as primeiras décadas do século XIX, passou por um processo de formação, como uma realidade histórica concreta, uma relação social que existia quando Marx e Engels com ela se encontraram e se identificaram. E, como a totalidade da realidade concreta, a classe trabalhadora também é uma síntese de múltiplas determinações. O ponto de partida para compreendê-la são as determinações materiais que dispõem os homens e as mulheres em distintas posições nas relações de produção, opondo os proprietários dos meios de produção ao amplo conjunto de despossuídos(as), expropriados(as) de qualquer meio próprio para reproduzir sua vida, num mundo regido pela lógica das mercadorias. Resta-lhes a força de trabalho, também mercadorizada, a ser trocada, quase sempre por alguma forma de salário, de modo a buscar a reprodução da vida por meio sobretudo da compra de outras mercadorias. A classe trabalhadora, porém, não é definida apenas pela posição em relação aos meios de produção, pois também define a si mesma, na medida em que desenvolve uma consciência de classe e apresenta um potencial de atuação como sujeito da transformação social. Marx se identificou com ela porque encontrou organizações proletárias e projetos políticos de superação do capitalismo em suas andanças de sua terra natal, [Alemanha], aos exílios na França, na Bélgica e na Inglaterra nos anos 1840⁷²⁸.

Classe social faz parte da realidade material, manifesta-se nas relações sociais estabelecidas entre diferentes seres sociais que se encontram para produzir e reproduzir sua vida. Não se trata, como observou Mattos, de uma invenção de gabinete. Entendemos, por esse modo, que a classe desempenha um papel na história. Com destacou Hobsbawm, “no capitalismo a classe é uma realidade histórica imediata e em certo sentido **vivenciada** diretamente”⁷²⁹, e nessa vivência, produz cultura, através das suas formas de organização, da sua forma de pensar a sociedade e projetar o futuro.

apartados do fenômeno da classe social, não resolveram a questão básica da origem da resistência ao poder (esta é uma resposta que os teóricos das classes sociais com certeza possuem). Esta é uma crítica passível de ser feita à obra de Foucault (...), a [Patrick] Joyce e outros, por sua inoperância em explicar a origem da resistência”. SAVAGE, Mike. Classe e História do Trabalho. In: BATALHA, Cláudio H. M.; SILVA, Fernando Teixeira da; e FORTES, Alexandre. **Culturas de Classe**. Identidade e diversidade na formação do operariado. Campinas, Ed. da UNICAMP, 2004, p. 33. Ver também: “As alternativas apresentadas pelas interpretações que questionaram a validade analítica da categoria classe trabalhadora, sua potencialidade como sujeito social, ou mesmo sua existência concreta, até aqui se mostraram pouco profícuas para o entendimento da complexa e contraditória realidade em que vivemos, e nada indica que possam ter contribuído para transformá-la. Talvez tais críticas tenham projetado em Marx e em sua discussão sobre o proletariado simplificações e determinismo que se fizeram ao longo do século XX (muitas vezes apelando ao seu nome), desconhecendo ou, propositadamente, desprezando aquilo que efetivamente foi escrito pelo revolucionário alemão. O irônico é que, sob a justificativa de superarem as leituras deterministas e simplificadoras, produziram outros determinismos e simplificações que contrastam profundamente com a complexidade do tratamento analítico e político que a classe trabalhadora teve na obra de Marx”. MATTOS, Marcelo B. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 146.

⁷²⁸ MATTOS, 2019, op. cit., p. 145.

⁷²⁹ HOBBSAWN, E.J. **Mundos do Trabalho**. Novos estudos sobre a história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 37. (grifo do autor).

a classe operária (...) é constituída quase que por definição de pessoas que não podem fazer coisas acontecerem exceto coletivamente. (...). Mas mesmo sua ação coletiva requer estrutura e lideranças para que sejam eficazes. Sem uma organização formal para a ação, (...), é improvável que sejam eficazes; sem alguém que seja capaz de exercer hegemonia (para usarmos a expressão de Gramsci) irão permanecer tão subalternos como a plebe do passado pré-industrial⁷³⁰.

Sobre a consciência de classe e o papel que desempenha na História, Hobsbawm, resgata as formulações de Lênin, para quem, cada classe possui dois níveis de aspirações as quais corresponde tipos de consciência e organização, distintos, porém, às vezes, ligados e combinados. “O nível mais baixo é representado pelo que Lênin (...) chamou de ‘consciência sindical’”. Seriam as “exigências específicas”, reivindicações circunscritas ao plano meramente econômico, voltadas para a melhoria das condições de vida da força de trabalho e de vida. O nível mais alto é representado por “exigências mais gerais, uma ‘consciência socialista’, que poderíamos classificar como reivindicações político-ideológicas, voltadas para o modelo de sociedade, ou ainda, porém de forma mais rara, ‘algum tipo de consciência que prefigura a transformação total da sociedade’”.

A primeira é aquela gerada mais espontaneamente, mas também a mais limitada. Sem a última [socialista], a consciência de classe da classe operária é, historicamente falando, incompleta, e a própria presença como classe pode se questionar (...), embora este questionamento seja incorreto. Sem ambas as coisas os trabalhadores poderiam ser completamente insignificantes, ou mesmo invisíveis, para propósitos políticos⁷³¹.

A consciência de classe operária em ambos os níveis – exigências específicas ou mais gerais – implica, ainda de acordo com Hobsbawm,

a organização formal e uma organização que seja ela mesma a portadora da ideologia de classe, que sem ela seria pouco mais que um complexo de hábitos e práticas informais. A organização (o “sindicato”, partido, movimento) torna-se assim uma extensão da personalidade do trabalhador individual, que ele contempla e completa⁷³².

Para o autor “as formas mais elementares de consciência de classe, ação de classe e organização tendem a desenvolver-se espontaneamente dentro da classe

⁷³⁰ Idem, p. 45.

⁷³¹ Idem, p. 47.

⁷³² Idem, p. 46.

operária”. Ou seja, se não lutarem por seus interesses, quem lutará? Assim, as sociedades de capitalismo industrial vivenciaram o desenvolvimento de movimentos sindicais significativos, ainda mais quando olhamos para os séculos XIX e XX e a regulação das condições de venda e compra da força de trabalho.

Edward P. Thompson, outro importante historiador britânico, que muito contribuiu para a renovação do marxismo, do materialismo histórico e, conseqüentemente, dos estudos de classe, legou-nos uma formulação na qual a classe é agente de sua própria história, presente ao seu fazer-se⁷³³. É um processo e uma relação não só econômica como cultural. Um processo em formação e uma relação entre membros de uma mesma classe e uma relação entre membro dessa classe com membros de outra classe. De acordo com Célia Vendramini, Thompson “retoma a ideia marxista da classe como sujeito, ampliando seu significado, enquanto relação”. Valorizando, desse modo, “as tradições, costumes e modos de vida dos sujeitos sociais”⁷³⁴. Em seus estudos, analisou os aspectos objetivos e subjetivos que contribuíram para a formação da classe. Para Vendramini,

Thompson fornece importantes indicações para a apreensão dos saberes do trabalho, ao considerar o contexto, a materialidade, as condições objetivas de realização do trabalho e da educação, aliadas às condições subjetivas, à experiência humana e à aprendizagem constituídas coletivamente pelos sujeitos sociais⁷³⁵.

O que é classe para Thompson e como suas formulações contribuem para o estudo da classe no Brasil? Thompson entende classe “como um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria prima da experiência como na consciência”. Classe, para o autor, é “algo que ocorre efetivamente”⁷³⁶ quando “alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas e partilhadas), sentem e articulam a *identidade* de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus”⁷³⁷. Nesse processo, vivenciam *experiências* em

⁷³³ “A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se”. THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária Inglesa**. A árvore da liberdade. v. I. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a, p. 9.

⁷³⁴ VENDRAMINI, Célia Regina. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho. **Educação Unisinos**. V. 10, n. 2, p. 124, maio/agosto 2006. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/view/54>>. Acesso em: 330 jan. 2020.

⁷³⁵ Idem.

⁷³⁶ THOMPSON, 1987a, p. 9.

⁷³⁷ Idem, p. 10. (grifo nosso).

comum. “A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente”. Para Thompson, “a consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais”⁷³⁸.

Temos, portanto, que a articulação de interesses em comum, formam uma *identidade de classe*. No capítulo final de sua obra *A formação da classe trabalhadora na Inglaterra*⁷³⁹, Thompson conclui que uma nova consciência de classe dos trabalhadores pode ser vista de dois aspectos. De um lado, “havia uma consciência da identidade de interesses entre trabalhadores das mais diversas profissões e níveis de realização, encarnada em muitas formas institucionais”. De outro, “havia uma consciência da identidade dos interesses da classe operária, (...) enquanto contrários aos de outras classes; dentro dela, vinha amadurecendo a reivindicação de um *sistema alternativo*”⁷⁴⁰. Assim como Alexandre Fortes, defendemos a ideia de que a “experiência comum da exploração e a identificação de interesses sociais contraditórios produzem *identidades* e transformam a consciência coletiva poder ser aplicada a uma gama muito mais ampla de fenômenos e contextos”⁷⁴¹. Da mesma forma, concordamos com Hobsbawm, para quem “as classes sociais, o conflito de classe e a consciência de classe existem e desempenham um papel na história”⁷⁴².

A produção historiográfica brasileira não tardou em reconhecer as contribuições de Thompson e Hobsbawm como observamos em trabalho anteriormente publicado⁷⁴³, destacando a relação entre cultura, direitos e cidadania.

⁷³⁸ Idem.

⁷³⁹ THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária Inglesa**. A força dos trabalhadores. v. III. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

⁷⁴⁰ Idem, p. 411.

⁷⁴¹ FORTES, Alexandre. O processo histórico de formação da classe trabalhadora: algumas considerações. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 595, nov. 2016. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/63764>>. Acesso em: 30 jan. 2020. (grifo nosso)

⁷⁴² HOBBSAWM, 2005, op. cit., p. 33.

⁷⁴³ “Pesquisas recentes no campo da História Social do Trabalho têm contribuído para que os trabalhadores brasileiros, principalmente entre 1930 e 1964, não sejam mais vistos como massas de manobra, manipuladas pela urbanização, pela grande indústria, pelo empresariado, ou por líderes populistas. Estas pesquisas, além de contribuir para explicar como sistemas patronais de dominação foram apropriados pelos trabalhadores, explicam também como estratégias políticas vindas do alto são lidas e redefinidas, como por exemplo, a lei de sindicalização de 1931. Estas pesquisas têm, ainda, colocado os trabalhadores no seu devido lugar que é o de agente histórico, capaz de transformar a realidade. Estes trabalhadores não são mais vistos como se estivessem à espera do “arrocho salarial” para começarem a frequentar assembleias do sindicato, eles vão à luta por direitos”. RAFAELLE SCZIP, Rossano. “A Consciência Nítida dos Direitos, eis o que se torna imprescindível!” A luta por

Diversos trabalhos evidenciaram que a lei e os direitos se tornaram um campo de disputa entre trabalhadores patrões e estado⁷⁴⁴. O fato de haver leis e estas não serem cumpridas, mobilizou os trabalhadores em diferentes períodos da história brasileira ao longo do século XX, em destaque a conjuntura de 1930 a 1934, como analisado por nós no artigo citado acima, e também entre 1960-1964, quando uma nova onda grevista pode ter sido um dos elementos impulsionadores do golpe Civil-Militar de março de 1964⁷⁴⁵.

Essa produção historiográfica tem contribuindo ainda para problematizar outras questões da formação da classe operária brasileira na Primeira República (1889-1930), como, por exemplo, a ideia de uma classe trabalhadora “branca, fabril e masculina”⁷⁴⁶ ou a ideia de total ruptura entre as formas de luta contra o trabalho escravo e aquelas próprias do trabalho assalariado⁷⁴⁷.

Direitos na Formação da Classe Trabalhadora: Os Ferroviários da Estrada De Ferro São Paulo Rio Grande – 1930-35. **Ágora**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 124-133, jan. 2011. ISSN 1982-6737. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/1851/1357>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

⁷⁴⁴ Ver: RAFAELLE SCZIP, Rossano. “A Consciência Nítida dos Direitos, eis o que se torna imprescindível!” A luta por Direitos na Formação da Classe Trabalhadora: Os Ferroviários da Estrada De Ferro São Paulo Rio Grande – 1930-35. op. cit.; BATALHA, Cláudio; SILVA, Fernando Teixeira da; FORTES, Alexandre. **Culturas de Classe**: identidade e diversidade na formação do operariado. Campinas: Ed. Unicamp, 2004; FORTES, Alexandre. Revendo a legalização dos sindicatos: Metalúrgicos de Porto Alegre (1931 – 1945). In: _____. [et al]. **Na luta por direitos**. Estudos recentes em História Social do Trabalho. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1999. FRENCH, John D. **O ABC dos operários**. Conflitos e alianças de classe em São Paulo, 1900- 1950. São Paulo – São Caetano do Sul: Hucitec, 1995.

⁷⁴⁵ “Nos primeiros anos da década de 1960, os trabalhadores revelaram uma capacidade de mobilização sem precedentes, desafiando as análises que ainda insistem em afirmar que o golpe de 1964 teria sido a prova insofismável de que os movimentos sociais durante o governo Jango não passaram de um castelo de cartas”. SILVA, Fernando Teixeira. **Trabalhadores no Tribunal**: conflito e Justiça do Trabalho em São Paulo no contexto do Golpe de 1964, p. 115. “As tensões políticas nas principais cidades dos principais estados do País eram experimentadas também por aqui [Paraná]. A greve dos portuários de Antonina adentra o mês de setembro de 1963 reivindicando reajuste de 80%, concedido no dia 02 de setembro pelo Moinho Matarazzo. No dia 08 de setembro, os portuários de Paranaguá ameaçavam entrar em greve contra a nomeação de Nelson Jorge pelo Ministro do Trabalho como delegado para o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Empregados em Transportes de Carga. O sindicato defendia o nome de Odair Cosmos, decisão apoiada também pelo sindicato de Antonina. Os servidores municipais entram em campanha salarial. O Fórum sindical de Debates, inspirado na iniciativa santista, começa a intervir na conjuntura. No dia 17 de setembro os bancários iniciam a greve. A presença sindical e operária na conjuntura expressa o resultado da crescente reorganização experimentada no período anterior”. RAFAELLE SCZIP, Rossano; PEREIRA, Elenita Malta. **“FALTA GRAVE”**: Greve e Poder Disciplinar na Justiça do Trabalho Do Paraná – A Greve dos Bancários de Curitiba de 1963. No prelo.

⁷⁴⁶ BATALHA, Cláudio H. M. Formação da classe operária e projetos de identidade coletiva. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. (orgs). **O Brasil Republicano**. O tempo do Liberalismo Oligárquico. Da proclamação da República à Revolução de 1930. Primeira República (1889-1930). 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018, p. 153-182.

⁷⁴⁷ MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Alexandre Fortes registrou que, a partir do modelo thompsoniano de formação de classe, três ordens de inovações se constituíram nas últimas décadas:

a) a relação entre classe e questões “identitárias”, tais como gênero, raça, etnicidade, nação e religião; b) a tensão entre “mercantilização” e “não-mercantilização” do trabalho; c) a problematização da relação entre cultura, direito, cidadania e classe nos contextos nacionais e a necessidade de revitalização dessas conexões em contextos coloniais e transnacionais⁷⁴⁸.

Apesar do avanço da produção historiográfica e da abrangência dos enfoques sobre a classe trabalhadora no Brasil, estas pouco têm sido incorporadas na produção dos materiais didáticos. Quando pensamos a presença da classe trabalhadora nos livros didáticos de história, ela é sempre efêmera e em momentos pontuais, como a Revolução Industrial na Inglaterra do século XIX com referência ao movimento Cartista e no Brasil da Primeira República (1889-1930), sobretudo na Greve Geral de 1917 e, muito tempo depois, com a onda grevista do final da década de 1970. Se, até aqui, o ensino da história da classe operária tem sido bastante negligenciado, na BNCC ela desaparece. Por que?

5.2 ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC: A DOMINAÇÃO MASCARADA – O SILENCIAMENTO COMO ESTRATÉGIA HEGEMÔNICA.

“O mundo pode ser um texto, mas alguns grupos parecem ser capazes de escrever suas sentenças sobre nossas vidas com mais facilidade que outros”. Michael Apple

“Podemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos ou de resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?”⁷⁴⁹. Não seria essa uma das funções da escola? Quem poderia se opor a refletir sobre tal questionamento? Não presenciamos cotidianamente atitudes preconceituosas, racistas, machistas, homofóbicas e de intolerância religiosa nas nossas escolas? Quem poderia colocar em dúvida a necessidade de a escolar adotar medidas de combate a toda forma de violência presente em seus espaços?

⁷⁴⁸ FORTES, Alexandre. O processo histórico de formação da classe trabalhadora: algumas considerações. 2016, op. cit., p. 602-603.

⁷⁴⁹ DELORS, Jacques. [et. Al]. **Educação: Um Tesouro A Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1998, p. 96-97. Disponível em: <https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em 01 jan. 2020.

A pergunta formulada por Jacques Delors⁷⁵⁰ na sessão “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”, em seu relatório encaminhado à UNESCO com o objetivo de orientar as reformas educacionais em geral e curriculares em particular, em todos os países submetidos aos ditames dos organismos multilaterais (ONU; UNESCO; BANCO MUNDIAL; BIRD, FMI, etc.), dá a tônica do que tais formulações entendem por “paz”, “conflito”, “conhecimento”, mas, sobretudo, quem é responsável, tanto por causar quanto por resolver esses conflitos.

Como bem observou Jorge Luis Cammarano Gonzales⁷⁵¹, há dois aspectos nessa pergunta que nos chamam a atenção. Os conflitos são entendidos como individuais e têm um elemento gerador: o preconceito. À educação caberia, então, ensinar a conhecer o outro para evitar os conflitos. É nesse sentido que a escola precisa propiciar “a descoberta progressiva do outro” e a “participação (do indivíduo) em projetos comuns”.

Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes⁷⁵².

Ou, como traz a BNCC,

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. (...). Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação⁷⁵³.

E quais seriam as semelhanças e a interdependência que precisaríamos descobrir, enquanto pessoas, em relação ao outro, por meio da educação, indaga Gonzales. “Prioritariamente, de acordo com os proponentes do relatório, trata-se de descobrir a si mesmo e assim poder realizar a descoberta do outro. Nesse itinerário,

⁷⁵⁰ Idem.

⁷⁵¹ GONZALES, Jorge Luis Cammarano. Sobre a Educação para além do Capital. In: ALVES, Giovanni; et. al. (orgs). **Trabalho e Educação**. Contradições do Capitalismo Global. Maringá/PR: Editora Praxis. 2006,

⁷⁵² DELORS, op. cit., p. 97.

⁷⁵³ BRASIL, 2017, op. cit., p. 397-398.

cabe à educação propiciar uma visão ajustada do mundo”⁷⁵⁴. E de que forma, pergunta novamente Gonzales.

Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos⁷⁵⁵.

Por mais inspirador e nobre que pareçam ser tais princípios, eles procuram, na verdade, submeter a educação à lógica de reprodução material e ideológica do capitalismo. Senão vejamos. Antes de enunciar os princípios do “Aprender a viver, aprender a viver com os outros”, o Relatório tece uma ode às mudanças do mundo do trabalho para elencar as competências necessárias para que a força de trabalho possa melhor se adaptar.

O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”. Este aumento de exigências em matéria de qualificação, em todos os níveis, tem várias origens. No que diz respeito ao pessoal de execução a justa posição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em *“coletivos de trabalho”* ou *“grupos de projeto”*, a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário. Por outro lado, *à indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas*. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, *a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa*, o gosto pelo risco⁷⁵⁶.

Poderíamos discutir diversos aspectos da relação entre esse relatório e a reprodução objetiva e subjetiva do capitalismo, entre eles a noção de *fetichismo* e *alienação* (*“à indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas”*) bem como o processo de reestruturação produtiva do capital e a nova morfologia do trabalho (precarizado, terceirizado, parcial, intermitente, temporário). No entanto, queremos nos ater apenas a um deles: a necessidade de formar uma força de trabalho que seja capaz de se adaptar as mais diversas vicissitudes do mercado,

⁷⁵⁴ GONZALES, op. cit., p. 129.

⁷⁵⁵ DELORS apud GONZALES, op. cit., p. 129.

⁷⁵⁶ DELORS, op. cit. p. 94. (grifo nosso).

desenvolvendo um comportamento que prioriza a atividade em grupo, o trabalho coletivo, o desenvolvimento de projetos em conjunto. Diante dessa necessidade, Delors questiona: “Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas”⁷⁵⁷. “Como aprender a *comportar-se, eficazmente*, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro?”⁷⁵⁸. Essas questões, levantadas retoricamente pelo ideólogo, indicam o que se espera da Educação e da Escola. “Para aprender a comportar-se de maneira eficaz, adaptada ao mundo em curso; para aprender adequadamente as qualidades mais ou menos inatas exigidas pelos empregadores”⁷⁵⁹ é preciso que nossos alunos aprendam a viver juntos e, nesse processo, descubram o outro. E de que forma isso se manifestaria? Da forma como foi exposto logo acima,

Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos⁷⁶⁰.

Concordamos com a avaliação de Gonzales que, “adotar por meio do ensino de história, a perspectiva do outro, teria o poder, conforme esta proposta, de descobrir o outro também como um ser – à sua maneira – adaptado”⁷⁶¹. Além disso, como bem observou Duarte, o apelo à consciência dos indivíduos é uma das ilusões da alegada “sociedade do conhecimento”:

O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apoiam-se todas nessa ilusão. É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível através de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Nessa direção, a guerra entre os Estados Unidos da América do Norte e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e

⁷⁵⁷ Idem, p. 95.

⁷⁵⁸ Idem, p. 96. (grifo nosso).

⁷⁵⁹ GONZALES, op. cit., p. 128.

⁷⁶⁰ DELORS, op. cit., p. 98.

⁷⁶¹ GONZALES, op. cit., p. 129.

multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais⁷⁶².

Dito isso, relembremos aqui, três aspectos importantes do currículo discutidos no primeiro capítulo. O primeiro, diz respeito às relações de poder na elaboração do currículo: “aqueles que dominam”, como escreveu Apple, “quase sempre têm mais poder para definir o que se considera como uma necessidade ou um problema e qual deveria ser uma resposta apropriada a ele”⁷⁶³. O segundo, tem relação com o caráter mais simbólico do que prático das reformas curriculares. Simbólico, porque procura criar um “marco fundacional. Limite imaginário entre o passado (de obsolescência, indefinição, caos) e o presente (de modernização, clareza e ordem), preparando para um futuro projetado”⁷⁶⁴. As reformas servem, como indicado por Sacristan no primeiro capítulo, “para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional”⁷⁶⁵. O terceiro aspecto, remonta à necessidade de os reformadores controlarem o tipo de ensino que deve ser ministrado com vistas a evitar distensões e o recurso a “mecanismos declarados de dominação”⁷⁶⁶, como regimes autoritários, por exemplo.

Ressaltamos esses três aspectos porque eles reforçam, como analisa Apple, o vínculo entre os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes. Ou seja, “há uma conexão evidente entre o modo como se organiza a produção e o modo como se organiza o currículo”⁷⁶⁷. Nesse sentido, em nome da reforma, como observou Mészáros, serão admitidos, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. “As mudanças (...) são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida”⁷⁶⁸. As determinações estruturais fundamentais da sociedade devem ser

⁷⁶² DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. op. cit. p. 39.

⁷⁶³ APPLE, Michael. Conhecimento oficial. op. cit., p. 24.

⁷⁶⁴ LOUZADA, Virgínia; MARQUES, Roberto. Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 13, n. 4, p. 714, dez. 2015. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/25244>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

⁷⁶⁵ Sacristan, 1996, p. 52 apud. SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências. A formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008, p. 33.

⁷⁶⁶ APPLE, Michael. Ideologia e currículo. op. cit, p. 12.

⁷⁶⁷ SILVA, Monica Ribeiro. 2008, op. cit., p. 29.

⁷⁶⁸ MÉSZÁROS, István. A Educação para além do Capital. op. cit., p. 25.

mantidas intactas. Estamos, assim, diante de “reajustes dos mecanismos de internalização⁷⁶⁹”, nos termos do que discutimos na sessão 1.2.

Para Mészáros, a razão para o fracasso de todos os esforços reformistas anteriores, “consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*. O capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*”⁷⁷⁰. Incorrigível, por conta de seu caráter contraditório: a busca incessante do lucro, a apropriação privada da riqueza socialmente produzida e apropriação privada do meio ambiente, levando à degradação e a desastres ambientais cada vez mais irreversíveis; a substituição do trabalho humano pelas inovações tecnológicas, gerando milhões de desempregados no mundo todo; a precarização das relações de trabalho e desmonte da legislação trabalhista e previdenciária; a mundialização de seus processos de acumulação e concentração de riqueza. São contradições, como observou Hobsbawm, que “jamais poderão ser superadas”⁷⁷¹. Não nos marcos do próprio capitalismo. Ao contrário, como a história do “breve século XX” registrou, flertamos, por diversas vezes, com a barbárie. Em um contexto de reformas, além de irreformável e incorrigível, “o capital deve permanecer sempre *incontestável*”⁷⁷². Nesse sentido, os detentores do capital e seus representantes agem sempre com o objetivo de caracterizar seu modo de produzir a vida em sociedade como sendo “único, absoluto e incomparável”⁷⁷³. Quando voltamos para os temas da cidadania e identidade na versão final da BNCC, fica evidente a ausência da relação capital/trabalho e as contradições do mundo do trabalho no início do século XXI, como se essa forma de relação social de produção da vida fosse única, absoluta e incomparável. Há que se registrar que se tal atitude podia ser esperada dos redatores da BNCC, principalmente após a constituição do Comitê Gestor e a nomeação de peças-chaves da política educacional submetida aos interesses empresariais de FHC, o mesmo não se pode dizer em relação aos pareceristas.

Correndo o risco de parecer repetitivo, para concluir, torna-se fundamental retomar alguns dos pressupostos que orientaram a nossa leitura da BNCC.

⁷⁶⁹ Idem.

⁷⁷⁰ Idem, p. 26-27. (grifo no original).

⁷⁷¹ HOBBSAWM, Eric. Introdução ao Manifesto Comunista. In: _____. Sobre História. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 306.

⁷⁷² MÉSZÁROS, op. cit., p. 27. (grifo do autor).

⁷⁷³ GONZALES, op. cit., p. 138.

Primeiramente, entendemos, assim como Apple, que as escolas, numa sociedade de classes, “produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social”⁷⁷⁴. Por esse modo, o conhecimento que transmitimos e a escola enquanto “um mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica”, precisam ser percebidos “dentro do contexto em que tudo e todos existem”⁷⁷⁵. Para Apple, há uma relação dialética entre cultura e economia, ou seja, uma relação dialética entre base e superestrutura, a qual necessita ser analisada a partir do conceito de hegemonia. A esfera cultural não é, portanto, um mero reflexo das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, o “reflexo” ou determinação, é mediada em alto grau “pelas formas de ação humana. É mediada pelas atividades, contradições e relações específicas entre homens e mulheres concretos, na medida que se ocupam com sua vida diária nas instituições que organizam essa mesma vida”⁷⁷⁶. Não se trata, como vemos, de um determinismo do econômico sobre o cultural, mas, sim, o oposto. Apple refere-se a um “complexo de relações que, no fim, são economicamente estabelecidas, que exerce pressões e impõe limites sobre a prática cultural, inclusive nas escolas”⁷⁷⁷.

Segundo, assumimos como pressuposto a tese da não neutralidade da escola, uma vez que, como afirmou Apple, “parecem fazer às vezes de poderosos agentes da reprodução econômica e cultural das relações de classe numa sociedade estratificada”⁷⁷⁸. Há ainda uma outra razão para refutar a tese da neutralidade da escola: o conhecimento que nelas se introduz “já é uma escolha de um universo muito mais vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis, os quais agem através de nós”⁷⁷⁹. E entender a escola e o conhecimento selecionado para ser por ela transmitido como não sendo neutros, impõe-nos um terceiro pressuposto. A escola é um mecanismo de distribuição de cultura, mas é um mecanismo de distribuição desigual: “alguns grupos possuem acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e que não é a outros”, afirma Apple. Para o autor, “o controle das instituições culturais aumenta o poder que determinadas classes têm de controlar outras”⁷⁸⁰. Dessa forma,

⁷⁷⁴ APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. op. cit., p. 12.

⁷⁷⁵ Idem.

⁷⁷⁶ Idem, p. 13.

⁷⁷⁷ Idem.

⁷⁷⁸ Idem, p. 19.

⁷⁷⁹ Idem.

⁷⁸⁰ Idem, p. 29.

entendemos, como mais um pressuposto a orientar a nossa leitura da BNCC, que as escolas “contribuem para o que se chamou de reprodução cultural das relações de classe em sociedades industriais avançadas”⁷⁸¹. As escolas existem através de suas relações com outras instituições mais poderosas, instituições que estão unidas de um modo tal que produzem desigualdades estruturais de poder e de acesso a recursos. As desigualdades são reforçadas e reproduzidas pelas escolas. Essas relações operam a um nível fundamental para ajudar alguns grupos e servir de obstáculo a outros⁷⁸².

Há, por esse modo, uma relação entre poder e cultura. Aqueles que se encontram em posições de poder “tentarão definir o que se considera como conhecimento, o grau de acessibilidade de qualquer conhecimento a diferentes grupos, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento”⁷⁸³. Essa capacidade de um grupo tornar o seu conhecimento um “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, precisam, então, ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade⁷⁸⁴. Assim, se a relação entre cultura e poder não pode ser explicada apenas pela noção de classe, como sugere a literatura pós-moderna e pós estrutural⁷⁸⁵, tão pouco dela pode prescindir. Destarte, concordamos com Apple, para quem “seria errado supor que o fato de que muitas pessoas não se identificam ou não agem com o que se poderia esperar das teorias que ligam identidade e ideologia com sua posição de classe significa que a classe tenha acabado”⁷⁸⁶, da mesma forma que o capitalismo, apesar de todas as transformações pelas quais tem passado, “ainda existe como uma maciça força estruturadora”. As divisões raciais, sexuais e de classe do trabalho remunerado e do trabalho não-remunerado – e todas as formas de

⁷⁸¹ BERNSTEIN. *Class, code and control*. apud APPLE. *Ideologia e Currículo*. op. cit. p., 99.

⁷⁸² APPLE. *Ideologia e Currículo*. op. cit., p. 99.

⁷⁸³ Idem, p. 57. Sobre a possibilidade de abordagem interdisciplinar, é interessante observar que na BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental, não há referência alguma à interdisciplinaridade, nem no texto de apresentação da área de Ciências Humanas, nem no texto de apresentação da disciplina de História. O tema se fez presente unicamente na segunda versão: “É um importante elo com a disciplina de Geografia (...). Articulação com os componentes curriculares da área de Linguagens”. BRASIL, 2016, op. cit., 460-461.

⁷⁸⁴ Idem, p. 98.

⁷⁸⁵ APPLE, Michael. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Visões críticas. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 190.

⁷⁸⁶ Idem, p. 190-191.

precarização do trabalho – não desapareceram⁷⁸⁷. Trata-se, ainda, de capitalismo, com suas velhas e novas contradições. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Apple: “Meu principal argumento, entretanto, é o de nos acautelar, de corrigir uma tendência presente entre nossos mais avançados teóricos de marginalizar nossas preocupações com a economia política e com as relações de classe”⁷⁸⁸.

No período de crise ideológica no qual nos encontramos, sofrendo ainda os efeitos da derrocada da União Soviética e com a falência política e ideológica dos instrumentos que a classe construiu nas últimas décadas no Brasil, alguns podem se perguntar se as preocupações com a economia política e as relações de classe são ainda pertinentes. A esses respondemos com a epígrafe que abre essa sessão: “O mundo pode ser um texto, mas alguns grupos parecem ser capazes de escrever suas sentenças sobre nossas vidas com mais facilidade que outros”⁷⁸⁹. Portanto, Antes de submetermos nossas universidades públicas e seus programas de mestrado e doutorado, sobretudo nas áreas da Educação e do Ensino de História às possibilidades de implementação da BNCC, torna-se fundamental unir esforços para pensar não só o Ensino de História, mas a própria Educação para além da lógica de reprodução do capital, com vistas à emancipação humana.

5.3 CONSTRUIR O CONSENSO – APONTAMENTOS PARA A LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA – “A CRÍTICA DO PRESENTE E A INVENÇÃO DO FUTURO”.

“O dom de despertar no passado as centelhas da
esperança é privilégio exclusivo do historiador
convencido de que também os mortos não estão
em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo
não tem cessado de vencer”

Tese 6.

Walter Benjamin

“a história é o espelho da realidade passada na qual
o presente aponta para aprender algo sobre o futuro”.

Jörn Rüsen

⁷⁸⁷ Idem, p. 191.

⁷⁸⁸ Idem, p. 202.

⁷⁸⁹ Idem.

Refletindo sobre a Educação brasileira, Demerval Saviani⁷⁹⁰ aponta dois grandes desafios. O primeiro, é a ausência de um sistema nacional de ensino, capaz de superar o “enorme déficit histórico” da educação brasileira no sentido de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo⁷⁹¹. “O segundo desafio, é o da descontinuidade”⁷⁹². “Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores”⁷⁹³. O que faltaria, até então, seria uma política educacional de Estado e não uma política de governo.

No processo de constituição da BNCC, parece-nos que temos, agora, uma política curricular de Estado e não apenas de governo, até porque, ela já perpassou por três mandatários desde que a primeira versão foi lançada em 2015. Se o primeiro intento com tal objetivo fracassou, aja vista a resistência desencadeada contra os PCNs, e sua lógica curricular submetida às competências, a BNCC parece ter consolidado os interesses empresariais como política curricular de Estado. Ao menos até o momento em que finalizamos esse texto.

Diferentemente da conjuntura política da Constituinte de 1988 quando o movimento social conseguiu garantir no texto constitucional um conjunto de direitos sociais, entre eles, educação e saúde públicas gratuitas, vivenciamos, desde a década de 1990 o mais duro ataque a todas essas conquistas. Se a ação política organizada do movimento social conseguiu moldar a Constituição, a ponto de ser adjetivada de “Cidadã”, hoje, o que vemos, é o avanço da mercantilização desses direitos.

Antes de assumir esse processo como irreversível, imutável, único e eterno, preferimos nos somar àqueles que tem dedicado sua obra a refletir sobre as possibilidades e necessidades de articular a escola pública com os interesses das classes populares e trabalhadoras, com vistas a real emancipação política e humana⁷⁹⁴. Na atual quadra histórica, na qual querem nos fazer crer que não existem mais contradições socioeconômicas a serem superadas e que não há mais

⁷⁹⁰ SAVIANI, Demerval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. (orgs.). **Marxismo e Educação**. Debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

⁷⁹¹ Idem, p. 267-268.

⁷⁹² Idem, p. 269.

⁷⁹³ Idem, p. 271.

⁷⁹⁴ APPLE, Michael. Ideologia e Currículo, op. cit.; MÉSZÁROS, István. A Educação Para Além do Capital, op. cit.; SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. “Edição Comemorativa”. Campinas: Editores Associados. 2008.

alternativas societárias ao modelo vigente, os reformadores e apologistas do capital partem da igualdade formal estabelecida em lei para impor como única condição de igualdade o respeito às diferenças. Como mercadores de ilusões, vendem a ideia de que a garantia dos direitos civis é condição para igualdade social e econômica.

É preciso se opor com todas as forças a esse processo de privatização e mercantilização da vida, dos direitos e do trabalho. Ao longo desses dois últimos anos revisitamos, reencontramos e tomamos conhecimento de um conjunto de propostas que podemos classificar como contra-hegemônicas, no sentido proposto acima, qual seja, o de articular a escola com os interesses dos trabalhadores e do povo pobre e oprimido. O que faremos aqui, portando, e de forma bastante esquemática, é socializar esse conjunto de proposições. Não, obviamente, com o objetivo de apresentar um receituário pronto e acabado, mas, sim, para fomentar o debate e construir pontes que nos auxiliem a transpor os tempos sombrios que se abatem sobre a Educação Pública e à sociedade em geral.

Primeiro, precisamos levar em consideração o esgotamento do sistema do capital como modo de reprodução da vida. O capital, em sua “crise estrutural”⁷⁹⁵, já não “dispõe da possibilidade de expulsar para longe os seus limites relativos e onde alguns dos antagonismos que no passado concorreram para a sua reprodução no tempo e no espaço começam a obstaculizar sua dinâmica acumulativa e expansiva”⁷⁹⁶.

Essa crise, caracterizada pela “produção destrutiva”, manifesta-se na precarização do trabalho, na degradação ambiental, na obsolescência planejada e no complexo militar-industrial⁷⁹⁷. Acrescentaríamos um outro elemento, a ascensão da

⁷⁹⁵ Vivemos, desde o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, uma crise estrutural do capital. Diferentemente das crises cíclicas, marcadas pela alternância entre crescimento e recessão, a crise estrutural do capital é marcada por um continuum depressivo. Ela é longa, duradoura, sistêmica e estrutural. Esta crise apresenta, segundo Mészáros, quatro aspectos principais: Seu caráter é universal, atinge todo o sistema – produção, consumo, circulação, etc.; Seu alcance é global; sua escala de tempo é extensa, contínua, permanente – não há mais intervalo entre as crises e por fim, “seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante”, ou seja, não veremos colapsos espetaculares e dramáticos. MÉSZÁROS, István. **A atualidade histórica da ofensiva socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 69-70.

⁷⁹⁶ CHEROBINI, Demetrio. Educação e Política Alternativas para uma época Histórica de Transição: Aproximações à teoria de István Mészáros. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2612/204>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

⁷⁹⁷ Idem.

extrema direita na Europa⁷⁹⁸ e na América, não como um reflexo, mas como a própria resposta à crise. Atingindo seus limites absolutos de reprodução, a nossa época de crise estrutural do capital, é também, uma época de transição histórica⁷⁹⁹, e como tal, “precisa encontrar uma solução historicamente viável para suas contradições e confrontos devastadores”⁸⁰⁰. De que forma a Educação e o ensino de História podem contribuir? As reflexões de Mészáros sobre as dimensões da temporalidade na crise estrutural do capital, ajudam-nos a pensar algumas alternativas.

Para o autor, os defensores da ordem vigente “fizeram – e continuam a fazer – tudo o que puderam para obliterar a consciência do povo quanto ao tempo histórico, no interesse de eternizar seu sistema”⁸⁰¹.

Para eles, o tempo só pode ter uma dimensão: a do *eterno presente*. O passado para eles não é nada mais do que a projeção pregressa e a cega justificação do presente estabelecido; e o futuro é apenas a extensão autocontraditória atemporal da “ordem natural” do aqui e agora – por mais destrutiva, e, por conseguinte, também autodestrutiva – encapsulada no ditado reacionário e negligente, constantemente repetido, segundo o qual *não há alternativa*. Perversamente, supõe-se que isso deva resumir o futuro⁸⁰².

O autor alerta, porém, que “se as pessoas em geral aceitassem essa concepção do tempo que faz a apologia do capital, afundariam inevitavelmente no abismo sem fundo do pessimismo”⁸⁰³. Assim, enquanto o “apologistas” e as “personificações do capital” iludem-se “com a crença de que o próprio processo histórico já terminou”, glorificando o “eterno presente” e propagandeando que “*não há alternativa*”, “o tempo dos oprimidos e explorados, com sua dimensão vital do futuro”, por sua vez, “não pode ser obliterado”⁸⁰⁴. “Tem sua própria lógica de desdobramento, como o tempo histórico irreprimível de *nossa época de tudo ou nada*”⁸⁰⁵. Para o autor, esse tempo é “potencialmente emancipatório” e “inseparável da ação social capaz de

⁷⁹⁸ EXTREMA direita avança na Europa. **Deutsche Welle**, (online), 29 abr., 2019. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/extrema-direita-avan%C3%A7a-na-europa/a-48527752>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

⁷⁹⁹ MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. op. cit., p. 76.

⁸⁰⁰ MÉSZÁROS, István. O desafio e fardo do tempo histórico. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 17,33, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2008v7n13p17>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

⁸⁰¹ MÉSZÁROS, István. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 23.

⁸⁰² Idem.

⁸⁰³ Idem.

⁸⁰⁴ Idem, 23-24. (grifo do autor).

⁸⁰⁵ Idem, p. 24. (grifo do autor).

asseverar por meio de sua luta o ‘otimismo da vontade’ de Gramsci⁸⁰⁶, a despeito de toda a diversidade. Esse é o tempo histórico real do presente e do futuro”⁸⁰⁷. É esse tempo que “ajuda a fazer os explorados e os oprimidos adquirirem consciência dos delineamentos de uma sociedade futura radicalmente diferente”.

O capital, por sua vez, “não pode tolerar limitações a seu próprio modo de reprodução sociometabólica”, por isso precisa impor uma concepção de tempo na qual o capital aparece como eterno, como a evolução natural da civilização, “único, absoluto e incomparável”. Ou seja, a noção de tempo do “eterno presente”. Contra essa concepção de temporalidade “arbitrariamente fechada”, Mészáros apresenta a necessidade da “harmonização criativa do tempo dos indivíduos sociais com o tempo histórico *aberto* da humanidade”⁸⁰⁸. Ou seja. A humanidade, como um ser genérico, sem nenhum percalço, tende a seguir existindo, tende a sobreviver. Nas palavras de Mészáros: “o tempo histórico da humanidade *transcende* o tempo dos indivíduos”⁸⁰⁹. O capital, por sua vez, com sua lógica destrutiva e sua concepção de tempo fechada no eterno presente – como se o mundo e os recursos naturais que explora fossem infinitos – cada vez mais, e mais depressa, elimina as condições de vida da humanidade.

Além de harmonizar o tempo dos indivíduos sociais com tempo histórico aberto da humanidade, Mészáros propugna a necessidade de subverter a lógica do tempo do capital também em outro sentido. É preciso substituir o “*tempo de trabalho necessário*” pela instituição e uso criativo do “*tempo disponível*” dos indivíduos sociais. “As práticas reprodutivas da sociedade capitalista são caracterizadas pela contabilidade do tempo desumanizadora que *obriga* os indivíduos trabalhadores (...) a se submeterem à tirania do *tempo de trabalho necessário*”⁸¹⁰, impondo suas “consequências alienantes ao longo de toda a vida”⁸¹¹.

A alternativa hegemônica do trabalho contra o capital é, para Mészáros, “a instituição de uma *contabilidade de tempo* radicalmente diversa”. Implica a

⁸⁰⁶ “A convicção de Gramsci, que predica o ‘otimismo da vontade’, representou e representa a determinação irreprimível de uma força social racial de superação das tendências destrutivas de desenvolvimento, inspirada por uma visão sustentável do futuro e que desafia a relação de forças estabelecidas”. Idem, p. 23.

⁸⁰⁷ Idem, p. 24.

⁸⁰⁸ MÉSZÁROS, 2008, op. cit. p. 21. (grifo do autor).

⁸⁰⁹ MÉSZÁROS, 2007, op. cit. p. 35. (grifo do autor).

⁸¹⁰ MÉSZÁROS, István. Educação: O desenvolvimento contínuo da consciência socialista. In: _____. Educação para além do capital. op. cit., p. 97-98. (grifo do autor).

⁸¹¹ Idem, p. 98.

“substituição radical da tirania historicamente predominante do *tempo de trabalho necessário* pela adoção consciente e o uso criativo do *tempo disponível* como princípio orientador de reprodução societária”⁸¹². E isso só seria possível com “a plena ativação da força da educação socialista. Por duas razões. Primeiro, porque a instituição do tempo disponível “exige uma adesão *consciente* a ele”⁸¹³. Segundo, é “que o *sujeito social* capaz de regular o processo de trabalho com base no *tempo disponível* só pode ser a *força conscientemente combinada da multiplicidade de indivíduos sociais*: os ‘produtores livremente associados’”⁸¹⁴. Mészáros adverte, porém, que da forma como a sociedade se encontra hoje,

a adoção do *tempo disponível* em todos os lugares como um princípio operacional vital da produção é apenas uma *potencialidade abstrata*. O futuro depende de nossa capacidade (ou incapacidade) de transformar essa *potencialidade abstrata* em *realidade criativa concreta*⁸¹⁵.

Há, por fim, um último desafio e fardo do nosso tempo histórico a ser problematizado. “Os grandes problemas e dificuldades de nossas próprias condições históricas são ainda intensificadas e agravadas pela inegável *urgência do tempo* jamais experimentada em épocas históricas anteriores”⁸¹⁶, manifestada, primeiramente, pelo “*poder de destruição* antes inimaginável que se encontra hoje à disposição da humanidade, pelo qual se pode alcançar facilmente o completo extermínio da espécie humana por meio de uma variedade de meios militares”⁸¹⁷.

A segunda condição gravemente ameaçadora é que a natureza destrutiva do controle sociometabólico do capital em nosso tempo (...) encontra-se no processo de devastação do ambiente natural, arriscando com isso diretamente as condições elementares da própria existência humana neste planeta⁸¹⁸.

Esse processo de degradação ambiental se evidencia no aquecimento global, nos crimes ambientais, como os provocadas pelos deslizamentos de barragens de mineradoras, no desmatamento e incêndios florestais criminosos, nos vazamentos de

⁸¹² Idem.

⁸¹³ Idem, p. 99. (grifo do autor).

⁸¹⁴ Idem, p. 100. (grifo do autor).

⁸¹⁵ Idem, p. 101. (grifo do autor).

⁸¹⁶ Idem, p. 107. (grifo do autor).

⁸¹⁷ Idem. (grifo do autor).

⁸¹⁸ Idem, p. 107-108. Ver:

petróleo, na extinção de espécies de animais marítimos e terrestres, na degradação do solo e rios, sobretudo pelo uso excessivo de venenos, monocultura extensiva e crescimento das pastagens, etc.

A segunda proposição fundamenta-se nas contribuições do historiador catalão Josep Fontana sobre a dimensão do tempo futuro no Ensino de História. Para o autor, o desenlace da crise que a História⁸¹⁹ está atravessando, englobaria, entre outras questões “a superação do modelo único da evolução humana com as suas concepções mecanicistas sobre o progresso”⁸²⁰, fundamentada numa visão linear da história. Às concepções mecanicistas sobre o progresso deve-se opor uma visão da história que “nos ajude a entender que cada momento do passado não contém apenas a semente de um futuro pré-determinado e inescapável, mas sim a de toda uma diversidade de futuros”⁸²¹. Deve, da mesma forma, agregar, como linha dominante, “uma melhor compreensão das lutas e das aspirações dos homens do passado em seu esforço para liquidar as diversas formas de exploração e estabelecer uma sociedade igualitária”⁸²². Fontana entende ser necessário “averiguar o que os homens e mulheres do passado pensavam realmente, as esperanças e os temores que os moviam, incluindo sobretudo aquelas que, não tendo-se realizado, perdemos de vista”⁸²³. O ensino de História deveria, portanto, vincular-se às necessidades mais sentidas de homens e mulheres, “com o propósito de aportar conhecimentos que sirvam para melhorar sua sorte”⁸²⁴, conhecimentos que despertem “as centelhas de esperança”⁸²⁵ dos futuros projetados pela humanidade no passado.

⁸¹⁹ O autor identifica como elementos da crise da História, o rechaço, por parte da história pós-moderna, às “periodizações e as interpretações globais”, que substitui “as afirmações sobre a realidade por metáforas”, no qual o retorno à narrativa se contrapunha a análise, “levando muitos a dissolver os problemas reais em palavras e símbolos”⁸¹⁹. FONTANA, Josep. **História: Análise do passado e projeto social**. Bauru, SP: Edusc, 1998, p. 271.

⁸²⁰ Idem. p. 272. De acordo com Fontana, continuamos interpretando a revolução industrial “como a culminação do capitalismo, o que tem o grave inconveniente de deslocar a atenção do que é fundamental para a definição do sistema – a natureza das relações que se estabelecem entre os homens na produção – para os aspectos tecnológicos e contribui para que situemos o capitalismo e a industrialização no alto de uma escala de progresso, cujas diversas etapas aparecem definidas pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas”. Idem, p. 260.

⁸²¹ Idem. p. 275.

⁸²² Idem. p. 265.

⁸²³ Idem. p. 278.

⁸²⁴ FONTANA, Josep. ¿Qué Historia para el siglo XXI? Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/156762>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

⁸²⁵ BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito da história**. 1940. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2020.

Por outro lado, a consciência história como finalidade do ensino de História, busca conferir “à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica”⁸²⁶. Ou seja, uma “orientação temporal”, como formulou Rüsen⁸²⁷. Para o autor, “o histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual”. Isso resulta que “a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente”. A História é, para Rüsen, “o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre o futuro”⁸²⁸, no sentido de captar, no presente, para onde se dirige a mudança, dirigindo ou orientando, assim, a nossa atuação, ou a direção de nossas intenções.

Entendemos, portanto, que o tempo futuro, perspectivado ou projetado no passado ou apreendido a partir do tempo presente, deva ser incorporado como dimensão do Ensino de História.

Soma-se a essa proposição as preocupações de Michael Apple⁸²⁹, que, refletindo a respeito das possibilidades progressistas de se contrapor ao avanço da direita conservadora sobre a educação, vê, como “uma das mais significativas tarefas que o educador/a pode empreender”, a tarefa de “manter viva nas mentes das pessoas a memória coletiva da luta pela igualdade, pelos direitos das pessoas em todas as instituições de nossa sociedade”⁸³⁰. Isso requer, de acordo com Apple

Uma renovada atenção a importantes questões curriculares. O conhecimento de que grupos é ensinado? Por que é ensinado deste modo particular a este grupo particular? Como tornamos possível que as histórias e culturas da maioria dos/das trabalhadores, das mulheres, das pessoas de cor (...) sejam ensinadas de modo responsável e receptivo nas escolas? Dado o fato de que a memória coletiva que *hoje* está preservada em nossas instituições educacionais é mais fortemente influenciada pelos grupos dominantes na sociedade⁸³¹, os esforços continuados para promover currículos e ensino mais democráticos são mais importantes que nunca. Deveria tornar-se claro que o movimento em prol de um populismo autoritário se tornará ainda mais legítimo se os valores incorporados na restauração conservadora forem os únicos disponíveis em nossas instituições públicas. O reconhecimento amplo

⁸²⁶ RÜSEN, Jörn. O Desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: Uma Hipótese Ontogenética Relativa à Consciência Moral. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevaão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed.UFPR, 2010. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

⁸²⁷ Idem.

⁸²⁸ Idem.

⁸²⁹ APPLE, Michael. **Conhecimento Oficial**. op. cit.

⁸³⁰ Idem, p. 66.

⁸³¹ APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. op. cit.

de que existem, existiram e poderão existir modos igualitários de vida econômica, política e cultural pode apenas ser alcançado pelos esforços organizados para ensinar e expandir este sentimento de diferença. Há aqui, claramente, trabalho educacional a ser feito⁸³².

A terceira proposição diz respeito à necessidade de “um profundo respeito por aquilo que constitui os valores positivos na progressão histórica da humanidade”⁸³³. Esses valores positivos

devem ser observados no espírito da relação dialética entre *continuidade e transformação*. Em outras palavras, a exigência em questão significa a compreensão e a defesa da *continuidade* socialmente viável e significativa *na mudança* e a mudança historicamente apropriada e sustentável na *continuidade*”⁸³⁴

Indo ao encontro dessa formulação, Jörn Rüsen⁸³⁵ propõe ser preciso indicar os elementos do humanismo moderno clássico – contra o qual se levantam os pós-modernos em comunhão com os apologistas do capital – que, na opinião do autor, ainda são válidos, com destaque para seus elementos universalistas, como, por exemplo, o princípio da “dignidade da pessoa humana” e o fato de que, politicamente, o humanismo “fundamenta a legitimidade da dominação e poder sob a égide dos direitos humanos e civis fundamentais”⁸³⁶.

Em seu favor, o autor argumenta que o humanismo moderno clássico “inaugurou um quadro apropriado para discutir os temas referentes à formação da identidade, à valorização da diversidade cultural, à defesa das conquistas da sociedade civil moderna, e à abordagem do papel da natureza na cultura humana”⁸³⁷. Esse quadro de contribuições deve, porém, ser reformulado, com a finalidade de, segundo Rüsen, superar algumas lacunas:

a incapacidade de enfrentar a desumanidade; a ideia ilusória sobre o conceito paradigmático da humanidade na antiguidade clássica; os elementos eurocêntricos na ideia de história universal; e os limites em integrar a natureza no interior da ideia de humanidade⁸³⁸

⁸³² APPLE, Michael W. Conhecimento Oficial. op. cit., p. 66-67.

⁸³³ MÉSZÁROS. 2008, p. 22.

⁸³⁴ Idem, p. 22-23. (grifo do autor).

⁸³⁵ RÜSEN, Jörn. Humanismo e Didática da História. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

⁸³⁶ Idem, p. 25.

⁸³⁷ Idem, p. 26.

⁸³⁸ Idem, p. 26-27.

Sobre a limitação em “integrar a natureza no interior da ideia de humanidade”, Rüsen sugere:

a conquista humanista dos direitos humanos e civis, enquanto elementos de humanização na política e na sociedade deve ser reconstituída ao aplica-los na inter-relação da humanidade e da natureza. O humanismo deve fornecer princípios de legitimidade para dominar a natureza e usá-la em prol da sobrevivência humana.

A respeito da relação entre o humanismo e a natureza, Rüsen entende que a Didática da História⁸³⁹ “não é o lugar para resolver este problema, mas deve manter um lugar aberto no ensino e na aprendizagem histórica, em que a natureza passa a ser um elemento essencial para a compreensão da história”⁸⁴⁰.

Como tarefa educacional, é mais que urgente recuperar, como quarta propositura, as contribuições de Antonio Gramsci⁸⁴¹ a respeito do papel da Escola. A escola de tipo “único preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”⁸⁴². A Escola tem um papel fundamental em fazer com que

cada “cidadão” possa se tornar um “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar⁸⁴³.

A quinta proposição é apresentada também por Apple. “É preciso elaborar e tornar amplamente disponíveis políticas e práticas alternativas críticas, progressistas, defensáveis, articuladas e sólidas sobre currículo, ensino e avaliação”⁸⁴⁴. Precisamos,

⁸³⁹ “O que é Didática da História? É uma disciplina acadêmica especial, cuja tarefa é realizar a competência para o ensino de história. (...) a Didática da História deve acumular conhecimentos sobre o que é a aprendizagem histórica, e como ela pode ser organizada e influenciada por procedimentos e instituições de ensinos específicos”. Idem, p. 23.

⁸⁴⁰ Idem, p. 42.

⁸⁴¹ GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

⁸⁴² Idem, p. 136.

⁸⁴³ Idem, p. 137.

⁸⁴⁴ APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 107-142, p. 35. July 2002. Available from

ainda de acordo com Apple, “usar e ampliar os espaços em que as histórias pedagógicas críticas possam ser colocadas à disposição para que não permaneçam no plano teórico ou retórico”⁸⁴⁵. Isso implica em escrever

de forma que as nuances políticas e teóricas não sejam sacrificadas no altar do senso comum, mas também de forma que o trabalho árduo da leitura possa realmente valer a pena para quem lê. E é uma tarefa árdua e demorada escrever em múltiplos níveis. Mas se não o fizermos, os neoliberais e neoconservadores o farão⁸⁴⁶.

Por fim, como última proposição, destacamos a necessidade de articular a luta em defesa da educação pública com as lutas mais gerais travadas pela sociedade, tornando-se, o próprio historiador, ele também, um agente da mudança, no sentido de superar a dicotomia entre teoria e prática. Na tarefa mais geral de vincular a educação aos interesses dos subalternos, concordamos com Apple sobre a necessidade de darmos “ênfase à estruturação em larga escala de movimentos contra a hegemonia que ligam as lutas educacionais àquelas em outras frentes e também auxiliam na criação de novas lutas e na defesa das já existentes”⁸⁴⁷, dentro de escolas e universidades, unindo, nessa perspectiva, “a luta dos trabalhadores do serviço público e seus usuários, também trabalhadores”⁸⁴⁸. Caminharemos, assim, em direção ao “*novo ponto de partida* defendido por Florestan Fernandes”⁸⁴⁹, congregando, dessa forma,

movimentos estudantis e sindicais, movimentos sociais e demais organizações socialistas, proliferando coletivos de formação, universidades populares, núcleos de estudos e pesquisas nas universidades, constituídos por acadêmicos e militantes, acumulando forças para grandes jornadas de lutas antissistêmicas⁸⁵⁰

É imperioso que assumamos como um dos princípios da Educação a mais ampla e irrestrita solidariedade entre os povos explorados e oprimidos. Como bem

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Feb. 2020.

⁸⁴⁵ Idem, p. 37.

⁸⁴⁶ Idem, p. 38.

⁸⁴⁷ Idem, p. 37.

⁸⁴⁸ MATTOS, Marcelo Badaró. Trabalhadores e sindicatos no Brasil. op. cit. p. 151.

⁸⁴⁹ LEHER, Roberto. Desafio para uma educação além do capital. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo. (orgs.). **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 168. (grifo nosso).

⁸⁵⁰ Idem.

definiu Josep Fontana, “o trabalho que nos aguarda, se temos de sair do buraco em que nos meteram a mentira das promessas do capitalismo e a quebra de nossas velhas esperanças de superá-lo, é bastante difícil”. Exige arrancar a história “da fossilização cientificista para voltar a convertê-la numa ‘técnica’: num instrumento para a tarefa da mudança social”⁸⁵¹. Nossa tarefa, como historiadores, é “recompor uma visão crítica do presente que explique corretamente as razões da pobreza, a fome e o desemprego, e que nos ajude a lutar contra a degradação da natureza, o militarismo, a ameaça atômica, o racismo e tantos outros perigos”⁸⁵². Para Fontana, essa tarefa não será possível “se o historiador não participa também dela”. O historiador precisa trabalhar na “crítica do presente e na invenção do futuro”; precisa renunciar “a ser especialista no seu campo, para converter-se num participante a mais numa tarefa comum, a que acode com sua própria ferramenta”⁸⁵³.

⁸⁵¹ FONTANA, Josep. 1998, op. cit. p. 265.

⁸⁵² Idem.

⁸⁵³ Idem, p. 265-266.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Quando anunciamos nossa intenção de pesquisar o ensino de história na Base Nacional Comum Curricular, os primeiros questionamentos a nós dirigidos interrogavam se éramos contrários ou favoráveis à uma base comum ou currículo nacional. Por óbvio, entendíamos não ser algo passível de ser tratado sob essa perspectiva, mas, para além de refletir sobre o próprio processo e as implicações futuras de uma base comum, era preciso demover o manto que encobre as disputas em torno do currículo que, logo após seu erigir em texto oficial, desaparecem, consolidando a falsa impressão de consenso.

Motivados por esse propósito, edificamos o presente texto buscando responder a pergunta título desse trabalho: De quem é esse currículo? Iniciamos, assim, justamente pela forma e conteúdo do currículo. Era preciso entender o que é, como e quem produz um texto curricular. Em seguida, aprofundamos o papel protagonizado pelos agentes privados nas reformas educacionais das últimas décadas, bem como suas concepções de currículo. Depois, adentramos o currículo de História na BNCC sob a perspectiva de seus leitores críticos, para finalizar com uma análise comparativa do texto de apresentação da disciplina de História nas três versões da BNCC.

A partir dos referenciais teóricos sobre os quais nos fundamentamos, notadamente Michael Apple e Ivor Goodson, consideramos o Currículo como uma construção social edificado a partir do conflito entre os diversos grupos sociais que disputam, no momento de sua elaboração, aspirações e objetivos acerca da escolarização. Interessamo-nos aqui pelas lutas precedentes em torno da definição “pré-ativa” do currículo, pois é aqui que os interesses em disputa buscam definir os propósitos da educação e dar forma às disciplinas escolares. O currículo é uma disputa, mas não entre forças iguais. Quem tem mais poder define o que passa a ser considerado uma necessidade para a escola pública, explicitando uma relação entre dominação econômica e dominação cultural, onde a escola, como agente de transmissão de uma dada cultura, age no setor econômico de uma sociedade para reproduzir aspectos importantes da desigualdade. As escolas, como agentes de transmissão da cultura, produzem e reproduzem formas de consciência, inclusive através do currículo cuja edificação se configura como uma escolha seletiva, uma vez que seleciona dentre um conjunto de conteúdos aqueles que condizem com um

passado apropriado, uma escolha hegemônica, pois espera produzir agentes para ocupar os papéis econômicos existentes, a fim de que cada indivíduo adote como suas metas de reprodução do sistema, e uma escolha ideológica, uma vez que o conhecimento selecionado pode representar configurações ideológicas dos interesses dominantes de uma sociedade⁸⁵⁴. Nesse sentido, demos mais atenção a alguns conteúdos do currículo de História na BNCC para evidenciar essas configurações. Como aparato ideológico, o currículo representa também a separação entre trabalho material e trabalho intelectual, ou seja, a separação entre quem pensa e elabora a política e quem a executa.

Privilegiamos como fontes para este estudo os enunciados sobre o que deve ser o ensino de História representados pelos posicionamentos de Historiadores na grande imprensa, os pareceristas da primeira versão do texto de História e o texto de apresentação da disciplina nas três versões da BNCC. Por apresentarem um discurso que pretende definir e delimitar a disciplina, foram tomados como “especulações e retóricas discursivas”⁸⁵⁵ sobre o valor educativo da História bem como dos conteúdos selecionados. Esse conjunto de fontes, além de revelar os modos de se pensar o ensino de História no Brasil, revelam também os autores envolvidos na produção, o sentido atribuído e as opções teóricas que fundamentam a proposta.

Concluimos, primeiramente, que a BNCC foi resultado de um processo no qual a relação preferencial do Estado, enquanto agente promotor da reforma, pautou-se pela vinculação direta com o setor empresarial, relegando espaços coletivos de formulação. Como política de currículo, a elaboração da BNCC foi também resultado de um processo conflitual, cuja concepção foi disputada por diversos setores, entre eles o empresarial, a grande imprensa, da qual destacamos os posicionamentos de alguns historiadores, associações de pesquisadores e a academia, dos quais destacamos os pareceristas. Esse processo instituiu um debate público em torno das finalidades e dos conteúdos do Ensino de História. No entanto, desprezou a cultura histórica produzida pelo saber docente no processo de ensino aprendizagem, consagrando uma cultura histórica ancorada em um “código disciplinar”⁸⁵⁶ centenário, eurocêntrico, centrado em uma temporalidade cronológica que submete a História do Brasil à europeia. Sempre alvo dos interesses do Estado Nação para a formação de

⁸⁵⁴ APPLE. Ideologia e Currículo. op. cit.

⁸⁵⁵ CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. Sóciogénesis de uma disciplina escolar. op cit. p. 8.

⁸⁵⁶ Idem.

uma certa identidade nacional e de um nacionalismo conservador, com cultos a "heróis" nacionais e festas cívicas, o currículo de História ora consolidado na BNCC expressa o próprio conflito que a constituiu, porém, hegemonizado pelos interesses empresariais. O setor empresarial definiu os termos do debate da reforma curricular. Submeteu, dessa forma, o currículo à noção de competências ao mesmo tempo em que incorporou demandas de outros grupos e setores e relegou demandas de outros grupos. Ao levar em consideração as reivindicações para que o ensino de história percorresse a produção do conhecimento histórico, subordinou seu ensino a um saber-fazer. Esse é o traço da seleção hegemônica operada pela BNCC. Pretende uma formação adequada às necessidades do mercado de trabalho, ao mesmo tempo que visa formar indivíduos que adotem “como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”⁸⁵⁷, ou seja, “produzir agentes para ocupar os papéis econômicos existentes”⁸⁵⁸ num mercado em constante transformação e bastante incerto. Uma formação, portanto, em consonância com os enunciados do “Relatório Delors”.

Como aparato ideológico, reproduziu a sua resposta aos problemas educacionais como sendo universais⁸⁵⁹. Seja através da forma – currículo nacional, seja através da concepção – submetido à noção de competências, seja através da seleção manipulada⁸⁶⁰ – com o silenciamento de grupos subalternos, como trabalhadores e trabalhadoras, questão de gênero e orientação sexual, seja através da atuação do setor privado – buscando apresentar a sua resposta à Educação pública como sendo consensual, para que não se perceba a dominação. Ainda como artefato ideológico, o seu método de construção reproduz a divisão entre quem concebe o currículo e quem é responsável pela sua implementação.

Dentre os diferentes agentes identificados por nós, priorizamos o setor privado, representado pelas redes TPE e MPBNC e os leitores críticos da BNCC. O primeiro, mais organizado e uníssono, representando os interesses do empresariado, articulou-se em torno do Movimento pela Base Nacional Comum e estiveram presentes desde os instantes iniciais. Os segundos, provenientes de diversas Universidades de diferentes regiões do país, foram convidados pelo MEC ou indicados

⁸⁵⁷ MÉSZÁROS. Educação para Além do Capital. op. cit. p. 44.

⁸⁵⁸ APPLE. Ideologia e Currículo. op. cit. p. 22.

⁸⁵⁹ CHAUÍ. O que é Ideologia. op. cit.

⁸⁶⁰ EAGLETON. Ideologia. op. cit. p. 96.

pelas instituições, ou associações, a redigir um parecer a respeito do currículo de História da primeira versão.

A respeito dos agentes privados, concluímos que sua atuação mesclou interesses particulares e empresariais com o exercício de cargos nas três esferas da administração pública, principalmente no MEC e no CNE. Interferiram, notadamente, a partir dos pressupostos emanados, desde a década de 1990, pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID), avocando, além do currículo único, as políticas de avaliação em larga escala e qualidade de educação submetida à essas avaliações, profissionalização docente com sua correlata responsabilização, controle de investimentos sem ampliação de aporte de recursos e consequente ampliação das parcerias entre público e privado, com cessão cada vez maior para este último. Estamos falando aqui de um “mercado” de pouco mais que 27 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas do Brasil⁸⁶¹, abrindo espaço para outro grande mercado, o do material didático.

Em favor das reformas, seus argumentos reforçaram a ideia salvacionista da educação, a necessidade de submetê-la às constantes e incertas mudanças do mundo do trabalho, como enunciado por Jacques Delors, e o uso das tecnologias de informação e comunicação como a grande solução para os problemas educacionais. Sua intervenção no processo de elaboração da BNCC, sobretudo a partir do golpe jurídico parlamentar de 2016 com a reestruturação do CNE promovida pelo então presidente Michel Temer, foi fundamental para definir a noção de competências e habilidades como paradigma orientador do currículo. O setor empresarial atuou na BNCC, através de seus interlocutores, para garantir a reprodução objetiva e subjetiva de seus interesses.

Por sua vez, diferentemente dos posicionamentos das entidades de pesquisadores e da atuação do setor empresarial, os quais apresentam uma uniformidade nas argumentações, os pareceres críticos compunham um apanhado bastante diverso a respeito dos mais variados assuntos concernentes ao ensino de História na primeira versão da BNCC, pouco se referindo a elementos mais gerais da

⁸⁶¹ ÚLTIMO Segundo. Número de matriculados em escolas públicas nos ensinos fundamental e médio cai. Agência O Globo. 30 dez. 2019. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2019-12-30/numero-de-matriculados-em-escolas-publicas-nos-ensinos-fundamental-e-medio-cai.html>>. Acesso em: 07 mai. 2020.

política de currículo, sobretudo ao tripé que a orienta: currículo único, avaliação em larga escala e responsabilização docente. Quando o fizeram, acabaram por validá-los, como quando se referem ao método adotado ou à subjugação à noção de competências. Esses textos, analisados no terceiro capítulo, nos ajudaram a perceber os diversos sentidos atribuídos ao ensino de História.

Reverberando os argumentos do empresariado e do setor financeiro representados pelo Movimento pela Base, o jornal Folha de São Paulo, converteu-se em um formador de opinião a favor da BNCC. Ao longo do ano de 2015, o jornal pouco divulgou as posições críticas de professores universitários e da educação básica. Ao contrário, suas páginas foram dominadas por ONGs, fundações, e demais instituições vinculadas ao setor empresarial. Seus posicionamentos reforçaram o caráter salvacionista da educação, o currículo nacional como possibilidade de resolver as desigualdades e a submissão às avaliações externas como garantia de qualidade na educação.

Papel fundamental de crítica a esse processo, entretanto, cumpriram as associações de pesquisadores como ANPED, ANFOP e ANPUH, e entidades de classe como a CNTE, que, através de notas públicas, apontaram as contradições do processo, como o fato de o MEC não levar em consideração as contribuições da sociedade, e os limites, como a exclusão, no último instante, das questões relacionadas à identidade de gênero e à educação sexual, ou a pretensão de um currículo nacional uniformizante e hierarquizante frente a uma realidade bastante diversa. O teor dessas notas ecoou no pedido de vistas e declaração de voto de três conselheiras do CNE, nosso quinto agente nesse pleito. Em comum, além de diversos outros pontos, constava a denúncia de um processo fragmentado, acelerado e individual, em detrimento de um processo coletivo. No entanto, foram além ao denunciarem que o CNE abdicava de seu papel como “órgão de Estado” ao aprovar, em 2017, um documento “com lacunas e incompletudes”, já que, o texto foi aprovado sem contemplar o Ensino Médio, atentando contra o caráter integrado da Educação Básica.

Um último e importante agente da disputa em torno da BNCC, é um sujeito de difícil caracterização, sobretudo pela quantidade e variedade de contribuições. Referimo-nos às contribuições individuais feitas diretamente no site da BNCC durante o período de consulta pública aberta pelo MEC. Por demandar muito mais tempo, não foram aqui abordados.

Voltando a atuação dos agentes privados, concluímos haver um duplo movimento desse setor na Educação Pública. Um difuso, tanto por seus agentes quanto pelo espaço de atuação, mais regionalizado, e outro mais centralizado, com atuação em instâncias da esfera federal. Entre 2005 e 2015 a oferta de vagas, a formação continuada, tanto de professores/gestores, quanto de alunos, a gestão (contratação de assessorias) e o Currículo, constituíram-se como expressão da ação privada na educação pública em todo o território nacional. Ao mesmo tempo, essa ação que atingiu cifras expressivas no período em tela, caracterizava-se por uma atuação difusa entre institutos, ONGs, Fundações, empresas e até mesmo organismos multilaterais. Por outro lado, o modo de atuação do setor privado na educação pública parece não estar se pautando pela concorrência acirrada entre as diversas frações do capital, mas sim através de um rede imbricada de organizações que atuam conjuntamente, por meio de organismos de abrangência nacional como o grupo Todos Pela Educação e, mais recentemente, o Movimento pela Base, na definição das políticas para a Educação Pública e na privatização do direito à Educação. Se a atuação em nível estadual, regional ou municipal é difusa, mas não desarticulada dos interesses mais gerais do empresariado, em nível nacional ela é centralizada a partir das táticas, estratégias e concepções do TPE e do Movimento pela Base. Concluímos que a elaboração de um currículo nacional se constituiu como estratégia do setor empresarial para a garantia de reprodução da ordem sócio econômica e também como garantia de lucro.

Ambos os organismos têm obtido êxito em sua atuação, pois conseguiram, cada um a seu tempo, converter seus interesses particulares em políticas de Estado. Não apenas em políticas de governo. A Carta Compromisso do TPE, além de nortear o Programa de Desenvolvimento da Educação lançado em 2007, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi plenamente incorporada pelo Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. O Movimento Pela Base, criado com propósito de fazer o Brasil conceber o currículo único como política educacional, não conteve esforços até a sua aprovação, sendo linha de frente em diversas atividades, ações, eventos, seminários, organizados durante o processo de elaboração da BNCC, e continua atuando agora para garantir a adequação dos currículos de Estados e municípios.

A ação desses organismos evidencia uma reconfiguração das funções do Estado no capitalismo em seu estágio de crise estrutural, definido de forma mais

precisa por Mészáros como um “hibridismo do controle sócio metabólico”⁸⁶², onde o Estado tem uma presença tão acentuada na economia como na época do Estado de Bem Estar Social, apesar de negada pelos apologistas do livre mercado e da livre iniciativa. O que seria das empresas de TIC sem o Estado para comprar toda uma parafernália que quando chegam às escolas já estão obsoletas? Na mesma linha está a investida do setor empresarial para impor na Educação Básica o ensino à distância e os processos acentuados de contratação precarizada da mão de obra docente. Além disso, verificamos traços do gerencialismo e da governança em rede como a mercantilização da oferta educacional, controle centralizado do ensino a partir de um currículo nacional – vendido como garantia de qualidade e igualdade de condições – e terceirização para entes privados das mais diversas tarefas do Estado. A suposta ineficiência do Estado converte-se em possibilidade lucro. “As soluções são pagas”⁸⁶³. Atuam, ideologicamente, para apresentar o Estado como incapaz e ineficiente na garantia de direitos, convertidos, agora, em mais uma possibilidade de reprodução do capital em tempos de crise. Ao imiscuírem-se, não sem a subserviência de governantes, mesmo aqueles alinhados ao campo popular e democrático, nas entranhas da administração pública, notadamente no MEC e no CNE, promovem uma diluição dos limites entre público e privado na esperança de reviverem as taxas de lucro de épocas passadas. Nesse período de reconfiguração de suas funções, o Estado reforça é o seu caráter de classe agindo no sentido de garantir a extração da mais valia. O Estado age para subverter, cada vez mais, os direitos sociais em mercadoria e o trabalho dos servidores públicos em possibilidade de extração da mais valia.

Nessa disputa em torno do currículo, identificamos como estratégia fundamental do setor privado a submissão do texto homologado à noção de competências. Tal estratégia se configurou, como procuramos demonstrar, numa pretensão de recriar o poder hegemônico em tempos de crise, tendo as escolas como principais agentes de transmissão cultural de seus interesses estratégicos. Enquanto ideologia do capital, a noção de competências se insere na educação como instância privilegiada da reprodução socioeconômica. Corrobora a nossa compreensão o fato

⁸⁶² MÉSZÁROS, I. Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002, apud. PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: PANIAGO, Maria C. S. (org). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lúkács. 2012, p. 75.

⁸⁶³ GRABHER apud. BALL, Stephen J. Política Educacional Global: reforma e lucro. op. cit., p. 3.

da versão final da BNCC apresentar uma definição de *competências* muito semelhante àquela proferida pelos organismos multilaterais em consonância com as aspirações empresariais de formação profissional, como intentamos mostrar no primeiro capítulo. Ficou claro que o protagonismo empresarial amplia seu espaço de atuação durante os governos do Partido dos Trabalhadores frente ao esvaziamento político e ideológico do principal instrumento de luta que a classe trabalhadora na recente redemocratização nos legou, a CUT.

Especificamente sobre o texto de História registramos aqui que desde a divulgação da primeira versão evidenciamos disputas em torno das finalidades do seu ensino. Nas posições divulgadas pela imprensa reivindicou-se a reverenciada tradição ocidental e a temporalidade eurocêntrica ao mesmo tempo em que teceram duras críticas ao ensino da história partindo do Brasil. Quando comparamos os conteúdos da primeira versão com as seguintes, é flagrante o recuo que os redatores da segunda e terceira versões operaram em direção a essas reivindicações. A versão final, inclusive, quando comparada com qualquer índice de uma coleção de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental, parece uma cópia. Nesse sentido, concluímos que a seleção temática e temporal efetuada no texto homologado privilegiou a cronologia linear e evolutiva da história, remontando a marcos anteriores aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História uma vez que estas estavam organizados por eixos temáticos.

Identificamos como finalidades atribuídas ao ensino de história, da sua origem até os dias de hoje, a legitimação do Estado Nação, a formação para identidade nacional e a formação para a cidadania nos marcos do neoliberalismo. Na retórica que hegemoniza a BNCC, ao ensino de História continua-se atribuindo como finalidade a formação do cidadão, porém um cidadão adaptado, órfão da compreensão dos processos históricos que cindem as sociedades em classes, gênero e raça.

Concluímos também que o texto de História homologado pouco ou quase nada levou em consideração os apontamentos realizados pelos leitores críticos aqui analisados mais detalhadamente no terceiro capítulo. As potencialidades sublinhadas pelos pareceristas a respeito do documento inicial, como o ensino de História a partir da história do Brasil, a ruptura com o eurocentrismo e com a temporalidade quadripartite francesa foram, algumas delas já na segunda versão, todas desconsideradas na redação da terceira. Questões como a ausência de discussões

epistemológicas e referenciais teórico-metodológicas do campo da História, também observadas pelos pareceristas, continuaram ausentes.

Se no período entre 1940 e 1970 a constituição do código disciplinar de história foi marcado por fortes “relações de poder do Estado”, como constatou Schmidt⁸⁶⁴, o ensino de história na Base configurou-se a partir das relações entre Estado, não como outrora no sentido de definir o currículo por pretensões nacionalistas, mas apenas como um gerenciador do processo, o empresariado, esse sim atuando para definir o currículo de acordo com suas vontades, e também setores da academia, uma vez que proposições de pesquisadores do ensino de história, bem como de alguns pareceristas, também foram incorporados no texto final como a questão da “atitude historiadora”, ou “procedimentos de pesquisa” como estava expresso nas duas primeiras versões. O ensino de História na Base está centrado na reprodução em sala de aula do caminho que o historiador perfaz na produção do conhecimento. Na tensão entre os objetivos mais gerais da disciplina de História, como a formação para a cidadania, por exemplo, e a introdução dos alunos nos métodos do historiador, a versão final da BNCC, reforçou esta última. Submetido a lógica das competências que está, o ensino de história na Base se converte em mais um meio para reproduzir a lógica do *saber fazer*. Reforça, por esse modo, aquilo que o aluno é capaz de *saber* e *fazer*. Despreza o conhecimento e reforça o individualismo. Essa lógica é reforçada pela ausência de uma definição do campo do conhecimento histórico e pelo excesso de objetivos tarefairos voltados a reproduzir ações e não formas de compreensão histórica.

A Base não explica o que entende por fato, acontecimento, tempo e processo histórico. Encontra-se no texto muito do que a História faz, mas nada do que a História é, como já havia alertado Cerri em seu parecer. Nesse sentido, a BNCC se afasta dos PCN, uma vez que, como mostramos no terceiro capítulo, os PCN de História para o Ensino Fundamental traziam um texto intitulado “Caracterização da Área de História” dividido em três partes: “A História no ensino fundamental”⁸⁶⁵; “O Conhecimento Histórico: características e importância social”⁸⁶⁶; “Aprender e ensinar História no

⁸⁶⁴ SCHMIDT, Maria A. M dos S. História do Ensino de História o Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação** - RHE Porto Alegre v. 16 n. 37 maio/ago. 2012 p. 77-8. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf>>. Acesso em: 23 maio 2018.

⁸⁶⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 19-29.

⁸⁶⁶ Idem. p. 29-37.

ensino Fundamental”⁸⁶⁷. Por outro lado, a prescrição curricular de História na BNCC, aproxima-se dos PCN, uma vez que seus objetivos não procedem de uma lógica epistemológica própria da ciência da História. Ao contrário, privilegiam ações voltadas para a realização de tarefas ou solução de problemas.

Submeter a educação ao pragmatismo da resolução de problemas emergenciais reforça o discurso ideológico dos apologistas do capital, pois apresenta a educação como a solução para os problemas sociais e econômicos, como se esta fosse o elemento determinante das relações sociais e não por elas determinada. Trata-se, como apontou Chauí⁸⁶⁸, de uma inversão, onde o determinando é tomado pelo determinante. Ao mesmo tempo, reforça a lógica presentista do capital, como se esses problemas presentes no entorno da escola ou na cidade não fossem problemas estruturais e tendentes a perpetuação no tempo e no espaço da ordem capitalista. A educação, submetida a essa lógica, serve para “agir” sobre os efeitos da sociedade capitalista, não contra as causas dos problemas.

Concluimos, por esse modo que, pelo método de elaboração da BNCC, pela centralidade na aquisição de competências negligenciando formas de compreensão próprias da História, pela submissão do ensino de história a resolução de problemas do cotidiano do aluno, pela formação voltada para os interesses do empresariado, pela ênfase na temporalidade cronológica, pela História do Brasil ainda submetida ao eurocentrismo, a BNCC, como política de currículo, representa uma continuidade com a quarta etapa do Código Disciplinar de História inaugurado, segundo Schmidt⁸⁶⁹, em 1984, qual seja, o de reconstrução do código. A autora classifica esse período como de “reconstrução” tendo como ponto de partida a saída de um regime ditatorial e a volta do ensino de História como disciplina autônoma nas propostas curriculares que se seguiram. No entanto, tendo em vista essa continuidade entre os PCN e a BNCC de História, talvez, já não possamos mais lançar o epíteto de “renovação”, mas sim o de “consolidação” do código disciplinar de História. Lembrando que estamos nos referindo aqui ao ensino de História prescrito para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A reforma do Ensino Médio, imposta pela Lei nº 13.415/17, instituiu o fim da obrigatoriedade da disciplina nessa etapa. Na prática, deixa de existir como disciplina autônoma, uma vez que sua oferta, integrada à área de conhecimento

⁸⁶⁷ Idem. p. 37-41.

⁸⁶⁸ CHAUI. O que é Ideologia. op. cit.

⁸⁶⁹ SCHMIDT, Maria A. M dos S. História do Ensino de História o Brasil. op. cit.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, passa a ser optativa. Nesse sentido, é possível concluir que, se no ensino fundamental estamos diante da consolidação, ou ao menos, de uma concepção de ensino de História, no Ensino Médio, porém, estamos a inaugurar um novo período que só o tempo poderá esclarecer.

Quando nos voltamos para temas específicos, seja no texto de apresentação da disciplina ou na listagem de conteúdos, como a noção de cidadania por exemplo, sobram denominações genéricas como “grupos”, “pessoas” e prevalece uma seleção de conteúdos que privilegia as concepções liberais de política e cidadania. Esta aparece desconectada dos principais acontecimentos históricos que estabeleceram os parâmetros que ainda hoje servem de marcos regulatórios dos Direitos Humanos. Estamos diante de uma formulação bastante recuada de cidadania, que despreza sua trajetória ao longo dos séculos XIX e XX e sua estreita vinculação às lutas, conquistas e defesa de direitos civis, políticos e sociais. Ao contrário, parece ancorada na ideia de que os direitos políticos e sociais são apenas contingentes e não essenciais para a existência de um Estado democrático no capitalismo, centrando-se, dessa forma, no cidadão portador de direitos civis como garantia para a reprodução do capitalismo.

A formação cidadã na BNCC está centrada na “garantida da vida em sociedade”, não na “participação da sociedade no governo” e muito menos na garantia de “um mínimo de bem estar para todos”, com vistas a “reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo”. Caminhamos assim, para a instituição de um consenso o qual tende a reproduzir uma lógica onde os direitos sociais passam a ser apresentados como antagônicos à garantia dos direitos civis e mesmo aos direitos políticos. Se pensarmos que a “Constituição Cidadã” mal tinha completado dez anos quando a Previdência Social sofreu seu primeiro ataque, que, cinco anos após, em 2003, mesmo um governo eleito e apoiado amplamente por uma base popular e sindical, já no seu primeiro ano de mandato elege a reforma da previdência como prioridade, aprovando-a em 7 meses de tramitação, com ampliação da idade e taxação dos aposentados, e que agora, sob um governo de extrema direita, protofascista, tornou-se praticamente impensável a noção de previdência social como um direito, e sem esquecer as constantes reformas trabalhistas que têm sangrado um a um os direitos de proteção ao trabalho, além das várias práticas antissindicais de governos e patrões, a ideia da contingência dos direitos fica bastante clara. Os direitos políticos e sociais, sobretudo os sociais, na ordem capitalista não são essenciais para

a sua reprodução. Eles são contingentes, e como tal podem ser extirpados até mesmo por aqueles que outrora os defendiam como fundamentais.

A seleção efetivada pelos redatores da BNCC a respeito do tema “identidades”, centrou-se nas exigidas pelas leis nº 10.639/2003⁴⁹ e nº 11.645/2008 concernentes à “História e Cultura Afro-Brasileira” e “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente. Apesar de alguns pareceristas reclamarem da ausência da questão de gênero, identidade de gênero e identidade de classe, a redação da versão homologada manteve a referência genérica de “múltiplas configurações identitárias” e excluiu as menções a gênero e sexualidade de todo o texto. Esse movimento está alinhado a atuação de forças políticas conservadoras e reacionárias que ascenderam ao protagonismo político após o Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático de 2016 que resultou no impeachment da Presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff. Ressaltamos, no entanto, que o tema das identidades foi negligenciado, ou sub-representado, tanto pelas três versões da BNCC como pela maioria dos pareceristas. Para um país que o ocupa as trágicas posições de quinto lugar em feminicídio no mundo⁸⁷⁰ e que mais assassina homossexuais⁸⁷¹, a exclusão de temas tão cotidianos em nossas salas de aula, além de um problema para a educação, pois silencia frente ao machismo, ao sexismo e à homofobia, configura-se como submissão do currículo aos interesses dos setores mais conservadores e retrógrados da sociedade Brasileira representados hoje pelo movimento “Escola Sem Partido”, pela bancada evangélica no parlamento e pela base mais radical de sustentação do atual presidente da República (2019-2022).

A ausência do debate sobre Trabalho ou classe trabalhadora e, consequentemente, identidade de classe, ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, reforça nossa compreensão do currículo como uma relação de poder, onde aqueles que dominam política, cultural e economicamente, definem o que deve ser considerado uma necessidade ou problema da educação e qual deve ser a resposta adequada a esse problema, da mesma forma que procuram controlar o tipo

⁸⁷⁰ Os dados mais recentes são de 2017. TAXA de feminicídios no Brasil é a quinta maior do mundo. Exame. 27 ago 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/taxa-de-feminicidios-no-brasil-e-a-quinta-maior-do-mundo/>>. Acesso em 24 abr. 2020.

⁸⁷¹ Segundo dados de 2018. BORTONI, Larissa. Brasil é o país onde mais se assassina homossexuais no mundo. Rádio Senado. 16 mai. 2018. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

de ensino que deve ser ministrado com vistas a evitar distensões e o recurso a “mecanismos declarados de dominação”⁸⁷². Excluir conteúdos que apresentem contradições sociais de ordem estrutural, como a contradição entre capital e trabalho, vai ao encontro dos interesses empresariais no sentido de formar uma mão de obra adaptada, colaboradora, que assuma a ideia da desigualdade como resultado de escolhas individuais, minando as bases para uma ação solidária de identidade entre aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho.

Pela luta econômica e política que empreende, a classe trabalhadora desempenha papel determinante no alargamento dos direitos e da democracia. O seu silenciamento, bem como das contradições da sociedade do capital, pretende o apagamento da memória coletiva em torno dessas lutas. A ação da classe trabalhadora ao longo da história se manifesta na produção de uma cultura materializada em suas formas de organização (sindicatos/partidos/associações/etc.), nas suas formas de pensar a sociedade e de projetar o futuro, notadamente um futuro diferente do tempo presente experienciado por ela, deixando como legado, tradições, costumes, valores e modos de vida. Acessar esse conhecimento é potencializar a produção de identidades e a transformação da consciência coletiva para se contrapor aos valores do conservadorismo, que buscam controlar o corpo, e do liberalismo individualista que responsabiliza, criminaliza e condena o indivíduo.

A BNCC, ao suprimir histórias de enfrentamento e disputas em torno dos direitos, reforça um tipo de ensino e um senso comum que apresentam os direitos, sobretudo os sociais, como uma concessão de forças exteriores aos sujeitos.

Se a atuação do setor empresarial na elaboração do currículo precisa parecer como um consenso social, os conteúdos selecionados precisam espelhar esse consenso. Frente ao projeto hegemônico do capital para a educação que visa perpetuar seu modo de reprodução sociometabólico, apresentando-o com *incontestável*⁸⁷³, é preciso contrapor uma educação popular, voltada para os interesses dos setores subalternos da sociedade, os explorados e oprimidos. Na nossa avaliação, esse processo, entre outros elementos apresentados no texto, passa, em primeiro lugar, pela subversão do tempo do capital: tanto o tempo do eterno presente no sentido da harmonização do tempo de vida dos indivíduos com o tempo histórico aberto da humanidade, quanto em direção à substituição do tempo de

⁸⁷² APPLE. Ideologia e Currículo. op. cit. p. 10.

⁸⁷³ MÉSZÁROS. Educação Para Além do Capital. op. cit. p. 27.

trabalho necessário (fonte de lucro do capital) pelo tempo disponível, voltado para a satisfação das necessidades humanas, instituindo uma contabilidade de tempo radicalmente diferente; em segundo, por uma história que nos ajude a desvendar os projetos de futuro sufocados e incorpore o tempo futuro com uma dimensão do ensino de História, tanto o futuro perspectivado ou projetado no passado, quanto aquele apreendido a partir do tempo presente; terceiro, pela defesa, como prática cotidiana da escola, dos valores positivos na progressão histórica da humanidade, notadamente aqueles herdados do humanismo moderno clássico, incorporando nessa prática a relação entre a humanidade e a natureza; quarto, pela escola assumir como tarefa sua a capacidade de que cada sujeito possa se tornar um governante; quinto, pela necessidade de fazer a disputa cotidiana na escola contra os valores do conservadorismo e do individualismo, opondo-se a eles as experiências igualitárias de vida econômica, política e cultural que “existiram, existem e poderão existir”. Há que se perguntar sempre: “O conhecimento de que grupos é ensinado?”. Não há neutralidade no currículo. É preciso, portanto, que o currículo parta sempre da realidade na qual a escola está inserida; por fim, por defender a escola pública contra toda forma de interesses privados e privatização, articulando sua defesa com as lutas mais gerais do povo trabalhador.

Côncio das limitações do trabalho que ora finalizamos, cremos, como muitos que se debruçaram sobre a tarefa de compreender esse novo currículo, ter assentado mais um tijolo na elucidação de como a BNCC foi construída, destacando quais interesses estiveram em jogo e quais interesses acabou por consolidar. Há ainda um vasto campo de possibilidades a ser escrutinado no currículo de História. A começar pelo papel da “aliança conservadora” na definição dos conteúdos selecionados e pela assessoria internacional encomendada pelo MEC, bem como a configuração do Imperialismo na América Latina e sua relação com os agentes privados quem têm definido as políticas educacionais nas últimas décadas; citamos, ainda, as disputas em torno da opção por uma história nacional ou uma história mundial, alvo dos principais desagregos à primeira edição; sua relação com a área de Ciências Humanas e a problemática da interdisciplinaridade, ausente no texto de apresentação da disciplina tanto na primeira quanto na terceira versão; o tema do Estado Nação e da identidade nacional; a noção de progressão do conhecimento; a forma de apresentação dos objetivos que confundem-se com listagem de conteúdos, a noção de tempo, a relação entre o currículo e o uso das Tecnologias de comunicação e

informação, a negligência em relação ao tema do meio ambiente, e, por óbvio, os próprios temas por nós aprofundados.

A implementação do currículo único abrirá, ainda, a necessidade de discutir questões relacionadas à alienação e ao estranhamento, como brevemente apontado no primeiro capítulo, bem como sua estreita relação entre a responsabilização docente e as avaliações em larga escala. Abre a possibilidade de investigar, também, como os sujeitos envolvidos no ensino de História, sejam eles professores da educação básica ou professores universitários que formarão os futuros professores, rearticularão suas práticas frente a este novo currículo. Pesquisar as práticas empreendidas em sala de aula diante dessa nova imposição, sobretudo aquelas que buscam romper com as limitações impostas, é, assim, uma necessidade urgente.

Finalizamos essa pesquisa tendo por certo que ao desvendar os compromissos ideológicos engastados no currículo, subsidiamos trabalhadores e trabalhadoras da educação na sua desmitificação como um aparato neutro, técnico e desinteressado, ressaltando sua vinculação com os interesses das classes dominantes na perpetuação de sua hegemonia. Compreendido a favor de quem o currículo trabalha, tratemos, agora, de fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes de oprimidos e explorados. Tratem-se de articular os objetivos da Educação com os interesses dos trabalhadores, das trabalhadoras e de todos os setores subalternizados da sociedade com vistas a sua real emancipação. Tratem-se, assim como fez o poeta, de questionar a nós mesmos e a nossa prática: “pelo que esperamos? “De quem depende a continuação desse domínio? De quem depende a sua destruição? Igualmente de nós”⁸⁷⁴.

⁸⁷⁴ BRECHT, Bertold. Antologia Poética. Elogia da Dialética. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/brecht_antologia_poetica.htm>. Acesso em: 25 fev. 2020.

REFERÊNCIAS.

1,27 MILHÃO de trabalhadores qualificados desistiram de procurar emprego. InfoMoney, 04 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/carreira/emprego/noticia/7906654/cresce-numero-de-mais-escolarizados-que-desistem-de-procurar-emprego>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

ABREU, Martha. Parecer sobre a BNCC - Componente Curricular HISTÓRIA. S/D. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Martha_Abreu.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

AGÊNCIA ESTADO. Jorge Gerdau oficializa participação no governo Dilma. **ÉpocaNegócios**, 23 abr. 2011. Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,EMI227960-16355,00-JORGE+GERDAU+OFICIALIZA+PARTICIPACAO+NO+GOVERNO+DILMA.html>>. Acesso em 23 out 2019.

ALVES, Giovanni. **Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade**. Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. s/d. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/ToyotismoNovas%20QualificacoesEmpregabilidade.pdf>>. Acesso em 26 jan. 2019.

ALVES, Nilda. **SOBRE A POSSIBILIDADE E A NECESSIDADE CURRICULAR DE UMA BASE NACIONAL COMUM**. *Revista e-Curriculum*, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1464-1479, dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21664>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação. 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/11/bncc-anfope-divulga-novo-documento/>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

ANHORN. Carmen Teresa Gabriel. **Um Objeto de Ensino Chamado História**. A disciplina de história nas tramas da didatização. 2004. Tese (Doutorado). PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação. Defesa: 13 mai. 2003. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=4360@1>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

ANPED. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em 08 jul. 2018.

ANPUH. **Contra a Exclusão da História como Disciplina Obrigatória No Ensino Médio**. s/d. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4032-contr-a-exclusao-da-historia-como-disciplina-obrigatoria-no-ensino-medio>>. Acesso em 05 mar. 2019.

_____. Manifestação Pública da ANPUH sobre A Base Nacional Comum Curricular. São Paulo, 10 de março de 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 18 jul. 2018.

ANPUH-RJ. Carta crítica da ANPUH-RJ à composição do componente curricular História na BNCC. Novembro, 2015. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia?start=28>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O Currículo como Materialização do Estado Gerencial: a BNCC em questão. **Movimento** - Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 43-64. jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32663>>. Acesso em 22 mar. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. A era da informatização e a época da informalização: Riqueza e Miséria do Trabalho. In: ANTUNES, Ricardo. (org). **Riqueza e Miséria do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 107-142, July 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Feb. 2020.

_____. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____. **Conhecimento Oficial**. A educação democrática numa era conservadora. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Visões críticas. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996a.

_____. **Política cultural y educación**. Madrid: Ediciones Morata. 1996b.

BALL, Stephen J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, apud. CÂMARA, Rosana Hoffman. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul

-dez, 2013, 179-191. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BATALHA, Cláudio H. M. Formação da classe operária e projetos de identidade coletiva. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. (orgs). **O Brasil Republicano**. O tempo do Liberalismo Oligárquico. Da proclamação da República à Revolução de 1930. Primeira República (1889-1930). 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018, p. 153-182.

BATISTA, Roberto Leme. A Panaceia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, Giovanni; et. al. (orgs). **Trabalho e Educação**. Contradições do Capitalismo Global. Maringá/PR: Editora Praxis. 2006.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da História. 1940. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BERTAGNA, Regiane Helena; POLATO, Amanda; MELLO, Liliane Ribeiro de. As Avaliações em Larga Escala e o Currículo no Estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 52-70, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bertagna-polato-mello.html>>. Acesso em 28 jan. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003a.

_____. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da História Sagrada à História Profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set. 92/ago. 93, p. 193-221. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

BORGHI, Raquel Fontes. Incidência do setor privado na dimensão do Currículo da Educação Básica (2005-2015). In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). **Currículo, gestão e oferta da Educação Básica brasileira**: Incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018, p. 63-71.

BRASIL, MEC, 2002, apud BITTENCOUR. op. cit. 2009, p. 123. Ver: História e geografia, ciências humanas e suas tecnologias: livro do professor: ensino fundamental e médio / Coordenação Zuleika de Felice Murrie. - Brasília: MEC: INEP, 2002.

BRASIL. **História e Geografia**, ciências humanas e suas tecnologias: livro do professor (ensino fundamental e médio). Brasília: MEC/INEP, 2002, p. 49-51. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/material_estudo/livro_professor/historia_geografia_completo.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 9394 De 20 dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2015, p. 241. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério Da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016**. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 144, 28 jul. 2016. Seção 1, pág. 16. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972>. Acesso em 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017, p. 594-595. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Dados das contribuições propostas ao componente curricular História no Documento Preliminar da BNCC. Tabela 1. p. 2. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/CH_HISTORIA_Relatorio_1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. s/d. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 06 mar.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Portaria nº 1.570**, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 abr. 2019.

BRASIL. Ministério Da Educação. Ministro Da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria De Educação Básica. Conselho Nacional De Educação. s/d. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 5692 de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasília, DF: 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 20 mai. 2018.

BRECHT, Bertold. Antologia Poética. Elogia da Dialética. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/brecht_antologia_poetica.htm>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BURGOS, Marcelo Bauman. Base Nacional Comum: O currículo no centro do debate público. **Boletim CEDES**, ago-dez. 2015. Disponível em: <http://www.cis.puc-rio.br/cis/cedes/bn/setembro_dezembro_2015/3-base-nacional-comum_marcelo-burgos.pdf>. Acesso em 30 jun. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. Parecer sobre o documento de História. s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENCO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, ago. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200235&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 22 jun. 2019.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CATINI, Carolina de Roig. Privatização da Educação e Gestão da Barbárie. Crítica da forma do Direito. Disponível em: <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Aascds%3AUS%3Af9fe9e5-0071-4fbf-aa03-ca09a185d5d6&fbclid=IwAR0WrM5qdUuvtsZtWhOsD0YcqU-OH0F8DXKlnzA-J1uEEkj-UrT_DxaYOLU>. Acesso em: 26 jan. 2020.

CERRI, Luis Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 110-125, set. 2015a. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4367>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

_____. Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular. Ponta Grossa, 28 dez. 2015b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Luis_Fernando_Cerri.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 22ª ed. São Paulo: Brasiliense, s/d.

CHEROBINI, Demetrio. Educação e Política Alternativas para uma época Histórica de Transição: Aproximações à teoria de István Mészáros. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 9., 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2612/204>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática** v.3 n.2 mai/ago 2013, p. 9. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/1111>>. Acesso em 25 dez. 2019.

CNTE. Considerações Da CNTE Sobre O Projeto De Base Nacional Comum Curricular, Elaborado Preliminarmente Pelo MEC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/592/666>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CURRÍCULO de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação. <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>>. Acesso em: 22 maio 2018.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As Influências dos Agentes Públicos e Privados no Processo De Elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Irati, 27 mar. 2018. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1157>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DAVIS, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de História. **História e Ensino**. Londrina, v. 8, out 2002. p. 47-58.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. DOMINGUES, Darcylene Pereira; TALARER, Cristofer Xavier. Ensino de História e Gênero: uma análise da BNCC. In: BECKER, Geral. [et al.] (Org.). **Temas sociais**

controversos e os desafios da educação histórica. Curitiba: W.A Editores. 2019, p. 50-58.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** AGUIAR, Márcia Angela da S. DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, Dec. 2001, p. 35. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2019.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas-SP: Editores Associados, 2008.

EAGLETON, Terry. **Ideologia.** São Paulo: Unesp Editora: Boitempo, 1997.
ESSUS, Ana Maria Mauad de Sousa Andrade. Parecer Base Nacional Curricular Comum – 3a versão – dezembro/2016 – janeiro/2017, p. 7. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_10_HI_Ana_Maria_Mauad_de_Sousa_Andrade_Essus.pdf>. Acesso em 12 jan. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, n. 15, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>> . Acesso em: 20 out 2019.

EXCLUSÃO de gênero do Plano Nacional de Educação é retrocesso, diz educador. **Último Segundo**. 26 dez. 2015. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-26/exclusao-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-e-retrocesso-diz-educador.html>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

EXTREMA direita avança na Europa. **Deutsche Welle**, (online), 29 abr., 2019. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/extrema-direita-avan%C3%A7a-na-europa/a-48527752>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

FARIA, C. G. M.; SILVA, M. R. O Movimento pela Base Nacional Comum: configurações da relação público-privado no contexto do Ensino Médio. In: José Clóvis Azevedo. (Org.). **Neoconservadorismo e resistência.** Dilemas da Educação Pública. 1ed.Porto Alegre: Editora Universitária IPA, 2019, v. 1, p. 85-99.

FERNANDEZ, Raimundo Cuesta. **Sociogénesis de uma disciplina escolar: la historia**. Barcelona, 1997.

FERREIRA, Ana Maria. Saiba quem é Maria Helena Guimarães de Castro, a nova secretária executiva do Ministério da Educação e Cultura. **Nova Escola**. Online. 13 mai. 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/361/saiba-quem-e-maria-helena-guimaraes-de-castro-a-nova-secretaria-executiva-do-ministerio-da-educacao-e-cultura>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FERREIRA, Jorge. O presidente acidental: José Sarney e a transição democrática. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O Brasil Republicano**. v. 5. O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1986-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O Brasil Republicano**. v. 5. O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1986-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A Base Nacional Comum. 20 jan. 2015. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marieta_de_Moraes_Ferreira.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 13ªed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

FONTANA, Josep. ¿Qué Historia para el siglo XXI? Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/156762>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

_____. **A História dos Homens**. Bauru, SP: Edusc, 2004

_____. **História: Análise do passado e projeto social**. Bauru, SP: Edusc, 1998.

FORTES, Alexandre. O processo histórico de formação da classe trabalhadora: algumas considerações. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 587-606, nov. 2016. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/63764>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

_____. Revendo a legalização dos sindicatos: Metalúrgicos de Porto Alegre (1931 – 1945). In: _____. [et al]. **Na luta por direitos**. Estudos recentes em História Social do Trabalho. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1999.

FOSTER, John Bellamy. Em defesa da História. Posfácio. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. Em defesa da História. Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1999.

FRANCISCATI DA SILVA, Caio Samuel; LEIVAR BRANCALEONI, Ana Paula; RODRIGUES DE OLIVEIRA, Rosemary. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1538-1555, June 2019. ISSN 1982-5587. Disponível

em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051/8347>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

FRENCH, John D. **O ABC dos operários**. Conflitos e alianças de classe em São Paulo, 1900- 1950. São Paulo – São Caetano do Sul: Hucitec, 1995.

FUNARI, Pedro Paulo A. A História em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Pedro_Paulo_A._Funari.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

GARCIA, Teise. Incidência do setor privado na dimensão da gestão educacional na Educação Básica: Programas e atores (2005-2015). In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). **Currículo, gestão e oferta da Educação Básica brasileira: Incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 16, abr. 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603/257>>. Acesso em: 22 maio 2018.

GONZALES, Jorge Luis Cammarano. Sobre a Educação para além do Capital. In: ALVES, Giovanni; et. al. (orgs.). **Trabalho e Educação**. Contradições do Capitalismo Global. Maringá/PR: Editora Praxis. 2006.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **La Construcción Social del Currículum**. Possibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. 1991. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4>>. Acesso em 27 jul. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: Formar cidadãos no Brasil Democrático. In: _____. (org.). **Ensino de História e Cidadania**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 75-105.

HOBSBAWN, E.J. **Mundos do Trabalho**. Novos estudos sobre a história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A era das Revoluções: Europa 1789-1848**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Introdução ao Manifesto Comunista. In: _____. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 16, Dec. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 11 May 2019.

LEHER, Roberto. Desafio para uma educação além do capital. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo. (orgs.). **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Rio de Janeiro, 2004. 116 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0212105_04_Indice.html>. Acesso em: 25 dez. 2019.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. A doutrina marxista do Estado e as tarefas do proletariado na revolução. São Paulo: Global Editora, 1987.

LIMA, Gabriel. História das palavras: o Iluminismo e seus conceitos. Plano de aula. Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5012/historia-das-palavras-o-iluminismo-e-seus-conceitos/sobre>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 24. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

_____. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 95-112, 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71466>>. Acesso em 28 dez. 2019.

LOUZADA, Virgínia; MARQUES, Roberto. Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 13, n. 4, p. 714, dez. 2015. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/25244>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

MACEDO, Elizabeth. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, June 2017. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso. access on 29 Jan. 2020.

_____. Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 26, p. 1-27, 29 de Febrero de 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450051.pdf>. Acesso em 02 jul. 2019.

MAGALHAES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 49-64, June 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mai. 2020.

_____. Parecer sobre o documento preliminar de história da base nacional comum curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcelo_de_Souza_Magalhaes_HISTORIA.pdf. Acesso em: 21 jun. 2019.

MAGNOLI, Demétrio. História sem tempo. 08 out. 2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniaohistoria-sem-tempo-17719022>. Acesso em: 12 maio 2019.

_____; BARBOSA, Elaine Senise Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade. Folha de São Paulo. 08 nov. 2015. <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml>. Acesso em: 12 maio 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Apr. 2006. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso. access on: 01 Mar. 2020.

MAIORIA dos municípios não paga o piso salarial aos professores, diz MEC. **G1.com**. 13 jan. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/maioria-dos-municipios-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz-mec.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MARTINS. André Silva. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467>. Acesso em 14 out. 2019.

MARX, Karl. A Guerra Civil na França. In: MARX, Karl. **A Revolução antes da Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **18 Brumário e Cartas Kugelmann**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

MATTOS, Marcelo B. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo**. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Classes sociais e luta de classes: atualidade de um debate conceitual. **Em Pauta**. n. 20, 2007, p. 35-56. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/158/183>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

MELO, Guiomar Namó. Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas. 2014, p. 02. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

MENEGÃO, Rita de Cássia S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez. 2016 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A atualidade histórica da ofensiva socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. O desafio e fardo do tempo histórico. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 17,33, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2008v7n13p17>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

_____. Educação: O desenvolvimento contínuo da consciência socialista. In: _____. **Educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MOCHOCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a Escola**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. Incidência do setor privado na dimensão da oferta na Educação Básica: Programas e atores (2005-2015), p. 31. In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). **Currículo, gestão e oferta da Educação Básica brasileira**: Incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015).

Curitiba: CRV, 2018. Disponível em: <http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2019/02/EBOOK_Curr%C3%ADculo-Gest%C3%A3o-e-Oferta-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-Brasileira.pdf>. Acesso em 22 set. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, out. 2003, p. 15 Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

MOREIRA, Antonio F. B; SILVA, Tomaz, Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução. In: _____ (org.) Currículo, Cultura e Sociedade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-37.

MORENO, Ana Carolina; MARQUES, Marília. Após revogar indicações feitas por Dilma, Temer nomeia membros do Conselho Nacional de Educação com seis meses de antecedência. **G1**. 04 abr. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-revogar-indicacoes-feitas-por-dilma-temer-nomeia-membros-do-conselho-nacional-de-educacao-com-seis-meses-de-antecedencia.ghtml>>. Acesso em 18 mai. 2020.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **HISTÓRIA E ENSINO – Revista do Laboratório do Ensino de História** da UEL – V. 22, N. 1, p. 07-27. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Linha do Tempo. CNE aprova a Base por 20 votos a 3. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set. 92/ago. 93, p. 143-162. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

NETTO, José Paulo. Para ler o Manifesto do Partido Comunista. In: NETTO, José Paulo. **Marxismo impenitente**. Contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Carla Martins de. **O Protagonismo das mulheres na história**: proposta metodológica para o ensino fundamental. 2019. 101 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Defesa: Curitiba, 14 dez. 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/60277>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

OLIVEIRA, Eliana de. (et. al.). Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003. Disponível

em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Parecer sobre o documento de História. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Sandra_Regina_Ferreira_Oliveira.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PALMER, Bryan D. Velhas posições/novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista. In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John B.(orgs.). **Em defesa da História**. Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar Editor. 1999, p. 74-83.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: PANIAGO, Maria C. S. (org). **Marx, Mézaros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lúkács. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. História**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

PARANÁ. Secretaria De Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução n. 20/2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao202012.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

PEREIRA, Nilton M. & RODRIGUES, Mara C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107 3 sep. de 2018, p. 12. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>>. Acesso em 15 jan. 2020.

PINSKY, Jaime. Introdução. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. (org). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PIRES, Manuela A. A Revolução Russa e os direitos da Mulher. Partido Comunista Português, Lisboa, n. 255, nov/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.pcp.pt/publica/militant/index.html>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PLANO Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso 19 out 2019.

PLANO Nacional de Educação tem uma meta alcançada em 20 e risco de estagnação e descumprimento, diz relatório. **G1.com**. 07 jun. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/plano-nacional-de-educacao-tem-uma-meta-alcançada-em-20-e-risco-de-estagnacao-e-descumprimento-diz-relatorio.ghtml>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PLEKHANOV, G. V. **O papel do Indivíduo da História**. 1898. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/plekhanov/1898/mes/papel.htm>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

PNE analisado pelo todos pela educação. Portal Aprendiz. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/06/29/pne-e-analisado-pelo-todos-pela-educacao/>>. Acesso em 19 out. 2019.

PRZYLEPA, Mariclei. Políticas curriculares no Brasil nos governos FHC e Lula: Continuidade?. **Laplage em Revista**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 125, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/25/375>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

QUEM somos. Movimento Pela Base Nacional Comum. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

RANIERI, Jesus. O fenômeno do estranhamento e a atualidade do conteúdo da crítica ao capital: ainda Marx. In: ANTUNES, Ricardo. (org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 107-109.

_____. Alienação e estranhamento: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital. s/d. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/if/marx/documentos/22/Alienacao%20e%20estranhamento....pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

RAVITCH, Daiane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado ameaçam a Educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Parecer técnico acerca do texto da base nacional comum curricular – História. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson_Rosa_Ribeiro_HISTORIA.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. **Informação sobre os pareceres à BNCC de História** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: rossano_szip4@hotmail.com. 08 set. 2020.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **HORIZONTES**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 49-63, abr. 2018. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/575/259>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

ROHCA, Helenice Ap. Bastos. Parecer solicitado pela SEB sobre o documento da BNCC de História: Apreciação crítica do documento de história da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Helenice_Aparecida_Bastos_Rocha.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

_____. O Desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: Uma Hipótese Ontogenética Relativa à Consciência Moral. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed.UFPR, 2010. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista**, n. 16, 2003, p. 22-23. Disponível em: <<https://marxismo21.org/decio-saes/>>. Acesso em 25 jan. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria De Educação. Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5 a 8ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1979, p. 86-87. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017-12/Desenvolvimento%20de%20novas%20metodologias%20aplic%C3%A1veis%20ao%20processo%20ensino%20-%20aprendizagem%20do%201%20grau.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SAVAGE, Mike. Classe e História do Trabalho. In: BATALHA, Cláudio H. M.; SILVA, Fernando Teixeira da; e FORTES, Alexandre. **Culturas de Classe**. Identidade e diversidade na formação do operariado. Campinas, Ed. da UNICAMP, 2004, p. 25-48.

SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo E Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **MOVIMENTO** - Revista De Educação – Ano 3, n. 4, 2016, p. 73-4. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>>. Acesso em 20 mai. 2018.

_____. Prefácio à 7ª edição. In: _____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. (orgs.). **Marxismo e Educação**. Debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. **Escola e Democracia**. “Edição Comemorativa”. Campinas: Editores Associados. 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso em 29 maio 2018.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

_____. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., São Paulo 12 a 15 de fevereiro de 1996. p. 115-128. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017->

[12/LEMAD_DH_USP_perspectiva%20em%20hist%C3%B3ria.pdf](#)>. Acesso em: 26 dez. 2019.

_____. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 709-729, out. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1702/1439>>. Acesso em: 31 dez. 2019.

_____. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004. Available from: <<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a09v24n48.pdf>>. access on 31 Dec. 2019.

_____; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, Dec. 2005. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300003&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Dec. 2019.

_____; URBAN. Ana Claudia. Por que a Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN. Ana Claudia. (orgs). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A Editores. 2018, p. 9-21.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

SCZIP. Rossano R. “A Consciência Nítida Dos Direitos, eis o que se Torna Imprescindível!” A Luta por Direitos na Formação da Classe Trabalhadora: Os Ferroviários da Estrada de Ferro São Paulo Rio Grande – 1930-35. **Ágora**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 124-133, jan. 2011. ISSN 1982-6737. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/1851/1357>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

_____; PEREIRA, Elenita Malta. “**Falta Grave**”: Greve e Poder Disciplinar na Justiça do Trabalho do Paraná – A Greve Dos Bancários De Curitiba De 1963. No prelo.

SEMINÁRIO em Brasília discute a Base Nacional Comum. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/10-07-2015-08-43-seminario-em-brasilia-discute-a-base-nacional-comum>>. Acesso em 19 mai. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. 2ª ed. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, Fernando Teixeira. **Trabalhadores no Tribunal**: conflito e Justiça do Trabalho em São Paulo no contexto do Golpe de 1964.

SILVA, Matheus Oliveira da. Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História – Primeiros resultados. *Boletim Historiar*, n. 18, jan./mar. 2017, p. 98-110. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/6407>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965/pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. **Currículo e competências**. A formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 375. jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. **II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos em Políticas Educativas**. Curitiba-PR, 18 a 20 de agosto de 2014, p. 7. Disponível em: <<http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/ARTIGO-SILVA-RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83O-DE-PE-RELEPE-2014-PUBL.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Políticas Públicas e ensino de História: entre o dado e a construção. In: NETO, José Miguel Arias. (org.). *Dez anos de pesquisa em Ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 168-177.

SOEK, I. C.; MAINARDES, J. Base Nacional Comum Curricular - BNCC: levantamento de publicações (2014-2017). Ponta Grossa: UEPG. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jefferson_Mainardes>. Acesso em 14 abr. 2019.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, Ricardo. (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho e Formação do Trabalhador na Trajetória da CUT em tempos de Globalização. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. Especial, p. 121-146, mai. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art08_33esp.pdf>. Acesso em 30 out. 2019.

STANKEVECZ, Pricila Fatima; CASTILLO, Noela Invernizzi. A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo

jornal Folha de São Paulo?. **Horizontes**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 43, abr. 2018. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/577/258>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

TEIXEIRA, Alexandre. Gestão Pública à moda privada. **ÉpocaNegócios**, 03 jun. 2010. Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,EMI145255-16642,00-GESTAO+PUBLICA+A+MODA+PRIVADA.html>>. Acesso em 23 out. 2019.

TEIXEIRA, Ana. Trabalho, tecnologia e educação – algumas considerações, **Revista Trabalho e Educação**, UFMG/NET, Belo Horizonte, 1998, p. 177-178. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7494/5802>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária Inglesa**. A árvore da liberdade. v. I. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. **A formação da classe operária Inglesa**. A força dos trabalhadores. v. III. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

TIRIBA, L.; VENDRAMINI, C. R. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 55, p. 54-72, 28 jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640461/8020>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Todos Pela Educação: 2006-2009. 2009 <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/144.pdf>>. Acesso em 14 out. 2019.

URBAN, A. C. O código disciplinar da didática da história nos manuais destinados à formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 58, p. 188-197, 29 jan. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640387>>. Acesso em: 31 dez. 2019.

_____. **Didática da História**. Contribuição para a Formação de Professores. Curitiba: Juruá Editora. 2010.

VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 05 dez. 2015. Opinião. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo>>. Acesso em 18 maio 2019.

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 7-8, abr. 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/660/276>>. Acesso em: 22 maio 2018.

VENDRAMINI, Célia Regina. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho. **Educação Unisinos**. V. 10, n. 2, p. 123-129, maio/agosto 2006. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/view/54>>. Acesso em: 330 jan. 2020.

VILLA, Marco Antônio. Revolução cultura do PT. **O Globo**, Rio de Janeiro, 05 jan. 2016. Opinião. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>>. Acesso em 20 jun. 2019.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818/21292>
VIÑAO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. 2002. Disponível em: <<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ampliatoria/VI%C3%91AO%202002%20SS%20EE%20para%20imprimir.doc>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

VISCARDI, Cláudia; PERLATTO, Fernando. Cidadania no tempo presente. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O Brasil Republicano**. v. 5. O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1986-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

WILLIAMS, R. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. **Revista USP**, n 66, 209-224, 2005, p. 216. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13448/15266>>. Acesso em 05 mar. 2019.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra o Capitalismo**. A renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da História. Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1999.