



PROFHISTÓRIA

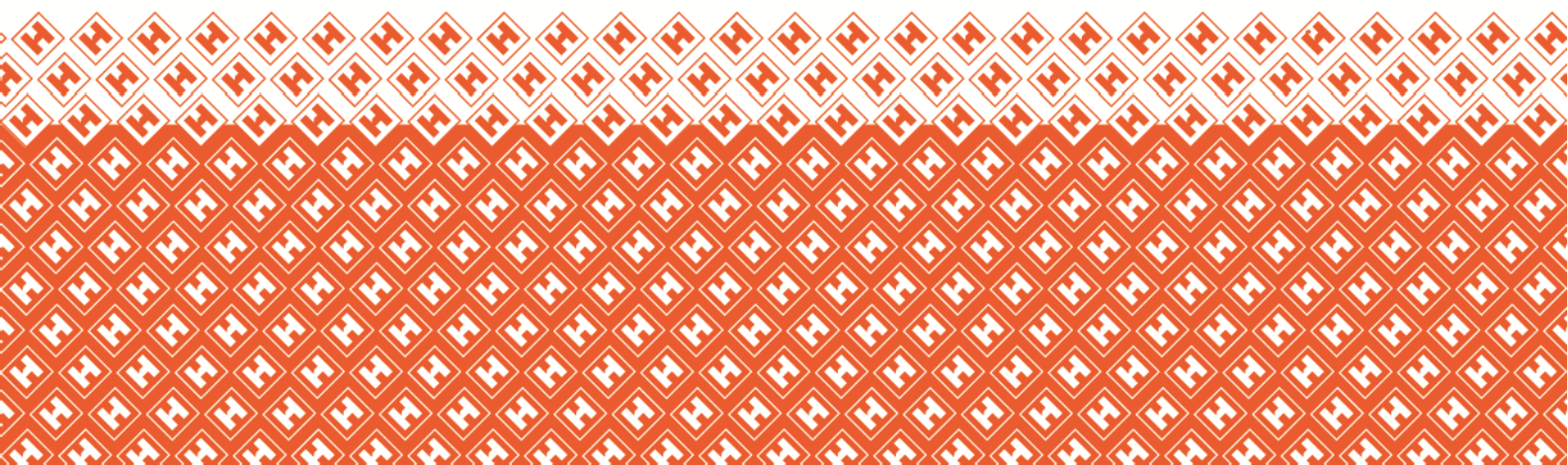
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIANA SIQUEIRA WALTER

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE
HISTÓRIA: contribuições para uma
formação cidadã**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

MAIO / 2021





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA**

LUCIANA SIQUEIRA WALTER

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE
HISTÓRIA: contribuições para uma formação cidadã**

RECIFE

2021

LUCIANA SIQUEIRA WALTER

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE
HISTÓRIA: contribuições para uma formação cidadã**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^a Dr^a Juliana Alves de Andrade

Recife
2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

W232b Walter, Luciana Siqueira.

Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o ensino de História :
contribuições para uma formação cidadã / Luciana Siqueira Walter. – 2021.
114 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Juliana Alves de Andrade.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2021.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. História – Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Ensino médio. 4. Base Nacional
Comum Curricular. I. Andrade, Juliana Alves de (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-159)



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIANA SIQUEIRA WALTER

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO
DE HISTÓRIA: contribuições para uma formação cidadã**

Dissertação apresentada ao **Mestrado Profissional em Ensino de História** da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de **Mestra em Ensino de História**. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em: 31/05/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Lúcia Falcão Barbosa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Helder Remígio de Amorim (Examinador Externo)
Universidade Católica de Pernambuco

Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – 10^o. Andar
Av. da Arquitetura, S/N^o
50.740-550 – Cidade Universitária, Recife – PE

Dedico este trabalho a todas as mulheres que se desdobram em múltiplos papéis na busca de si mesmas. Dedico este trabalho a Kátia Marcelina (*in memoriam*) pela amizade, pelos ensinamentos e por não me deixar acomodar. Às mulheres que vieram antes de mim e a Céu.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os professores que tive, que me marcaram de alguma maneira e me fizeram trilhar esse caminho de tantos percalços, mas de muitas felicidades que é a docência. Minha especial gratidão a Kátia Marcelina (*in memoriam*) por todos os momentos vividos, tanta inspiração e companheirismo. A saudade é imensa, minha querida. Mas sei que estás orgulhosa e desejosa de que eu não pare nesta dissertação.

Agradeço aos meus queridos professores do ProfHistória por compartilhar e me mostrar esse caminho possível de pesquisa. Gratidão pela alegria e dedicação de manter as tarde e noites de sexta e manhãs de sábado sempre tomadas de aprendizados que, para mim, foram de extrema importância.

Quero agradecer especialmente às Prof.^a Eleta Freire e Lúcia Falcão, pela análise dedicada e comentários tão pertinentes e afetuosos na banca de qualificação deste trabalho. Serei sempre grata pelas suas contribuições, que mostraram que valia a pena continuar investindo em mim e neste trabalho.

À Prof.^a Juliana Alves, grande companheira de percurso e minha orientadora. Obrigada por estar sempre ao meu lado e lutar todas as batalhas comigo. Não tenho palavras para agradecer o fato de você não ter soltado minha mão. Grata por todo o trabalho e carinho.

Aos queridos colegas de turma do curso. Foi um prazer imenso tê-los por perto, compartilhar vivências e relatos, preocupações e alegrias. Obrigada por tudo!

Gratidão especialmente a Cíntia, amiga que quero ter sempre por perto. Sem os momentos de desabafo, apoio, cumplicidade e partilha, eu não teria conseguido.

Finalmente, gostaria de agradecer à minha rede de apoio, sem a qual não teria escrito nem uma linha deste trabalho: D. Cleide (mainha), Débora e Letícia, pelo trabalho silencioso e por estarem sempre por perto. À minha sogra, Cida, a Cris e a D. Socorro, pela paciência e o amor dedicado à minha filha. A todas as mulheres que me deram suporte para criar minha filha e conseguir fazer esse trabalho acontecer. Obrigada!

Por último, e com certeza os mais importantes: aos meus filhotes Ayo e Céu, que enchem meu coração de amor e me ensinam que posso ser mais de uma em mim mesma. E a meu companheiro, que segurou essa barra com as crianças. Apoiou-me e sempre soube que eu ia conseguir. Obrigada por tudo, Felipe Baunilha!

RESUMO

Este trabalho tem como tema a formação cidadã e o ensino de história no ensino médio e tem como objetivo analisar o conceito de cidadania utilizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e produzir um caderno de propostas metodológicas para as aulas história nessa etapa. Como fundamentação teórica, contextualizamos o debate sobre *políticas de currículo*, assim como sobre as disputas políticas e, conseqüentemente, culturais dos projetos de sociedade. Assim como os apontamentos sobre a apropriação dos termos democráticos para o projeto neoliberal através de uma *confluência perversa* e com a análise da política educacional sobre o movimento de *empresariamento da educação*. Para isso, utilizamos como procedimentos metodológicos a coleta de dados dos documentos curriculares a serem analisados e, posteriormente, a análise de conteúdo do conceito de cidadania na BNCC do Ensino Médio, área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como resultado das análises feitas e da discussão orientada pela questão “como o ensino de história pode contribuir para a formação cidadã?”, apresentamos nosso conceito de cidadania, atrelado ao de democracia participativa e à relação da história com a formação do cidadão, para além do exercício do voto. Da análise da BNCC, pudemos compreender a utilização de cidadania dissociada do seu aspecto politizador e coletivo. Propusemos, também, outra concepção sobre democracia e cidadania, baseada em processos coletivos. O ensino de história deve estar comprometido com a formação cidadã, com a democracia participativa, com a implicação dos sujeitos na construção da História. Para tanto, produzimos um caderno de propostas metodológicas intitulado “Trabalhando democracia nas aulas de história do ensino médio: propostas metodológicas” no qual o professor/professora poderá basear o seu trabalho ao discutir o conceito de democracia nas aulas de história do ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de História; Políticas de Currículo; BNCC; Formação Cidadã; Caderno de Propostas Metodológicas.

ABSTRACT

This work has as its theme citizenship education and the teaching of history in high school and aims to analyze the concept of citizenship used in the Common National Curriculum Base (BNCC) of high school and produce a notebook of methodological proposals for history classes at this stage. As a theoretical foundation, we contextualize the debate on curriculum policies, as well as on the political and, consequently, cultural disputes of society projects. As well as the notes on the appropriation of democratic terms for the neoliberal project through a perverse confluence and with the analysis of educational policy on the movement of entrepreneurship in education. For this, we used as methodological procedures the collection of data from the curricular documents to be analyzed and, later, the content analysis of the concept of citizenship in the High School BNCC, in the area of Applied Human and Social Sciences. As a result of the analyzes carried out and the discussion guided by the question "how can the teaching of history contribute to the formation of citizens?", we present our concept of citizenship, linked to that of participatory democracy and the relationship of history with the formation of citizens, beyond exercise of the vote. From the analysis of the BNCC, we were able to understand the use of citizenship dissociated from its politicizing and collective aspect. We also proposed another conception of democracy and citizenship, based on collective processes. The teaching of history must be committed to civic education, participatory democracy, and the involvement of subjects in the construction of history. For this purpose, we produced a notebook of methodological proposals entitled "Working democracy in high school history classes: methodological proposals" on which the teacher/teacher can base their work when discussing the concept of democracy in high school history classes.

Keywords: History Teaching; Curriculum Policies; BNCC; Citizen Formation; Methodological Proposals Booklet.

LISTA DE SIGLAS

BIRD –	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC –	Base Nacional Curricular Comum
BNCFP –	Base Nacional Curricular de Formação de Professores
BIRD –	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC –	Base Nacional Curricular Comum
BNCFP –	Base Nacional Curricular de Formação de Professores
CENPEC –	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CLT –	Consolidação das Leis Trabalhistas
ECIs –	Escolas Cidadãs Integrais
ECITs –	Escolas Cidadãs Integrais Técnicas
FMI –	Fundo Monetário Internacional
Fundeb –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
ICE –	Instituto de Corresponsabilidade na Educação
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE –	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT –	Organização Internacional do Trabalho
ONG –	Organização não-Governamental
ONU –	Organização das Nações Unidas
OPM –	Orientações de Propostas Metodológicas
PCEM/PB –	Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE –	Plano Nacional de Educação
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO	19
2.1	HIBRIDISMO NA ANÁLISE DO CURRÍCULO	26
2.2	POLÍTICAS DE CURRÍCULO	27
2.3	O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A INTERFERÊNCIA POLÍTICA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO	28
3	FORMAR JOVENS PARA QUAL CIDADANIA: O CIDADÃO NA BNCC DO ENSINO MÉDIO	32
3.1	SOCIEDADE CIVIL, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA: DISPUTA DISCURSIVA DO PROJETO NEOLIBERAL PELA DESPOLITIZAÇÃO DOS SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS	32
3.2	OS EMBATES POLÍTICOS NA CONSTRUÇÃO DA BNCC	37
3.3	ESTRUTURA DA BNCC	40
3.4	CIDADANIA NA BNCC, ETAPA DO ENSINO MÉDIO E ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	42
4	ENSINAR POR COMPETÊNCIA E HABILIDADES: LIMITES E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ	52
4.1	ENSINAR POR COMPETÊNCIAS	52
4.2	ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA	57
4.3	O CURRÍCULO COMO EXPERIÊNCIA: “TRABALHANDO DEMOCRACIA NAS AULAS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS METODOLÓGICAS”	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERENCIAS	64
	APÊNDICE A – QUADRO DE OCORRÊNCIA DA PALAVRA CIDADANIA NA BNCC	68
	APÊNDICE B – CADERNO DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS	76
	ANEXO A – SUMARIO COMPLETO DA BNCC	107
	ANEXO B - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO	109
	ANEXO C - HABILIDADES ESPECÍFICAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	110

1 INTRODUÇÃO

As primeiras lembranças que tenho do meu interesse pela história, estão ligadas à contação de histórias, fora do ambiente escolar. Desde o momento em que aprendi a ler, vivia num quartinho dos fundos da casa dos meus pais, onde havia algumas estantes empoeiradas, cheias de livros antigos e enciclopédias. Tenho a lembrança de passar horas naquele quarto, lendo e relendo velhas histórias em livros didáticos que foram da minha mãe, além de romances infanto-juvenis e outros livros. Na minha cabeça, era tudo fantasia e cada história abria possibilidade de viver num mundo diferente.

No Ensino Fundamental (Anos Finais), quando passei a ter aula de história, o mundo encantado daquele quarto ganhava outro espaço e tempo. E, não por acaso, o nome da professora era Selene, como a deusa grega que personifica a Lua, fato que me cativou prontamente, pois o que mais me chamava atenção eram os mitos da Antiguidade Clássica. Novamente, o lugar onde história e literatura se misturam. Eu era encantada pelas histórias fantásticas de deuses que pareciam gente, de deuses que eram metade gente e metade bicho, de monstros fantásticos e grandes feitos heroicos que a professora contava para a turma. Achava incrível como sempre que começávamos um novo conteúdo, começavam, então, novas histórias, novos personagens, novas formas de explicar o mundo para aquelas pessoas que viveram tanto tempo antes de mim. Personagens esses que construíram coisas incríveis as quais, algumas delas, sobreviveram até os dias atuais. Por isso, sempre sonhei em viajar pelo mundo e conhecer os grandes feitos dos homens na Terra.

Chegando no Ensino Médio, e com um pouco mais de idade, dois aspectos começaram a me chamar atenção nas aulas de história: o primeiro ligado ao papel da história na vida das pessoas e o segundo ao encantamento pela professora. Ela mudou minha vida e forma de olhar para a disciplina, marcou o modo como aprendi história. Sem essa referência, não teria estabelecido uma relação tão próxima com essa área de conhecimento.

Minha professora tinha uma aula simples e modesta, nada de aula show. Sabia entrelaçar os fatos. Construía uma narrativa que nos encantava e fazia “cair todas as fichas” que “não haviam caído ainda”. Hoje, eu vejo que ela entendia de muitas coisas, das quais, na época, não me dava conta. Era muito organizada e fazia um excelente

planejamento. Todas as atividades faziam a gente pensar. Eram provas e perguntas que exigiam parar e pensar. Ela também era muito exigente quanto à nossa escrita. E tinha a incrível paciência e dedicação de incentivar que, nas respostas, houvesse nossa reflexão e não simples cópia do livro didático. Outra coisa que ela dominava bastante era a avaliação. Sempre utilizava instrumentos avaliativos variados, estava atenta às nossas melhoras e elaborava provas na medida do que precisávamos para entendermos o conteúdo. Nunca perdeu tempo com atividades memorialísticas e, se alguém copiava o texto do livro nas atividades, fazia com que a reescrevêssemos, até chegarmos a uma resposta adequada.

Ao entrar na graduação, em 2004, ainda não estava clara para mim a diferença na formação do bacharelado, em relação à licenciatura. Minha turma foi uma das últimas do curso de História da Universidade Federal de Pernambuco a ter a possibilidade da dupla habilitação e, naquela época, já aconteciam as discussões no curso sobre a reformulação curricular para a separação das entradas e a adequação do currículo exigida pelo Ministério da Educação. Hoje, percebo o impacto que isso teve na minha formação, pois o curso era todo pensado para a formação do historiador e a formação do professor era feita de forma genérica, no Centro de Educação. Nenhuma das disciplinas oferecidas pelo departamento de História refletia sobre a atuação do professor de História. Estava subentendido que a formação do historiador era a única que importava, fato este que nos fazia subestimar as disciplinas de Educação. Digo nós, pois essa era uma experiência recorrente na turma e aqueles que gostavam das disciplinas da formação pedagógica eram vistos como “menos aptos à pesquisa”.

Nesse contexto de encantamento com a universidade, fui aprendendo história. Durante a formação na graduação, estive um bom tempo restrita à formação como pesquisadora. Envolvi-me num projeto de extensão de conservação de acervo documental, o que me permitiu adquirir experiência em arquivo e manipulação de fontes primárias. Posteriormente, entrei no programa de iniciação científica para estudar o consumo do açúcar no Nordeste do Brasil e passei a trabalhar com os arquivos do TRT, pesquisando a condição de vida dos trabalhadores da indústria canavieira de Nazaré da Mata – PE, na década de 1960. Esse momento formativo na pesquisa e na extensão foi essencial para que agora, enquanto professora, esteja familiarizada com a operação historiográfica. Permitiu-me aprofundar conhecimentos e habilidades, inclusive, do reconhecimento do quanto o livro didático está repleto de

interpretações diversas, significados escondidos e, por vezes, armadilhas narrativas. Acredito que, sem essa experiência, minha formação teria algumas lacunas difíceis de superar.

Ou talvez ficasse como estive em outros aspectos até entrar no ProfHistória: sentindo dificuldades de origem conhecida – formação inicial – porém, sem conseguir identificar a sua natureza. Com uma formação fragmentada, em que a formação pedagógica ficou relegada às disciplinas cursadas no Centro de Educação, que não dialogavam com as que foram cursadas no Departamento de História. Elas estavam isoladas nos estudos dos Fundamentos da Educação, Psicologia da Aprendizagem e nos Estágios Supervisionados. A formação inicial me pareceu como duas. Assim, o ser professora de história foi sendo aprendido no fazer da sala de aula. Saí da universidade sabendo de história e sabendo sobre educação, mas não sabendo nada sobre ensinar história e, menos ainda, “para quem” e “para que” ensinar. De alguma maneira, estava em meu imaginário que a história deveria ensinar e preparar para a cidadania e para a vida em sociedade.

Após a conclusão do curso de graduação, fiz o concurso para professora da rede estadual da Paraíba. Fui aprovada e designada para a cidade de Campina Grande, local para onde nunca tinha ido antes, nem mesmo para fazer a prova do concurso. Iniciar a carreira docente foi um momento difícil de vida, pela distância de tudo que era familiar, mas, ao mesmo tempo, pela expectativa de começar tudo “do zero”, inclusive desconhecendo o lugar onde iria iniciar minha carreira docente.

Na sala de aula fui entendendo que precisava de mais do que simplesmente narrar a história, como que uma sequência de fatos que vão se sobrepondo linearmente, ou como ela se apresenta no livro didático. Percebi, também, não ser possível formar pequenos historiadores na escola. Era preciso algo que ficasse entre as duas perspectivas. Fazia-se necessário ressignificar as práticas e pensar, de fato, na mobilização de um saber histórico escolar, através do qual o conhecimento acadêmico fosse transformado, para produção de um novo conhecimento, resultante do chão da escola, produzido por professor e estudantes (FREIRE, 1996).

Além da tocante necessidade de produzir um saber específico da história ensinada na escola, eu queria que esse saber ensinasse a ler o mundo, como aconteceu comigo. Essas questões me inquietaram muito nos primeiros anos de sala de aula e experimentei aquilo sobre o que li inúmeras vezes durante as disciplinas do centro de educação: a formação docente só está completa com a vivência em sala de

aula. Com os erros e acertos. Com o reinventar-se. Com o descobrir qual professor é você.

No meu primeiro ano de atuação profissional, mudei de estado e de cidade. Sai de Recife-PE e fui para Campina Grande-PB. Além das diferenças esperadas entre uma das maiores capitais do nordeste e uma cidade do interior da Paraíba, a mudança de cenário me propiciou uma experiência muito significativa da minha atividade docente. Cheguei em uma cidade sobre a qual não sabia nada e cujas referências culturais e históricas eram completamente diferentes das minhas. A única coisa que me relacionava com os estudantes era o fato de ser nordestina.

Enquanto eu admirava e curtia o carnaval e todas as suas referências de cultura popular, em Campina Grande, a festa mais aguardada era o São João. Enquanto as referências de monumentos históricos, para mim, eram a cidade alta de Olinda e o Recife Antigo, para os campinenses era a feira da cidade. Nesse choque de realidades tão distintas, o que antes eram aspectos que me uniam às outras pessoas, agora me distanciavam dos meus alunos. Foi nesse contexto que comecei a perceber a importância da história local e de conhecer a realidade dos estudantes para a prática docente.

A partir desta experiência comecei a refletir: como criar afinidade entre a disciplina história e as histórias de vida dos alunos, sem saber quais as referências dos estudantes? Diante dessa necessidade, construí um projeto partindo das identidades do Nordeste e do nordestino, trabalhando com o terceiro ano. A base de pesquisa foi o livro do Durval Muniz de Albuquerque Júnior “A invenção do Nordeste e outras artes”. Trabalhamos o projeto durante todo o terceiro bimestre e estabelecemos, após a leitura de trechos selecionados do livro, as temáticas que seriam abordadas pelos grupos. A avaliação foi feita baseada em um produto desenvolvido pelos estudantes após os seminários de todos os grupos. Impactaram-me, profundamente, as discussões e criações dos estudantes a partir da visão deles sobre o Nordeste e o que finalmente descobrimos termos em comum. A maioria das temáticas estava relacionada à identidade nordestina e aos “vários nordestes” identificados por eles durante o estudo. Conceitos como “território”, “região”, “identidade” e “cultura” estiveram presentes em todo o processo. Quanto aos produtos feitos pelos estudantes, estes variaram entre apresentação de trabalhos em seminários, exposição fotográfica nos corredores da escola, paródia de programas jornalísticos, esquetes de humor e peças teatrais.

Essa experiência foi marcante, pois me transformou enquanto professora. Permitiu-me vivenciar as relações de ensino e aprendizagem de maneira mais próxima aos estudantes. Através dos métodos de pesquisa e do trabalho com documentos, eu vi, pela primeira vez, os alunos de fato envolvidos na aprendizagem. Claro que houve vários momentos problemáticos, que precisaram ser corrigidos e ajustados nos projetos posteriores, como por exemplo, o mecanismo de avaliação. Mas esses mesmos erros me fizeram crescer enquanto professora e perceber, pela primeira vez, a importância do engajamento dos estudantes para a produção do conhecimento, de forma significativa.

Em algumas oportunidades, eu pensei em voltar à academia, continuar estudando e melhorando minha atividade profissional e produzindo algo significativo para e na educação pública. Porém, não pensava em fazer Mestrado em história, pois, desde a graduação, não me sentia contemplada por uma pós-graduação que não pensava o ensino de história. Busquei a pós-graduação em Educação, porém essa também não lidava com as questões do ensino de história que vinham maturando na minha cabeça. Então, por um tempo, desisti da ideia de continuar a formação e fui me dedicar à atividade profissional. Anos depois, soube da existência dos mestrados profissionais e, imediatamente, achei que a proposta de serem voltados para o professor pensar a sua prática era o que eu estava procurando. Porém, não tinha notícia de um voltado para os professores de história. Quando soube da existência do ProfHistória, vi que era a oportunidade de aperfeiçoar minha formação e ainda discutir assuntos pertinentes ao fazer docente em minha área.

No ProfHistória o primeiro impacto positivo foi a certeza de estar entre pares. Estar nas aulas nas quais os companheiros de turma eram todos professores como eu, me passava a tranquilidade de que as discussões partiriam de um lugar comum. Era esse lugar comum que fazia as discussões fluírem de modo muito natural. Aliado a esse aspecto, os componentes curriculares do curso foram todos pensados para privilegiar a formação do professor de história.

Depois de muitos anos, comecei a me dar conta do tanto de saberes que nunca tinha mobilizado ou daqueles que tinha feito apenas através da experimentação. A minha prática passou a ser muito mais reflexiva. Planejamento tornou-se essencial no meu dia a dia. Alguns aspectos foram reforçados, outros foram repensados.

O ProfHistória reforçou a ideia de que nós, por sermos professores dessa disciplina, temos um compromisso com os estudantes na compreensão de mundo

deles, de contribuir para uma formação para o exercício da cidadania e para o conhecimento, propagação e respeito aos Direitos Humanos. Para além disso, me lembrou do motivo pelo qual eu decidi ser professora: **ser resistência**. Recarregar as forças, manter o idealismo, provocar mudanças e lutar por uma sociedade mais justa, com respeito, sabendo que tudo isso passa pela leitura crítica do mundo que a história pode proporcionar.

Paralelamente ao mestrado, tive duas oportunidades de ir à Finlândia, em atividade formativa, através de uma parceria entre o Governo do Estado da Paraíba e a Universidade de Ciências Aplicadas da cidade de Tampere (TAMK), para formação de professores. Para além da lógica do modelo educacional finlandês, conhecido mundialmente pelo bom desempenho nas avaliações internacionais, pude observar como a educação finlandesa é pensada a partir do ponto de vista do desenvolvimento do mercado de trabalho e que, dificilmente, seria possível o resultado nas avaliações externas se não houvesse um estado de bem-estar social assegurado.

Durante esse percurso de professora e, posteriormente, na gestão escolar, algumas questões mobilizavam a problematização do espaço escolar e da academia, como a relação entre políticas de currículo no âmbito nacional e estadual; o impacto do currículo no cotidiano escolar, na política nacional do livro didático, na organização disciplinar e nas cargas horárias das disciplinas. Como também as mudanças, resistências e vivências que um mesmo texto curricular poderia sofrer nos espaços e tempos da escola, ou mesmo como a interpretação particular desse mesmo texto poderia ser diferente na mesma escola ou numa mesma rede de ensino. Além do texto curricular, no período em que estive na gestão escolar, percebi que o discurso gerencialista de eficiência e eficácia do modelo empresarial tem se tornado recorrente nas escolas, no diálogo com a Secretaria de Educação, tanto através das palavras-chave, quanto do modelo de gestão empresarial e ainda que seus instrumentos de acompanhamento vêm sendo introduzidos no cotidiano escolar, o que também é uma questão recorrente.

Nesse contexto, enquanto professora, gestora e aluna do mestrado, os problemas relativos à política nacional de currículo, o ensino de história e a formação cidadã, me chamaram atenção. Principalmente, o discurso cada vez mais recorrente sobre cidadania, autonomia e protagonismo juvenil, associado no Ensino Médio, ao empreendedorismo, resiliência e adaptação ao mercado de trabalho como projeto de vida do estudante. E como a disciplina de história desempenha o papel, nas ciências

humanas, de impulsionador do conceito de cidadania, através de uma formação cidadã para o exercício da democracia participativa, que se efetiva através do voto. Aqui, fica cada vez mais evidente, para mim, a percepção do discurso empresarial associado à construção do currículo e a ideologias neoliberais, meritocráticas e vinculadas ao empresariamento da educação.

Nas escolas de ensino integral na Paraíba, desde 2016, o modelo utilizado é produzido e orientado pelo Instituto de Corresponsabilidade na Educação (ICE) e gerido pela Comissão das Escolas Integrais, que adotam o modelo de gestão indicado pelo ICE. Este é replicado na gestão das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIs e ECITs). Este mesmo Instituto, que está vinculado ao Instituto Sonho Grande e ao Instituto Natura, tem atuado através dos vínculos com as secretarias estaduais de educação nas políticas de currículo, principalmente nos últimos anos, na construção na BNCC.

Diante de toda essa experiência vivida passo a apresentar as questões da que nos levaram a construção dessa dissertação. Interessa-me saber sobre o ensino de história voltado para a formação cidadã no contexto de políticas neoliberais. Como os sentidos de cidadania aparecem na Base Nacional Comum Curricular e as contribuições do ensino de história para a formação do cidadão para construção da sociedade democrática.

Dessa forma, o objetivo geral da nossa pesquisa é analisar o conceito de cidadania utilizado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na Etapa do Ensino Médio e produzir um caderno de propostas metodológicas para o professor de história trabalhar o conceito de democracia buscando a formação cidadã do estudante. Como objetivos específicos da pesquisa pretendemos: a) analisar a interferência das políticas neoliberais na construção da BNCC, em especial no Ensino Médio; b) identificar qual o conceito de cidadania na BNCC na Área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio; c) produzir um caderno de propostas metodológicas para trabalhar com o conceito de democracia nas aulas de história do ensino médio para uma formação cidadã.

Para o desenvolvimento desse trabalho, utilizamos como metodologia a coleta de dados, leitura e seleção dos documentos curriculares oficiais no primeiro momento. Definido, no segundo momento, a BNCC como fonte passamos, a análise de conteúdo do conceito de cidadania no documento. A BNCC é um documento curricular que, em essência, deveria estabelecer um currículo mínimo para garantir as aprendizagens

essenciais a todos os estudantes no percurso da educação básica. Ela está prevista nos documentos oficiais desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014). E é com o PNE que as discussões sobre a construção da BNCC ganham força no Brasil. Seu processo de construção passa por muitas fases, mudanças e diversos entraves, além da disputa política, cultural e de construção de narrativa - que discutiremos ao longo da dissertação. Com a homologação do documento curricular, em 2017 e a Lei nº 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio (que altera a LDBEN), a BNCC passa a ter, também, um caráter normativo, definindo obrigatoriedade nas competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e devendo nortear, inclusive, os currículos dos cursos de formação de professores e as avaliações institucionais de professores e alunos.

No capítulo “Construção das políticas de currículo e o empresariamento da educação”, discutimos como o currículo, visto a partir da perspectiva pós-colonial e híbrida, é entendido como cultura, para dar conta da nossa realidade, entendendo os limites postos nessa análise. A partir daí, procuramos relacionar essa sociedade inserida na cultura neoliberal e os movimentos de resistência nas políticas de currículo. Fizemos, também, uma análise dos mecanismos de empresariamento da educação para entender onde estão os discursos hegemônicos de aprisionamento do currículo e do indivíduo e como eles se refletem na BNCC aplicadas para o Ensino Médio.

No capítulo “Formar Jovens para qual cidadania?: o cidadão na BNCC do Ensino Médio”, tratamos a cidadania como conceito e ainda pensaremos sobre como sua relação com a disciplina escolar história sempre esteve presente no sentido da contribuição para a formação cidadã. Essa ideia de cidadania esteve ligada à atuação do sujeito como eleitor e associada à participação na sociedade nos exercícios dos direitos concedidos pelo Estado. Mais recentemente, a cidadania passa a ter outro significado vinculado às tradições críticas do currículo passa a significar atuação também na mudança da realidade social. E a história da disciplina escolar continua vinculada e definida, junto com as demais disciplinas das ciências humanas, como primordiais na formação desse sujeito capaz de atuar na sociedade e mais ainda transformar a realidade.

O discurso neoliberal se torna hegemônico e nem questionamos mais essas definições. Porém, com a mudança de paradigma do capitalismo pós-crise estrutural, nos anos 1970, vemos o uso do conceito de cidadania associado aos preceitos neoliberais. Entendendo neoliberalismo como também um movimento social e político e, por isso, cultural. Essa questão vem sendo apropriada pelos empresários, que passam a se interessar por formar cidadãos para o mercado de trabalho e para as novas regras dos mercados, mas de forma que esse projeto político esteja inserido ideologicamente no dia a dia escolar. O cidadão, para estes grupos, não é o que questiona, mas, sim, o que é resiliente e empreende, independente do seu lugar de partida, pois o Estado deve dar o mínimo e apenas isso, sem levar em conta as condições de vida e desigualdades estruturais e socioeconômicas.

No capítulo “Ensinar por Competências e Habilidades: Limites e Possibilidades no Ensino de História para uma formação cidadã”, discutimos o conceito de competências e o ensino por competências e habilidades. Procuramos entender como estes se configuram no Ensino Médio no Brasil, através da BNCC. No documento curricular, observamos como os objetos do conhecimento são utilizados como sinônimos de conteúdos e trazemos a discussão sobre a importância dos conteúdos para o ensino de história, sem entendê-los como fim do processo de aprendizagem. Destacamos neste capítulo o papel do professor de história na seleção sobre “o que” e “como” ensinar, que dialogam para formar para o exercício da cidadania na democracia. Para então, a partir do entendimento desse fenômeno, propor, a título de resistência a essa ideia de cidadania contida na BNCC, um caderno de propostas metodológicas para o estudo da democracia na disciplina de história como contribuição para uma formação cidadã.

2 A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Os estudos sobre currículo têm apresentado algumas reflexões que precisam ser observadas pelas diferentes áreas do conhecimento. O impacto das políticas neoliberais nos currículos brasileiros deve ser compreendido para que seja possível perceber os movimentos de permanência de abordagens e objetos de conhecimento.

Os estudos sobre as teorias do currículo no Brasil, hoje, estão organizados, em grande parte, nas tradições críticas e pós-críticas. Ainda existem as teorias tradicionais, que se entendem como “científicas”, “verdadeiras” e “neutras”. Segundo Silva (2005), o principal ponto de divergência entre as teorias tradicionais e as teorias críticas e pós-críticas do currículo, centra-se na questão do poder, ou seja, em como elas compreendem as relações de poder no e através do currículo.

As teorias tradicionais, que estiveram no centro do debate sobre o currículo até os anos 1960, estão bastante ligadas ao tecnicismo e não se preocupam em fazer nenhum tipo de crítica à sociedade, à forma de construção do currículo ou mesmo a seus aspectos políticos ou culturais. A influência dessas teorias parecem estar se renovando em propostas tecnicistas e centradas nas competências nos últimos anos, com o avanço do neoliberalismo sobre as propostas curriculares no mundo. Já as teorias críticas e pós-críticas se colocam justamente contra essas ideias de que nenhuma teoria é neutra, ou desinteressada, todas elas estariam, necessariamente, submetidas a relações de poder e suas conexões com a construção do saber, da ideologia e das identidades.

As teorias críticas do currículo procuram questionar a realidade posta como geradora das desigualdades e buscam uma transformação radical do *status quo* e tenta entender como o currículo pode ser-fazer nesse processo. O aspecto social passa a ser considerado nas teorias curriculares, assim como os conceitos de “ideologia”, “capitalismo”, “reprodução social”, “poder”, “dominação”, “currículo oculto”, dentre outros, aparecem no centro das discussões.

Como obras de referência das teorias críticas do currículo, que tiveram fundamental importância para o desenvolvimento e reverberam, ainda hoje, nos estudos da educação e do currículo, Silva (2005) lista em ordem cronológica:

“A pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire (1970); “A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado”, de Louis Althusser (1970); “A reprodução”,

de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970); “L'école capitaliste em France”, de Baudelot e Establet (1971); “Class, codes and control, v.1”, de Basil Bernstein (1971); “Knowledge and control: new directions for the sociology of education”, de Michel Young (1971); “Schooling in capitalista America”, de Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976); “Toward a poor curriculum”, de William Pinar e Madeleine Grumet (1976) e “Ideologia e currículo”, de Michael Apple (1979).

As teorias pós-críticas centram-se nas relações de saber e poder como também as teorias críticas, porém incorporam as questões de identidade e do discurso nas relações de poder. Este grupo não é tão homogêneo assim. Embora todos tenham o prefixo “pós-“, distinguem-se em método de análise e em foco de interpretação (LOPES, 2013). Dentre os pós-estruturalistas, pós-modernos, pós-marxistas e pós-fundacionais, utilizaremos nesta dissertação uma base de análise pós-colonial, que busca problematizar relações de poder entre países que, antes, configuravam colonizadores e colonizados e, agora, manter estruturas e relações de poder e dominação no mesmo sentido, utilizando-se das estruturais culturais. Entendemos cultura como parte projeto de sociedade e que por isso pode ser utilizado como instrumento de dominação e ao mesmo tempo resistência. Trataremos sobre essa questão nos capítulos a seguir. Para Lopes (2013):

De forma associada ao pós-estruturalismo, organizam-se as teorias pós-coloniais. O pós-colonialismo, ao lidar com a análise, especialmente de textos literários, dos efeitos políticos do colonialismo nos países colonizados, sob forte influência do pensamento derridiano, questiona as noções hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador/colonizado nas ciências humanas e sociais. Questiona também a ideia de que a cultura dos países colonizados é apenas um efeito da opressão colonizadora e opera com a categoria de hibridismo como a possibilidade de introduzir suplementos nos diferentes mecanismos de tradução, que fazem com que toda colonização seja obrigatoriamente uma negociação com o *Outro*. O colonizador ao dominar o colonizado necessita admitir a possibilidade de negociação de sentidos: não posso colonizar quem eu destruo completamente. Há sempre relações de alteridade mediadas pelo poder que constituem as negociações catalisadoras das construções identitária de colonizador e colonizado. Ainda que essas negociações sejam capazes de instituir, por si só, a democracia nem eliminar o poder, também não são puramente saturação cultural do colonizado.

Embora possa parecer que as teorias sucederam umas às outras, é importante destacar a não linearidade do surgimento delas, que foram, em alguns momentos, contemporâneas, mas não graduais. Por esse motivo, inclusive, falaremos no próximo tópico do capítulo sobre o hibridismo na análise do currículo, que permite dialogar com a complexidade da análise pós-colonial que faremos adiante.

A influência das políticas neoliberais sobre o currículo desponta na segunda metade do século XX, pós crise estrutural do capitalismo, nos anos 1970. Segundo Moreira (1999, p. 12) a influência norte-americana no campo do currículo vem desde os anos 1960 e 1970. As diferentes concepções refletiram-se em diversos estudos no Brasil. Esta influência se divide em duas formas: 1) até o início dos anos 1980, quando houve uma adaptação instrumental do pensamento americano. A resistência a esta influência era pouco expressiva. 2) final da década de 1980, quando muda o contexto histórico, o que, por sua vez, faz com que se mude também a percepção da teoria. Nesse período, “oscila-se, então, entre a tendência de rejeição pura e simples da experiência americana e a adaptação crítica dessa e outras experiências, na busca de um desenvolvimento mais independente do campo do currículo”. (MOREIRA, 1999). A partir do final da década de 80 é que começa no Brasil uma luta por um campo de estudos mais autônomo.

Apesar de se inscrever em um marco global de reformas que atribuem ao currículo um papel de relevância na transformação dos sistemas educacionais, a política curricular adotada no Brasil apresenta características próprias, que a distinguem das que se realizam em outros países. Posteriormente, mais precisamente durante os anos 90, o que aconteceu foi uma ressignificação das ideias de imperialismo e colonialismo. Moreira (1999) traz a importância da obra de Otavio Ianni para pensar a globalização nos anos 90:

Para Ianni (1993, 1995 e 1997), falar em globalização é falar em algo que se faz presente tanto na realidade como no pensamento e se explicita na forma pela qual se redesenha o mapa do mundo. Uma nova divisão internacional do trabalho, propiciada por uma industrialização extensiva e agilizada por meios de comunicação e transporte cada vez mais apoiados em técnicas eletrônicas, transforma o mundo em fábrica e shopping center globais, dissolvendo as fronteiras entre campo e a cidade. Surgem globalismos¹ baseados nas corporações transnacionais, que desenvolvem suas geoconomias e sua geopolítica mais ou menos independentemente dos Estados Nacionais, ainda que sempre os levando em conta em seus diagnósticos, prognósticos e investimentos.

¹ Nota nossa para elucidar o que Ianni chama de *globalismo*: “globalização diz respeito a todos os processos por meio dos quais os povos do mundo são incorporados em uma única sociedade mundial, a sociedade global. *Globalismo* é uma das forças que atuam no desenvolvimento da globalização.” Martin Albrow, *Globalization, knowledge, and society*, publicado por Martin Albrow e Elizabeth King (eds.), *Globalization, knowledge and society (Readings from International sociology)*, London, Sage Publications, 1990, p. 3-13; citação da p. 9. In IANNI, Otavio. *Globalização: novo paradigma das ciências sociais. Estud. av., São Paulo, v. 8, n. 21, Aug. 1994.*

É importante aqui atentar para a necessidade de não desvincular a globalização das relações políticas, que tem ações letais para a vida coletiva. Assim como perceber que ela é expressão de certos grupos hegemônicos e que pode ser alterada quando se trata das políticas de currículo pois, sendo uma política cultural, estarão num espaço-tempo de fronteira e negociações.

O Estado, no sentido ampliado analisado por Gramsci, ao engendrar determinada estrutura econômica, associada ao modo de produção capitalista, não determina os sentidos das políticas nem é capaz de saturar todo o tecido social com sua lógica, mas limita a *matéria-prima do pensamento* (Hall, 2003) e estabelece possíveis sistemas de representação. Para o entendimento das políticas de currículo como políticas culturais, tais sistemas de representação – o mercado, a produção, o consumo, a cultura comum, o currículo nacional – precisam ser considerados, de forma a entender seus efeitos discursivos, simultaneamente simbólicos e materiais.(LOPES, 2006, p. 37).

As dinâmicas do imperialismo se reconfiguram com as mudanças nos Estados nacionais, porém, continuam servindo aos interesses do capital, aprofundando as desigualdades. A ONU, o FMI, o BIRD, a OIT, e a OCDE, embora sejam organizações instituídas em termos multilaterais, servem, cada vez mais, aos interesses das corporações transnacionais. A reconfiguração do mundo global, na década de 90, não significa a homogeneização das políticas em nível mundial.

“Trata-se de um processo de hibridização, que conta tanto com a disseminação dos imperativos de uma nova política educacional global baseada na lógica do mercado como com a recontextualização desses em campos de contestados. Assim como a disseminação, a contestação se faz nos espaços oficiais dos grupos empreendedores da política e nos campos pedagógicos das universidades, dos centros de pesquisa, das revistas científicas. Nesses espaços, o fluxo de ideias de um país a outro vai compondo cenários híbridos nos quais se produzem os discursos educacionais” (MOREIRA, 1999).

Na última década do século XX, no Brasil, houve a prevalência dessas teorias no campo da educação. As relações de dominação cultural no neoliberalismo atuam não apenas pelas relações de poder econômico. Elas assumem versões mais complexas, dada a circulação, diversidade e interações sociais na contemporaneidade. Desconsiderar isso pode implicar em um reforço das ações de dominação, em vez de combatê-las.

As ambivalências dos textos das propostas curriculares, por exemplo, produziram e continuam a produzir as negociações necessárias para garantir sua legitimação, ao mesmo tempo em que engendram zonas de escape dessa dominância. Assim, vemos como as competências tiveram que incorporar dimensões cognitivas mais complexas para alcançarem sua legitimação em diferentes grupos sociais, como os grupos cognitivistas, que passaram a veicular os discursos das competências.

Nos estudos do campo do currículo, as relações hierárquicas entre a política estatal e as instituições educacionais são privilegiadas em relação as análises sobre o funcionamento ou não dos mecanismos de controle do Estado sobre a escola. “Nesses casos, é comum que uma relação linear de dominação do currículo como fato sobre o currículo como prática seja estabelecida.” (MACEDO, 2006, p. 102). A autora salienta que essa visão sobre as relações de poder colocam o Estado como centralizador do poder, impondo, verticalmente, o que deve ser feito nas escolas, sem considerar as possibilidades de ação por parte dos membros das comunidades escolares e acaba desconsiderando o papel do professor como formulador do currículo e da escola como espaço de produção cultural.

Posteriormente, num segundo grupo de trabalhos, é que a dimensão ativa do currículo, e junto com ela a cultura produzida na escola, ganha relevo. Esses estudos valorizam as ações dos sujeitos do currículo e se inserem nesse grupo os estudos etnográficos da escola, com foco no currículo, ou ainda, os do cotidiano, como espaços de prática do currículo.

Algumas persistências históricas, como por exemplo, das formas de organização curricular, são menosprezadas, abrindo possibilidade para certos voluntarismos. Nesse sentido, do ponto de vista político, a concepção de currículo como prática ‘limita nossa capacidade de conceber alternativas que não se baseiem em alguma forma de rejeição utópica dos currículos tradicionais’ (Young, 2000, p. 43). Entendo que, de forma semelhante a que ocorre com os estudos que privilegiam a dimensão escrita do currículo, a ênfase em sua dimensão vivida autonomiza a resistência e quebra a relação paradoxal entre autonomia e controle que caracteriza o fazer político do currículo (Ball, 1997). Por mais estranho que possa parecer, a dicotomia entre o contexto de produção de um outro texto curricular oficial (currículo como fato) e o contexto de implementação ou produção de um outro texto curricular alternativo (currículo como prática) acaba sustentando uma visão linear da relação entre essas dimensões semelhantes a percebida em estudos que enfatizam o currículo escrito (MACEDO, 2006).

Macedo (2006) afirma que, tendo analisado sistematicamente a produção acadêmica de dissertações e teses do campo, percebeu um movimento no sentido da superação da concepção tradicional de currículo. Ao salientar suas outras dimensões, não conseguiu dar conta da superação da lógica tradicional, permanecendo uma polarização, que se alicerça na separação entre um momento de produção de documentos formais e outro(s) de sua implementação.

Precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi. Essa tarefa envolve, a meu ver, buscar respostas que dêem conta da dinamicidade do currículo, das relações de hegemonia provisórias nele presentes. Entendo que isso implica pensá-lo como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola. Numa época em que o político parece se confundir com o cultural (Jameson, 2001), julgo tratar-se de uma tarefa política que precisa ser encarada pelo campo do currículo. (MACEDO, 2006).

Para descrever melhor como compreendemos a relação entre currículo e cultura, este passando a ser entendido como cultura, compartilhamos as concepções de Macedo (2006) de que:

O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença. Desenvolvo o sentido que dou à ideia de negociação tendo por base a literatura pós-colonial, entendendo-a como, de alguma forma, relacionada às noções de diálogo analítico (Ellsworth, 1997), redes (Alves e Oliveira, 2002), conversa complicada (Pinar, 2005), solidariedade (Gilroy, 2001) (MACEDO, 2006).

Para fugir da dicotomia de análise sobre o currículo, a autora julga ser mais promissor tratar o currículo como espaço-tempo de fronteira, “permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente.” (MACEDO, 2006). Essa noção de fronteira deve ser vista como lugar onde híbridos criam híbridos e não apenas somam-se culturas distintas.²

² Para aprofundar essa discussão, a autora vai trabalhar com o conceito de “discursos globais”. Esse conceito é importante para entendermos a noção das hegemonias dos discursos globais e as implicações destes nos enfoques de análise de coloniais do currículo. Macedo define discursos globais como aqueles através dos quais o poder colonial opera, repletos de estereótipos que buscam fixar os sentidos, eliminar o outro, deslocar a ambivalência para fora do espaço em que pensamos e

A negociação entre culturas presentes no currículo não deve ser entendida como hierárquica - nem de cima para baixo e nem de baixo para cima - tratando-se de uma negociação complexa, com aspectos que vão do consciente ao inconsciente, que não podem ser simplificadas como em categorias como currículo pré-ativo e currículo ativo, pois estas não dão conta dessa concepção de currículo com a qual trabalharemos.

Se o discurso moderno respondia sobre lealdades políticas a determinados objetos, como por exemplo a classe, assumir o discurso pós-colonial significa aceitar a ideia de fragmentação, de contingências históricas dispersas, que nos exigem encenar outros antagonismos sociais. Com isso, não defendo a substituição de lealdades de classe por outras de raça ou gênero, como temos feito em diversos momentos, mas o pensar a agência numa outra epistemologia, uma epistemologia contingente que confunde as temporalidades históricas. Trata-se de um questionamento do racionalismo das ideologias associado ao progresso (MACEDO, 2006).

Pensar que o poder colonial não é absoluto, apesar de hegemônico, é o que torna possível pensar formas de resistência e possibilidades de derrubá-lo. O fortalecimento da democracia através de uma formação cidadã é um dos caminhos possíveis de luta e resistência.

Nesse sentido, toda relação hegemônica é, ao mesmo tempo, universal, contingente e reversível. O projeto democrático passa a ser, então, visto como uma negociação, uma relação de hegemonia que impede sua total realização. Cada posição assumida pelos sujeitos é um processo de tradução e de transferência de sentido que se dá num espaço-tempo presente, disjuntivo, multifacetado e ambivalente (MACEDO, 2006).

Sabendo que essa concepção hegemônica é reversível que podemos pensar alternativas para uma formação cidadã com questionadora e transformadora da realidade, para que o ensino de história coloque o estudante no lugar de sujeito da história.

agimos no mundo. São discursos com ampla mobilidade – o que implica certo universalismo - mas uma mobilidade que se deve a uma luta política, histórica, e não a características próprias desses discursos, que os façam melhor que as culturas locais (MACEDO, 2006, p. 107).

2.1 HIBRIDISMO NA ANÁLISE DO CURRÍCULO

Assim como Lopes (2006), nos valem da ampliação das discussões teóricas sobre políticas de currículo para conseguir interpretar em outras bases a atuação do Estado e as práticas curriculares. Sendo importante superar

tanto modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas, reservando as escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente, quanto análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado (LOPES, 2006).

Utilizar esse paradigma de interpretação das políticas de currículo permite pensá-las numa outra relação e enxergar o currículo de outra maneira. Entender as novas relações político-sociais impostas pelo neoliberalismo implica em mudanças sobre o aporte teórico para a análise do currículo como política pública, ou melhor, política de currículo.

Entendemos o campo do currículo como um campo híbrido de tendências teóricas distintas. Este hibridismo se faria verificar pela associação de princípios das teorias críticas a princípios de teorias pós-críticas. No Brasil, também é possível verificar esse hibridismo de discursos críticos e pós-críticos, principalmente com foco político na teorização crítica e com foco no pós-modernismo.

Defendo, portanto, que uma possível forma de entender tais diferenças e aproximações, bem como a fertilidade dessa associação e os problemas teóricos-metodológicos dela decorrentes, pode ser pela análise do objeto de pesquisa a ser construído e dos conceitos a serem considerados na construção desse objeto. É nessa perspectiva que analiso as articulações que vêm sendo feitas entre contextualização e hibridismo e que 'soluções' vêm sendo encontradas em tal articulação na pesquisa sobre políticas de currículo (LOPES, 2005, p. 53).

As análises utilizando conceitos provenientes de componentes teóricos distintos podem ser úteis, a partir das aproximações possíveis de análise entre os campos. Pensar no campo das políticas de currículo como inseridas em um contexto produto de culturas e produtora de culturas escolares e ainda permeada por problemas epistêmicos baseados nas análises de discursos, por exemplo, pode ser um bom caminho para avançar na análise, quando de forma separada não seria possível.

Não só o conceito de hibridismo é frutífero para as análises no campo das políticas de currículo, mas também o conceito de recontextualização, que trata dos intercâmbios de textos e discursos no mundo globalizado tornando as políticas de currículo de países tão distintos muito similares. Esses textos

são orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares” (LOPES, 2005).

A autora reconhece os limites do conceito e, por isso, salienta a importância do mesmo para as análises. Considera que, por meio dele, é possível reconhecer e destacar as reinterpretações como naturais dos processos de circulação dos textos. E que, através dessas marcações, é possível identificar ainda a centralidade das questões discursivas, de onde falam, as identidades em disputa e as relações de poder, a partir das reinterpretações feitas dos textos curriculares. E ainda a maneira como as relações de poder “são expressas pelos princípios de classificação que constituem as identidades e as diferenças das categorias, dentre elas os saberes, fornecem um modelo teórico interessante que remete a articulação entre poder e saber” (LOPES, 2005). Dessa forma, o aspecto mais construtivo da recontextualização talvez seja o entendimento das políticas de currículo e a articulação constante entre macro e micro, ou seja, políticas de currículo de estado e a sua relação com o micro, através do discurso pedagógico. O poder e o controle, nesse contexto, vão se expressar não só através das regras de classificação e de enquadramento, mas, também, pelos hibridismos.

2.2 POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Na constituição de uma nova hegemonia, estaria inserido nesse processo o caráter provisório e reversível dessa hegemonia criada. Por isso, a imposição de formar uma geração homogeneizada de empreendedores competitivos, resilientes e meritocratas, independentemente de suas identidades culturais/raciais/sociais.

Essa concepção implica aporte teórico do hibridismo e do distanciamento dos binarismos. Enfatizamos que a desconstrução dos binarismos não quer dizer criação

de uma síntese entre os dois pontos, mas do reconhecimento da multiplicidade ambivalente dos sentidos. A política curricular vai ser então ressignificada através da sua recontextualização nas escolas. Lopes (2006) vai trazer a discussão para os textos normativos evidenciando que

Os textos legais e normativos passam então a ser vistos como definições de determinados grupos que têm relação tanto com o contexto de influência – marcos ideológicos e definições internacionais – quanto com o contexto da prática nas escolas (Ball & Bowe, 1992). Por exemplo, para entender a permanência de determinados projetos em diferentes países não basta investigar as definições legislativas das instâncias governamentais, mas é preciso interpretar como as produções e reinterpretações da prática do contexto global são articuladas nos projetos governamentais.

No caso do Brasil, a apropriação da linguagem produtivista está aliada a uma prática gerencialista. Fica posto, assim, que as lutas que moldam o currículo são, ao mesmo tempo, políticas e culturais e, para entender como elas acontecem, é preciso entender, tanto dos discursos hegemônicos que pretendem atribuir sentido fixos, quanto das comunidades que recontextualizam os discursos globalizantes.

Como todo e qualquer discurso, não são fenômenos apenas linguísticos, mas se articulam com as práticas e as identidades dos sujeitos, bem como estão sujeitos a mudanças e constituem um repertório que pré-figura possibilidades para relações sociais. Dessa forma, esses, discursos, estão imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais (LOPES, 2006).

É a propósito do empresariamento da educação (FREITAS, 2014, 2016, 2018) que os institutos e fundações propõem soluções homogeneizantes através de modelos educacionais para solucionar o problema da qualidade da educação pública no Brasil. Aliada a políticas globais de avaliação, a exemplo do Pisa e de outras orientações da OCDE, surgem políticas de currículo locais, como a BNCC e os currículos estaduais e municipais. Sobre esse assunto, veremos uma análise mais detalhada a seguir.

2.3 O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A INTERFERÊNCIA POLÍTICA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Falar do empresariamento da educação é ir além! É compreender as lógicas implicadas pelas formas de privatização da educação, que implica uma influência

político, ideológica e tecnológica da administração educacional por parte dos controladores do mercado. Essas relações de empresariamento da educação ganham força com o neoliberalismo, tornando-se hegemônicas em nossa sociedade pós-industrial, iniciada com a crise estrutural do capitalismo, a partir de 1970.

Assim, os defensores do neoliberalismo vão criticar a socialdemocracia, principal antagonista na resposta à crise do capitalismo, pois está presa pela participação e pretende substituí-la por uma democracia concorrencial. Isso transposto para as políticas educacionais vai culminar nas propostas gerencialistas, com foco na figura do gestor e na cultura da meritocracia. Dessa forma, não só a escola vai ser invadida pela lógica administrativa empresarial, mas todo o Estado.

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a validação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado. Na área pedagógica, esse modelo alinha objetivos de aprendizagem previamente definidos com o processo de ensino e com a avaliação sistemática e frequente desses objetivos (FREITAS, 2016).

A finalidade é o lucro, mas, também, manter a formação da juventude dentro da lógica neoliberal. No Brasil, essas ideias vêm aliadas à padronização da educação, através da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de formação de professores. Essa padronização cria a falsa ideia de igualdade de oportunidade educacional, sem levar em conta as variáveis externas à escola que agem sobre essas oportunidades. Estas políticas de currículo são focadas, exclusivamente, na abordagem cognitiva, limitando a função da educação ao acúmulo cognitivo do estudante.

Essa tentativa de padronização das políticas de currículo vem atrelada a estilos de gestão, baseados em resultados, ou seja, para responder a bom desempenho nas avaliações externas e alcançar as metas pré-estabelecidas. Esse mecanismo estabelece um neotecnicismo e aprisiona os tempos e os métodos pedagógicos. Essa cultura neoliberal e os modelos de gestão criam uma visão hegemônica de que o que importa é a técnica e o método acima do professor. Então, o trabalho do professor fica reduzido à aplicação destes. Aqui, podemos perceber o crescimento da venda de plataformas comerciais de aprendizagem, como se estas pudessem resolver qualquer problema de resultados das instituições escolares.

Está em jogo a disputa pelo controle tanto da “gestão” escolar como do próprio “processo formativo” da juventude (objetivos, métodos e conteúdos) (FREITAS, 2014), ambos aspectos fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento, à lógica das necessidades do aparato produtivo (FREITAS, 2016).

Nessa “sopa” de políticas, a BNCC, somada às avaliações em larga escala, forçam a padronização da educação, tendo como ponto de pressão o desempenho das instituições e seus alunos nestas avaliações estandardizadas. Estas tornam-se mecanismos de controle, pois ganham contornos censitários. Nesses casos, a melhoria da educação está atrelada à concorrência individual e não ao financiamento ou investimento do Estado. Estas são as ações que vão induzindo a precarização do setor público para a posterior privatização que, no caso da Educação, vem sendo vinculada à contratação de serviços de mercado, através de ONGs, organizações sociais, fundações. Ou seja, promovendo uma terceirização da gestão pública que foi a etapa anterior aos *vouchers* educacionais no sistema educacional americano, por exemplo.

Para tratar dos aspectos internos à cultura escolar, vemos ser imposta a vivência meritocrática na escola, através das avaliações. As metas educacionais estão voltadas para a transformação do jovem em “resiliente”, “individualista” e “agressivo” – ideais neoliberais nas quais o outro, “meu concorrente”, deve ser eliminado e o esforço individual para o “sucesso” deve ser alcançado a qualquer custo.³

Nesse modelo de empresariamento da educação as políticas sociais são vistas como inimigas da meritocracia. Veja, isto é o uso do discurso como política para manutenção da cultura neoliberal. O que se faz necessário é o que Luis Carlos de Freitas chama de resistência ativa através da defesa da escola pública feita através da gestão pública da coisa pública além da defesa do financiamento público desta através das lutas como o FUNDEB e a manutenção da gestão da democrática nas escolas.

³ Aqui, no Estado da Paraíba, vê-se essas relações no modelo de “Escola da Escolha”, adotado pela Secretaria da Educação, através de modelo referenciado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A formação de “jovens autônomos, competentes e solidários”, assim como mecanismos como Avaliação Semanal, Instrumentos de Controle e Avaliação, PDCA, professores responsáveis pela substituição de aulas dos colegas faltosos, entre tantos outros mecanismos que podem ser mais bem descritos para fazer interlocução com o apresentado no texto.

É preciso discutir aqui sobre a uniformização de uma Base Curricular como no caso da BNCC. Esta questão já vem sendo discutida como parâmetro no mundo globalizado nesses contextos de reformas educacionais guiadas pela interferência de atores privados, Organizações não Governamentais (ONG's), Organizações sociais e agentes internacionais de financiamento da educação.

3 FORMAR JOVENS PARA QUAL CIDADANIA: O CIDADÃO NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Após fazer uma breve discussão sobre currículo e políticas de currículo no capítulo anterior, neste apresentamos a estrutura da BNCC e procedemos uma análise de como a palavra “cidadania” aparece na “Apresentação”, “Introdução” e na “Etapa do Ensino Médio” (intitulada “O ensino Médio no contexto da Educação Básica” - BNCC do Ensino Médio) e na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Etapa do Ensino Médio. Pretendemos evidenciar os projetos políticos que disputaram a construção da BNCC e qual deles orientará a formação da juventude brasileira se não estivermos atentos a quais usos e sentidos da palavra “cidadania” são verificados no documento.

3.1 SOCIEDADE CIVIL, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA: DISPUTA DISCURSIVA DO PROJETO NEOLIBERAL PELA DESPOLITIZAÇÃO DOS SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS

O processo de construção democrática enfrenta, hoje, no Brasil um dilema cujas raízes estão na existência de uma confluência perversa entre dois projetos políticos⁴ distintos. De um lado, um processo de alargamento da democracia, com a Constituição de 1988, que consagra o princípio da participação da sociedade civil e tem dois principais aspectos. O primeiro é a retomada da democracia formal, que permitiu que o projeto de participação da sociedade civil fosse levado para dentro do poder do Estado. O segundo se apresenta, também, como consequência do primeiro: o confronto e o antagonismo entre sociedade civil e Estado, que havia se aprofundado durante a ditadura militar, vão ser substituídos por uma aposta na possibilidade de sua ação conjunta para o aprofundamento da democracia. O que se tem observado é que o projeto político neoliberal está em curso desde a redemocratização, ganhando espaço nas políticas de Estado desde então. Como parte da estratégia da implementação dos ajustes neoliberais, teremos a eleição do Collor, em 1989, e, com

⁴ O termo *projeto político* está sendo utilizado como utilizado pela Evelina Dagnino “Estamos usando aqui o termo *projetos políticos* num sentido próximo da visão gramsciana, para designar os conjuntos de crenças interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos.” (DAGNINO, 2004a, p. 98).

isso, a diminuição do papel do Estado e transferência das suas responsabilidades sociais para a sociedade civil.

Segundo Evelina Dagnino (2004a, 2004b), temos em disputa dois projetos de sociedade: um projeto democratizante e outro, o neoliberal. O democratizante corresponde àquele pautado pelos movimentos sociais da luta contra a ditadura civil militar no Brasil, a partir da década de 1970. Baseia-se na construção da cidadania através das lutas pela ampliação e conquistas de direitos para a transformação da sociedade a fim de torná-la cada vez mais democrática.

Já o projeto neoliberal é a nova roupagem do capitalismo, não esqueçamos disso, que usa o vocabulário do projeto democratizante e tenta performar uma sociedade democrática, no entanto, despolitiza os conceitos, atua na manutenção da expropriação dos trabalhadores e aumento da desigualdade social, em benefício dos grandes empresários, através da apropriação do próprio aparelho do Estado.

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. Nessa disputa onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil (DAGNINO, 2004a, p. 97).

Nesse movimento, essa confluência de sentidos que impregna os documentos referenciais na educação (para nossa análise) o mais importante dos deslocamentos semânticos é o relacionado à cidadania, pois esta é defendida como finalidade da educação básica na BNCC (BRASIL, 2018) e pertence ao imaginário da formação do educando, através do ensino de história. É por isso que faremos uma análise deste conceito e seu deslocamento de sentido pelo projeto neoliberal, a fim de entender como ele aparece na BNCC “textos introdutórios” e Etapa do Ensino Médio “textos introdutórios e Área de Ciências humanas e Sociais Aplicadas.

Isso tudo, através de um projeto homogeneizante com uma falsa roupagem democrática,

As noções de sociedade civil, participação e cidadania matem entre si uma estreita relação e foram selecionadas porque são, a nossa perspectiva, elementos centrais desse deslocamento de sentidos que constitui o mecanismo privilegiado na disputa política que se trava hoje ao redor do desenho democrático da sociedade brasileira. Essa centralidade, de um lado, se relaciona com o papel que eles desempenham na origem e na

consolidação do projeto participativo. De outro lado, e em consequência, elas são fundamentais exatamente porque constituem os canais de mediação entre os dois campos éticos-políticos. Além disso, para além do cenário específico onde essas noções se inserem no debate brasileiro, elas também são parte constitutiva da implementação do projeto neoliberal no nível global (DAGNINO, 2004a, pp. 99–100).

O conceito de nova cidadania foi formulado pelos movimentos sociais que atuavam nas lutas por acesso a equipamentos urbanos, inspirado nas lutas por direitos humanos e na resistência contra a ditadura, nas décadas de 1970 e 1980. Hoje, foi agregada a esse conceito a luta por ampliação do espaço da política, novas subjetividades e o papel da transformação cultural para construção da democracia. Esse conceito de cidadania é um projeto de construção democrática de transformação social, que deve ser visto como estratégia política, mas também como uma política cultural. Ele ultrapassa o âmbito do Estado e se estabelece na própria sociedade, podendo ser entendido como centralizador do processo democrático. A nova cidadania orientou a prática política dos movimentos sociais, influenciou mudanças institucionais, como a Constituição de 1988, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, mas, principalmente, significa a participação na luta política.

A disseminação dessa concepção de cidadania foi expressiva, e ela orientou não só as práticas políticas de movimentos sociais de vários tipos, mas também mudanças institucionais, como as incluídas na Constituição de 1988, conhecida, como, já mencionado, como a “Constituição Cidadã”. Foi graças a essa disseminação que, diferentemente de outros países do continente, no Brasil a expressão “cidadania” esteve longe de se limitar a meramente designar o conjunto da população, mas foi preenchida por um significado político claro. É esse significado político, no seu potencial transformador, que passa a ser alvo das concepções neoliberais de cidadania (DAGNINO, 2004a, pp. 105–106).

Sobre a redefinição neoliberal da cidadania apontada por Evelina Dagnino (2004a) podemos apreender, em primeiro lugar, que se reduz o significado coletivo e político de cidadania a um entendimento individualista: tornar-se cidadão é integrar-se, individualmente, ao mercado, como consumidor e como produtor. As investidas do projeto neoliberal têm como características o empreendedorismo, que se apresenta como meio de alcançar a cidadania; a flexibilização do trabalho, através de sua precarização e, conseqüentemente, a caça aos direitos adquiridos na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e ainda, a inversão da lógica de amparo do Estado aos direitos civis, de maneira que quem tem direitos passa a ser o vilão, pois sobrecarrega o Estado, o que torna-o ineficiente e assistencialista e atrapalha o desenvolvimento

econômico (DAGNINO, 2004b; FREITAS, 2016; PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019)

Em segundo lugar, afirma Dagnino, existe um deslocamento de sentido associado à gestão da pobreza, o que, para a luta contra desigualdade social, é um ataque direto. Aqui, o principal recurso da gestão da pobreza é o apelo à solidariedade, transpondo a responsabilidade para a moral da sociedade bloqueando a dimensão política do combate à pobreza. O problema derivado disso é que a cidadania passa a ser vista como solidariedade aos pobres. Com isso, a cidadania assume o sinônimo de caridade. E aquela instância que substitui a sociedade civil, o “terceiro setor”, assume o papel do benfeitor caridoso. Na sua ressignificação, o projeto neoliberal muda a percepção da cidadania sobre a pobreza. Aqui, cidadania não aparece mais como inserida na luta contra a pobreza e redução da desigualdade social.

O deslocamento da pobreza e da desigualdade para fora da arena política, não sendo mais de responsabilidade do Estado, coloca a questão da pobreza atrelada à caridade, no campo da moral. Embora este estado esteja disponível sempre a “ajudar” os empresários a saírem de situação de “dificuldade”, pelo bem do mercado. Os alvos dessas políticas não são vistos como cidadãos, com direito a ter direitos, mas como seres humanos ‘carentes’, a serem atendidos pela caridade, seja pública ou privada. Consequentemente, esta concepção acarreta diminuição de recursos públicos para políticas de redução da pobreza e da desigualdade social.

Uma das consequências de deslocamento dessas questões: tratadas estritamente sob o ângulo da gestão técnica ou filantrópica, a pobreza e a desigualdade estão sendo retiradas da igualdade e da cidadania. A própria substituição do termo sociedade civil pela importação do termo “terceiro setor”(o primeiro e o segundo seriam o Estado e o mercado) para substituir o de sociedade civil designa o intento de retirar a cidadania do terreno da política, retomado novamente pelo seu detentor exclusivo: o Estado (DAGNINO, 2004b, pp. 157–158).

observável com o deslocamento de sentido de cidadania, é que o projeto neoliberal opera não só com a concepção de estado mínimo, mas, também, com uma concepção minimalista, tanto da política, como de democracia. Neste projeto de sociedade, a política e democracia devem ser reduzidas ao mínimo necessário e devem ser colocadas num patamar de especialidade de políticos, enquanto profissionais da política, atividade esta que só se faz em Brasília.

No argumento usado no discurso neoliberal, a política não está fora do Estado, mas apenas nele. Assim, desloca-se o sentido de cidadania para um lugar fora do embate político de lutas por direitos. Por isso, o cidadão só faz exercício democrático através do voto ou na inserção no mercado na visão neoliberal. Essa inserção pode dar-se como consumidor, ou empreendedor, preferencialmente. Aqui, vê-se a ressignificação que promove a despolitização do termo participação e atribui à solidariedade atrelada ao termo um sentido moral. Mais uma vez, se evidencia o processo de participação individualizante e despolitizante no projeto neoliberal.

Nesse sentido, a coincidência na exigência de uma sociedade civil ativa e propositiva que, estes dois projetos antagônicos apresentam, é, de fato emblemática de uma série de outras coincidências” no nível do discurso, referências comuns que examinadas com cuidado, escondem distinções e divergências fundamentais. Assim, o que essa “confluência perversa” determina é um obscurecimento dessas distinções e divergências, por meio de vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa (DAGNINO, 2004a, p. 99).

A fim de nos contrapormos a essa visão individualizante, excludente e ilusoriamente flexível de cidadania, que cumpre o papel de mantenedora de desigualdades sociais e que isenta o Estado quanto à diminuição destas desigualdades, precisamos definir o que seria essa nova cidadania para a construção da sociedade democrática que buscamos. Dagnino (2004a) ressalta três elementos para pensar a nova cidadania. Primeiramente, essa concepção de cidadania se refere à noção mesma de direitos, assumindo uma redefinição da ideia de direito a ter direitos. A autora inclui a criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas e suas práticas concretas. Nesse sentido, a própria determinação do significado de “direito” e a afirmação de algum valor ou ideal como um direito são, em si mesmas, objetos de luta política.

Em segundo lugar, ao contrário das concepções tradicionalmente vigentes no Brasil, a cidadania pressupõe sujeitos sociais ativos, participativos, que definem seus próprios direitos e lutam por seu reconhecimento. Em terceiro lugar, ir além da referência neoliberal de estar inserido no sistema de consumo e apenas esperar ser inserido no sistema de direitos sociais, é reivindicar o acesso, inclusão, participação e pertencimento.

Todos esses deslocamentos parecem estar articulados por um eixo mais amplo, a cuja identificação mais precisa ainda pretendemos chegar, que propõe uma despolitização dessas três noções, referências centrais das luta

democratizantes, e, assim uma redefinição das próprias noções de política e de democracia estabelecidas e conquistadas por essas lutas. Assim, o projeto neoliberal operaria não apenas com uma concepção de Estado mínimo, mas também com uma concepção minimalista tanto da política como democracia (DAGNINO, 2004a, p. 108).

Como então podemos perceber a influência do projeto neoliberal na BNCC? Faremos uma apresentação dos embates políticos na construção do documento curricular e daremos continuidade apresentando a estrutura dela para, em seguida, analisar o modo como cidadania aparece na BNCC.

3.2 OS EMBATES POLÍTICOS NA CONSTRUÇÃO DA BNCC

No Brasil, o período de redemocratização e lutas por direitos sociais e a reabertura democrática coincidem com o mesmo período da crise do capital: a partir do final da década de 1970. No início do século XXI, o discurso utilizado para a solução da ineficiência do setor público é o emprego da lógica gerencial das empresas privadas, em busca da dita eficiência. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está prevista nos documentos oficiais desde a Constituição de 1988; na LDBEN de 1996 e no Plano Nacional de Educação, de 2014. É a partir desse marco que o debate em torno da BNCC ganha força. Essa persistência para o estabelecimento da BNCC passa pela luta por universalização do ensino e pela tentativa de garantir isonomia no que ensinar em um país de dimensões continentais e diversidade cultural como o Brasil.

A BNCC vai retomar o conceito de direitos de aprendizagem e substituir a concepção anterior de Base Nacional Comum pela de Base Nacional Comum Curricular (grifo nosso). Dessa forma, por essência, a BNCC é um documento de caráter normativo que define aprendizagens essenciais. Porém, estas aprendizagens estão orientadas através de princípios gerais dos quais derivam os princípios das áreas dos conhecimentos, que estão divididos por habilidades e competências. Elas são da ordem do saber e saber fazer, alinhadas, claramente, aos interesses dos empresários reformadores da educação, a saber, formar um cidadão adequado e resiliente as explorações do mundo do trabalho. Essa inserção dos empresários neoconservadores e neoliberais nas políticas educacionais tem sido um crescente nas políticas públicas educacionais no Brasil e acabou por se concretizar na BNCC como

produto da relação de ocupação desses espaços por esses grupos (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

Depois de duas versões da BNCC terem sido divulgadas e debatidas, foi a partir de 2016 que foi constituído um Comitê Gestor do MEC para receber sugestões dos seminários da UNDIME e do CONSED sobre o tema. Compunham o Comitê Gestor entidades privadas, representantes de organizações internacionais e membros de secretarias de educação, como relatam Peroni, Caetano e Arelaro (2019, pp. 43–45):

A instituição do Comitê Gestor do MEC (Portaria 790/2016 – BRASIL, 2016), contemplou apenas integrantes das secretarias do Ministério, que foram os responsáveis pelas definições e diretrizes que deram origem à terceira versão a partir das revisões de integrantes internacionais, como The Curriculum Foundation, instituição inglesa, Accara, instituição australiana e Phill Daro e Susan Pimentel que atuaram no Comonn Core americano, além de Sheila Byrd Carmicheal, que assinam avaliação da BNCC(...) Entre os agentes privados, estão instituições que produzem materiais didáticos como Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros. Entre os agentes públicos estão secretarias ligadas a governos do PSDB como São Paulo, Salvador, Goiás, Paraná, a Undime, representante dos secretários municipais de educação do país e o Consed, que representa os secretários estaduais de educação, além do INEP, do MEC e Conselho Nacional de Educação. Constitui-se num grupo hegemônico, que representa uma classe, em relação a um projeto educacional para o país.”

A BNCC se coloca como orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, tendo como fundamentação a Diretriz Curricular Nacional (DCN). O documento diz, ainda, que pretende ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais. Apresenta dez competências gerais que se propõem a consolidar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento define competência

como a mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08).

Ou seja, competência é a atividade que mobiliza saberes de aprendizado ou como sinônimo de objetivo. Segundo o documento, ao definir tais competências dessa maneira, se reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana,

socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2018, p. 08) e, ainda por cima, alinhada à agenda 2030⁵. Porém, o que se observa é que

o discurso das habilidades e competências foi apropriado pela lógica neoliberal a tal ponto que na última versão da BNCC a noção de competências aparece como sendo a mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares para resolver demandas ligadas à cidadania e ao mundo do trabalho em situações práticas (MENDES, 2020, p. 120).

Do ponto de vista das teorias do currículo, a BNCC homologada está mais alinhada às teorias tradicionais do currículo, uma vez que os conteúdos são a maior preocupação, mesmo em relação à finalidade do processo de aprendizagem, como apontamos no capítulo 2 dessa dissertação. De todas as disciplinas da Base, a história foi um dos componentes curriculares a sofrer com o debate sobre o que ensinar, chegando a ter sofrido censura no texto na sua primeira versão.⁶

A intenção de controlar o que se deve ensinar em história está diretamente relacionada com qual história deve ser preservada, contada para as próximas gerações. Não à toa, em momentos de menor estado democrático de direito, existe maior controle sobre a história ensinada. Não só sobre a história ensinada, mas a respeito de como se constrói a identidade narrativa da nação na BNCC, vê-se claramente na disputa a intenção de manter-nos colonizados. Os agentes produtores da BNCC e a política de escolha dos conteúdos colocam essa questão de forma explícita.

O movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) que coordenou esse processo, num primeiro momento sem a presença do MEC, apresentou-se como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atuava, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas com o objetivo de direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, pp. 43–44).

⁵ Segundo o site do Ministério das Relações Exteriores “A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável corresponde a um conjunto de programas, ações e diretrizes que orientarão os trabalhos das Nações Unidas e de seus países membros rumo ao desenvolvimento sustentável. Concluídas em agosto de 2015, as negociações da Agenda 2030 culminaram em documento ambicioso que propõe 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas correspondentes, fruto do consenso obtido pelos delegados dos Estados Membros da ONU. Os ODS são o cerne da Agenda 2030 e sua implementação ocorrerá no período 2016-2030.” <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/135-agenda-de-desenvolvimento-pos-2015>
Acessado em 22/09/2020

⁶ Para entender esse processo de disputa política e conflitos e censura da primeira versão da BNCC história ler o artigo da prof. Margarida Dias e prof. Itamar Freitas “Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar.” (FREITAS; OLIVEIRA, 2018)

Acerca da normatividade e das medidas de homogeneização do currículo, afinam-se os mecanismos de avaliações institucionais atrelados à BNCC, assim como esta passa a balizar as políticas de formação inicial e continuada de professores. Numa análise do documento Base Nacional Curricular de Formação de Professores (BNCFP)⁷, que surge a partir da BNCC, percebem-se as costuras políticas, relacionando os principais orientadores das políticas de currículo a um mesmo documento.

Essa política de alinhamento (objetivo-conteúdo-tese) gera um estreitamento curricular, pois secundariza dimensões mais amplas da formação humana e não considera de fato a influência do perfil socioeconômico dos indivíduos na aprendizagem. Tais iniciativas têm, ainda, um caráter de responsabilização individual forte, que não é coerente com a realidade do Brasil, em que a desigualdade é histórica e muito profunda (ZANCAN RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 05).

Para começar uma análise de como o conceito de cidadania aparece na BNCC continuaremos esse capítulo apresentando a estrutura do documento e em seguida apresentando a análise de conteúdo feita a partir da leitura.

3.3 ESTRUTURA DA BNCC

Antes de aprofundarmos a análise do documento, vamos descrever como este está estruturado, principalmente no que concerne aos trechos que serão analisados.⁸

A parte introdutória do documento que analisamos está estruturada dessa maneira (Figura 1):

⁷ *Esse documento (a BNCFP), entre outras mudanças, anuncia a intenção de alterar as diretrizes vigentes para a formação inicial e continuada de professores e sua importância no cenário das políticas educacionais demanda e recomenda muita atenção e análise não só de suas propostas e consequências, mas também dos fundamentos que o embasam e dão razão para sua existência (ZANCAN RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 02).*

⁸ *A quem deseja saber qual a estrutura completa da BNCC ver Anexo A – Sumário completo da BNCC*

Figura 1 - Estrutura introdutória do documento da BNCC

Apresentação	5
1. INTRODUÇÃO	7
A Base Nacional Comum Curricular.....	7
* <i>Competências gerais da Educação Básica</i>	9
Os marcos legais que embasam a BNCC	10
Os fundamentos pedagógicos da BNCC	13
O pacto interfederativo e a implementação da BNCC.....	15
2. ESTRUTURA DA BNCC	23

Fonte: BNCC (2018).

No documento segue a divisão em seções que compreendem a Etapa da Educação Infantil; a Etapa do Ensino Fundamental e, no trecho seguinte, que interessa à nossa análise, na Etapa do Ensino Médio (Figura 2), cujos textos introdutórios estão divididos em:

Figura 2 - Estrutura do Ensino Médio no documento da BNCC

5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO	461
O Ensino Médio no contexto da Educação Básica	461
A BNCC do Ensino Médio.....	469
Currículos: BNCC e itinerários.....	475

Fonte: BNCC (2018).

A Etapa do Ensino Médio vai abranger, ainda, a área de Linguagens e suas tecnologias, a área de Matemática e suas tecnologias e a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias (Figura 3). Dentro desta seção, nos interessa aqui a análise da:

Figura 3 - Seção referente à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no documento da BNCC

5.4. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	561
<i>* Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.....</i>	<i>570</i>
5.4.1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	571

Fonte: BNCC (2018).

Acreditamos que, com a análise desses trechos, é possível pensar que cidadania se propõe às juventudes e o que pensar da contribuição do ensino de História na Etapa do Ensino Médio na BNCC para a formação do jovem brasileiro.

3.4 CIDADANIA NA BNCC - ETAPA DO ENSINO MÉDIO E ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Considerando nossas discussões sobre cidadania, além das relações entre a participação e a formação do cidadão no discurso do projeto neoliberal, não demora muito para ficarem evidentes as relações que se pretende estabelecer de homogeneização da educação.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p. 05).

Durante a etapa de análise de conteúdo do conceito de “cidadania” na BNCC, dividimos o trabalho em quatro etapas. A primeira foi definir quais trechos seriam pertinentes para nossa análise de quais valores atrelados ao conceito de cidadania aparecem na BNCC como forma de indicar o projeto político ligado ao documento. Assim, definimos como foco os textos introdutórios e a área de ciências humanas e sociais aplicadas.

A segunda etapa consistiu em fazer o levantamento da quantidade de ocorrências da palavra “cidadania” no texto. Todo a BNCC contém 600 páginas e 45

ocorrências da palavra cidadania. Das partes textuais relevantes, que serão descritas abaixo, são, ao todo, 20 ocorrências da palavra cidadania. Dessas 20, retiramos três ocorrências (em rosa na tabela do Apêndice A): 03 e 06, por serem citação de outros documentos e 11, por estar relacionada à ciência da natureza, que não é pertinente à nossa análise.

Depois da reorganização dos resultados, reagrupamos as 17 ocorrências por categorias, numa terceira etapa. Aqui, seguimos as orientações de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). As categorias aqui organizadas no reagrupamento, após a primeira análise de ocorrências, são as descritas no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Ocorrência da palavra cidadania na BNCC*

Categoria da Ocorrência	Número de citações
“EXERCÍCIO DA CIDADANIA” COMO HABILIDADE OU COMPETÊNCIA	13
APRENDER A EMPREENDER	02
RELACIONADO A PROJETO DE VIDA	01
RELACIONADO A POLÍTICA	01
TOTAL DE OCORRÊNCIAS*	17

*Dados referentes às partes analisadas da BNCC nesta pesquisa.

Fonte: A autora (2021).

Na primeira categoria “exercício da cidadania como habilidade ou competência”, em geral, todas as ocorrências relacionadas aparecem dentro da expressão “exercício da cidadania” ou referente ao fazer cidadão. É nessa categoria que encontramos a compreensão do conceito de cidadania na BNCC. Ao longo de todo o documento, este aparece apenas uma vez, na descrição da competência específica 6, da área de ciências humanas e sociais aplicadas:

A construção da **cidadania** é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos (BRASIL, 2018, p. 578).

No trecho destacado em rosa vemos um alinhamento à manutenção do status quo. A participação se limita à defesa dos direitos assegurados e alerta para o cumprimento dos deveres instituídos constitucionalmente. Já em azul, percebemos que a atuação do cidadão crítico, mas que é também responsável, ou seja, cumpre seus deveres, está também em reconhecer o lugar de cada um na sociedade. Diferentes sujeitos, com diferentes papéis sociais. Percebemos que a cidadania não está ligada à redução da desigualdade e que a justiça está em garantir o cumprimento das leis e seus direitos e deveres. Na maior parte das ocorrências, 10 das 13, a expressão “exercício da cidadania” é utilizada no sentido exposto acima.

Numa outra ocorrência, na página 577, os estudantes devem perceber a desigualdade e apenas refletir sobre ela e, assim, avaliar as políticas públicas.

“Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional.” (BRASIL, 2018, p. 577).

Outro contexto abarcado por essa categoria é cidadania como sinônimo daquele que está inserido na sociedade. “A política é entendida enquanto ação e inserção do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, incluindo o viver coletivo e a cidadania.” (BRASIL, 2018). Essa ocorrência se dá no trecho das temáticas “Política e Trabalho”, que são categorias definidas como centrais para a área de ciências humanas. A ocorrência vai se dar na conceituação de política. A propósito, na citação acima, o viver coletivo não inclui a cidadania, que é colocada à parte, portanto, como sendo uma atividade individual e pontual.

Na categoria 2 “APRENDER A EMPREENDER”, agrupamos as duas ocorrências que tratam cidadania como diretamente ligada ao desenvolvimento de ações criativas, liderança, visão de futuro, empregabilidade e mundo do trabalho. Observamos, aqui, as relações diretas com o quinto pilar da educação para o século XXI, proposto pela UNESCO, na revista PRELAC (2004). Por esse motivo, nomeamos a categoria de aprender a empreender. Não é por acaso que as ocorrências estão inseridas no trecho “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”.

Podemos notar que o contexto no qual o conceito de cidadania está inserido o mundo do trabalho é visto como o espaço do empreendedorismo. Veja o trecho a seguir:

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 465)

Cidadania, conceito que aparece em destaque, está ligada diretamente à preparação para o trabalho. A seguir o texto enfatiza que o desenvolvimento dessas competências cidadãs estão, para além de uma formação precoce para o trabalho, a formação em intervir de forma crítica, criativa e responsável num mundo onde o trabalho está imprevisível, ou seja, relações de trabalho cada vez mais precarizadas no qual o seu “projeto de vida”, ou seja seu plano de vida para se sustentar no futuro, seja capaz de criar soluções para estar no mercado de trabalho a qualquer custo. Esse discurso responsabiliza o indivíduo, nesse caso, o estudante, pelo seu fracasso, e ainda normalizando as condições de precarização e possíveis situações de desemprego uma vez que o mercado de trabalho é imprevisível

Na categoria 3 “RELACIONADO A PROJETO DE VIDA”, inserida no trecho “A progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio”, a única ocorrência de cidadania aparece como parte da fundamentação para o projeto de vida do estudante. Cabe colocar a importância de estudos específicos sobre o conceito de projeto de vida na BNCC, já que este se torna eixo estruturante e uma das finalidades da educação é contribuir para a construção do projeto de vida do estudante, como está colocado na competência geral número 6 da educação básica (BRASIL, 2018).

Na categoria 4 “RELACIONADO A POLÍTICA”, o conceito de cidadania aparece ligado à política, na habilidade específica (EM13CHS602), da competência específica 6, da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Esse é o único momento em que cidadania vai se relacionar “com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual”

(BRASIL, 2018). Apesar disso, não se aproxima do nosso conceito de cidadania de lutas por direitos, mas apenas pela manutenção dos já adquiridos. Poderíamos fazer outra leitura se não tivéssemos feito a observação na categoria 1 “exercício da cidadania como habilidade ou competência” na qual vimos que o conceito de cidadania para toda essa competência específica das ciências humanas e sociais aplicadas. Este vai se repetir ao longo da BNCC como vimos durante a análise descrita neste capítulo.

Diante dessa análise, embora não esteja escrito expressamente no texto, o contexto no qual o conceito de cidadania se insere indica o alinhamento da BNCC com o projeto político neoliberal. Cabe, aqui, então, colocar em foco a análise do conceito de educação para cidadania inserida no documento, sem maiores explicações, de forma naturalizada, como se o significante fosse atemporal, acultural e apolítico.

Ao passo que se atribui, em geral, que foram os PCNs os primeiros a apontar a educação para a cidadania, Breno Mendes (2020) escreve que, desde o século XIX, a história escolar tem sido pensada como uma “pedagogia do cidadão” e o que vem mudando, desde então, é a concepção de cidadania. Fazendo uma retrospectiva desses sentidos da palavra cidadania, o autor vai colocar que, quando a história escolar surge, em 1837, cidadania estava diretamente ligada (e, por vezes, se confundia) com o sentido de súdito. Por se tratar de um currículo humanístico, o conhecimento era valorizado sem necessidade de utilidade prática, ou seja, valorizado apenas por ele mesmo (MENDES, 2020).

Nas primeiras décadas do século XX, com Getúlio Vargas, o currículo científico ganha força na formação da elite e, também, da classe média trabalhadora. Nesse sentido, o currículo já vai incorporar uma questão política e ideológica, ou seja, um projeto de poder e uma visão de identidade nacional. Durante a ditadura militar, a cidadania esteve ligada aos valores patrióticos e ao civismo. É com a redemocratização que o discurso de cidadão crítico e participativo toma fôlego, nada mais coerente com o período e necessário, depois dos anos de repressão vividos durante a ditadura militar. “Nesse contexto, a cidadania está diretamente conectada a democracia e envolve a garantia de direitos políticos, sociais e civis” (MENDES, 2020).

Nas Competências Gerais da Educação Básica da BNCC homologada, prevê-se aprender para colaborar na construção de uma sociedade justa, democrática e

inclusiva; desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes; exercício da cidadania; promoção dos direitos humanos; consciência socioambiental; consumo responsável e exercício da empatia e respeito ao outro. Porém, no documento, não se define o que é projeto de vida e nem que cidadania se propõe. A tentativa de definição de competência aparece na nota de rodapé

Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”) (BRASIL, 2018, p. 13).

Esse fundamento pedagógico segue as orientações de uso de competência para avaliações institucionais internas, tendo como referência as recomendações da OCDE, PISA, UNESCO e LLECE⁹. Segundo o documento, o desenvolvimento das competências deve se dar de forma clara, estabelecendo o que os alunos devem “saber” e, principalmente o que devem “saber fazer”. Sendo “saber” a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e “saber fazer” a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para.

Não se define na BNCC qual o cidadão é que se pretende formar de maneira expressa no texto, mas a partir da análise fica claro quais os valores atribuídos a cidadania. Assim como que cidadania para qual sociedade. Apesar do conceito permanecer vago, as propostas de resolução de problemas para a sociedade e acolhimento do estudantes estão alinhadas aos programas neoliberais nos quais o esforço e preparação para o mundo do trabalho passam pelas noções de mérito, empreendedorismo e participação para solução de problemas para o local de trabalho. Na formação para o trabalho, cidadania aparece como agregada ao desenvolvimento das habilidades empreendedoras. Seria possível afirmar que o cidadão é aquele que está apto ao mundo do trabalho, independente de ter um emprego ou não. Ou seja, só é cidadão, aquele útil ao desenvolvimento econômico neoliberal?

É importante observar como o discurso empresarial está atrelado a essa proposta de currículo mínimo, quando na finalidade “iv a compreensão do funcionamento científico-tecnológico dos processos produtivos” está voltada, da produção de ciência para desenvolvimento tecnológico da indústria, mantém um sentido operativo, ciência para o desenvolvimento técnico, e não para operação

⁹ *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*

técnica. Aqui, vemos a permanência do campo de influência dos mecanismos internacionais, como a UNESCO, que através da revista PRELAC (UNESCO, 2004), apresenta o quinto pilar da educação “aprender a empreender” para a América Latina, como forma de desenvolver economicamente esses países e tornar o ensino médio atrativo para os estudantes e adequado à formação para o mundo do trabalho. Essa influência vem se percebendo nas políticas de currículo brasileiras desde 2009, com a criação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (SILVA, *et al.*, 2015; SILVA; CÁRIA, 2015)

As ciências humanas são a única área do conhecimento que não carregam na sua nomenclatura o termo “e suas tecnologias”. Em seu lugar, se utiliza o termo “ciências humanas e sociais aplicadas”, sem se explicar os motivos dessas nomenclaturas. Além desse detalhe do discurso, temos a inserção, a partir da lei 13.415/2017, da área “v. formação técnica e profissional ao ensino médio”.

O ensino médio, diferente do ensino fundamental, tem sua organização não por disciplina, mas por áreas do conhecimento, e deve se estruturar nos currículos dos sistemas de ensino através de itinerários formativos “seja para aprofundamento acadêmico, em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional.” (BRASIL, 2018).

Na contramão do que estava sendo proposto pelas primeiras comissões que propunham um ensino cujo eixo norteador era mais temático e tinha como ponto de partida aquilo que está mais próximo de nós (história do Brasil, história da África e história indígena), ao fim e ao cabo, o que aconteceu foi um reforço da perspectiva eurocêntrica e cronológica. Na versão final do documento o pensamento histórico ou a “atitude historiadora” parece ter sido reduzidos aos processos metodológicos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise (MENDES, 2020, p. 123).

Dessa maneira, o currículo para o ensino de história fica delimitado como reprodutor de uma lista de conteúdos sem reflexão ou direcionamento efetivo para a formação cidadã, como pensada no período da redemocratização. No caso da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba - PCEM/PB (2020), aprovada pelo conselho estadual de educação, em 17 de dezembro de 2020¹⁰, vemos ainda a introdução de disciplinas empreendedoras nos três anos do ensino médio integral

¹⁰ Matéria do site do governo do estado da Paraíba <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/conselho-estadual-de-educacao-aprova-proposta-curricular-do-ensino-medio-na-paraiba> (ASCOM SEECT PB, 2020)

técnico (empresa pedagógica; inovação social e científica e intervenção comunitária) e uma disciplina no ensino médio regular e integral (colabore e inove), solidificando indicações da educação para o empreendedorismo, recomendada pela UNESCO, através da PRELAC (UNESCO, 2004). Além desse fato, vemos, também, a inclusão de projeto de vida como disciplina presente na área de ciências humanas e com itinerário formativo próprio (SEECT-PB, 2020).

Para a maioria das propostas curriculares, história se apresenta como uma disciplina a contribuir para a formação do cidadão crítico, que, através do ensino de história, será capaz de intervir na realidade à sua volta, de forma crítica. Esta meta é necessária às sociedades em transformação, que precisam de pessoas capazes de contribuir, sugerir e criar alterações na realidade vigente. Segundo Circe Bittencourt (2004), este paradigma está presente desde os anos 1950 nas orientações curriculares para o ensino de história. O que aparece de novo, a partir dos anos 1990, é a relação entre perceber-se agente da história, “sujeito-histórico” para a “formação do cidadão crítico.” Circe Bitencourt (2004), concordando com o historiador André Segal, escreve que

temos que o ensino de história deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que a cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões (BITTENCOURT, 2004).

Na etapa do ensino médio, as disciplinas vão aparecer dentro das áreas do conhecimento e os conteúdos desaparecem. E, além dessa divisão por área do conhecimento, entram em cena os itinerários formativos, que vão orientar o perfil formativo do estudante, ou seja, quanto de cada área do conhecimento cada aluno vai ter acesso durante o ensino médio.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. Na teoria, parece ser uma proposta progressista, pois permitiria flexibilizar a formação através do interesse formativo do jovem, mas, na prática, as secretarias estaduais só são obrigadas a ofertar um itinerário formativo para cada área e a escola pode escolher apenas um a oferecer¹¹. Essa formatação tem feito ressurgir a discussão sobre a tentativa de

¹¹ Art.12 , paragrafo 6º da resolução Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018, que Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, diz “Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de

substituição das disciplinas pelas áreas. Podemos observar a estrutura da etapa na figura 4 abaixo:

Figura 4 - Etapa do Ensino Médio na BNCC



Fonte: BRASIL (2018, p. 469).

Dessa forma, o que vem orientar a construção dos currículos estaduais são as competências gerais das áreas do conhecimento e as habilidades relacionadas. No caso da História e das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, temos seis competências específicas (ver anexo B) e cada competência tem suas habilidades relacionadas (ver anexo C).

Alinhado com os marcos internacionais da educação para o século XXI, o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esta vem sendo uma preocupação constante nas reformulações curriculares nacionais e internacionais

mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações.”, observe aqui que a obrigatoriedade de multiplicidade de oferta está no município e não na instituição escolar. Ficando a critério técnico e políticos dos sistemas e redes de ensino definir os critérios de distribuição dos itinerários, sendo apenas obrigados a ter mais de um nos Municípios.

para pensar e desenvolver o jovem preparado para a sociedade da informação e conectada em rede que vem se colocando diante de nós.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vinha apontando o caminho para o desenvolvimento de habilidades e competências alinhadas com os quatro pilares da educação da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser e aprender a empreender. Vale, aqui, ressaltar que é necessário fazer uma leitura crítica apurada sobre o processo de construção da Base. Repleto de reviravoltas e golpes políticos, o contexto atual do Brasil se reflete no documento e na falta de participação efetiva da sociedade na sua construção.

4 ENSINAR POR COMPETÊNCIA E HABILIDADES: LIMITES E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ

O processo de construção de cidadania como afirmação e reconhecimento de direitos é, especialmente na sociedade brasileira, um processo de transformação de práticas arraigadas na sociedade como um todo, cujo significado está longe de ficar limitado à aquisição formal e legal de um conjunto de direitos e, portanto, ao sistema político-judicial. A nova cidadania é um projeto para uma nova sociabilidade: não somente a incorporação no sistema político em sentido estrito, mas um formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade (negociação de conflitos, um novo sentido de ordem pública e de representatividade pública, um novo contrato social etc.) (DAGNINO, 2004a).

Neste capítulo, iremos discutir as competências na educação e como elas surgem. Além de discutir a importância do ensino de História na formação para a cidadania e construção da sociedade democrática. A tempo, explicaremos a produção do material didático proposto para o professor de história utilizar em suas aulas.

Entendemos a importância da formação do cidadão dentro do espaço da política, por isso, no capítulo anterior, definimos que a cidadania para a qual desejamos formar este estudante é a cidadania na democracia, participativa e transformadora da realidade social. Portanto, para nós, a cidadania está atrelada diretamente à democracia. Por esta razão, o caderno de propostas metodológicas que elaboramos trata do objeto do conhecimento “Conceito de democracia e exercício da cidadania na resistência à ditadura militar no Brasil contemporâneo”.

4.1 ENSINAR POR COMPETÊNCIAS

O conceito de competência surge no início do século XX, atrelado aos setores industriais e à psicologia condutivista, ou behaviorista (John Broadus Watson, Clark Leonard Hull, Edward Chace Tolman e Burrhus Frederic Skinner), pela necessidade de avaliação de rendimentos em execução de atividades específicas. Na Educação, elas vão aparecer para a adequação da formação dos estudantes: as necessidades da indústria. Ou seja, ligado à educação de formação técnica. As teorias de origem behavioristas se baseavam na hipótese de que as competências podiam ser descritas exatamente a partir da base de análise das tarefas envolvidas na docência e das habilidades requeridas para isso (RODRÍGUEZ, 2011).

O conceito de competência nasceu e foi divulgado junto a outros conceitos diferentes: habilidade, destreza, capacidade, aptidão, padrão, objetivo, indicador, todos eles cresceram sob o amparo da necessidade de precisar as atuações práticas para avaliar os rendimentos. Tais conceitos foram utilizados – em princípios – pela psicologia e pela gestão empresarial para adotar atualmente alguns significados mais relacionados com o contextual, próximo do social, definido a partir da prática. A origem das competências para cumprir uma função avaliativa se relaciona com a exigência psicologia condutivista de identificá-las como “comportamento observável”. Essa origem das competências se manterá como uma das competências mais condicionantes em sua história. (RODRÍGUEZ, 2011, p. 116)

A aplicação das competências na educação se deu na década de 1970, nos Estados Unidos, ligada ao movimento da eficiência social. Por sua vez, se definiu durante as primeiras décadas do século XX (HYLAND, 1993). Esse movimento teve John Franklin Bobbit entre seus principais pensadores. A base de pensamento dele era aplicar no sistema educacional o conhecimento organizacional. Podemos observar as aproximações entre estas teorias e o taylorismo, que era visto com muitas possibilidades de aplicação no sistema educacional (SANTOMÉ, 2011).

O objetivo a ser alcançado através do ensino por competências estava ligado a ensinar a um determinado grupo social os conhecimentos e habilidades para desempenhar um trabalho. Dito de outra forma, essa perspectiva de educação sempre esteve associada à manutenção da exploração das camadas mais pobres da sociedade para o mercado de trabalho. Vale ressaltar, aqui, como o surgimento de categorias como competências “socioemocionais”, a exemplo da resiliência entre outras habilidades, tem se tornado comum nos currículos de forma a fomentar a “preparação para a vida” após a escola.¹²

O fenômeno da educação por competências não é particular ao Brasil, existe uma grande leva de países que seguindo as recomendações de organizações internacionais, como a OCDE, baseando-se nos resultados de avaliações como o PISA moldaram seus planos educacionais, e conseqüentemente seus planos curriculares, a o ensino por competências. Utilizo aqui o termo “ensino por competências” por acreditar que essas abordagens tratem mais de ensino do que de aprendizagem. Sacristán identifica uma constância nos formatos desses planos baseados no ensino por competências

¹² Seria interessante sugerir um estudo comparativo entre os currículos e programas das escolas “de elite” (entendendo a expressão como as escolas destinadas aos filhos das camadas mais ricas da sociedade) e os que têm se proposto para a escola dos filhos dos trabalhadores.

Planos baseados em competência costumam ter em comum traços definidores: 1- A aprendizagem por competências pretende consolidar o que se aprender, lhe dando algum tipo de funcionalidade. 2-Enfoque utilitarista do ensino representada pelas experiências de formação profissional, em que o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências é a condição primordial do sentido da formação. 3-Planejamentos para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana, não apenas nas de caráter manual, mas também nas de conduta, intelectuais, expressivas ou de comunicação, de relação com os outros. Nesse enfoque competência está formulando os objetivos ou as metas da educação. (SACRISTÁN, 2011, pp. 13–14)

Em função de seu uso generalista sem maiores explicações aprofundadas sobre o que de fato seriam, competência tem sido um termo difícil de atribuir um conceito fechado. Sabe-se que ela está sempre colocada no espaço do “saber fazer” e por isso assume um caráter utilitarista da aprendizagem. Esse enfoque utilitarista toma folego em abordagens que utilizam as competências como metas para as avaliações de desempenho do sistemas de ensino. Rodríguez (2011) como crítico dessa abordagem vai propor que

À ideia liberal das competências, baseada nas responsabilidades individuais dos sujeitos sob controle individual, deve-se somar as condições mais coletivas de contextuais de maneira que adquirir uma competência não seja avaliado tão somente na responsabilidade final individual, mas também valorizada nas situações nas quais se desenvolveu. O que exige inventar equações para avaliar as competências levando em consideração suas condições de desenvolvimento.

Aqui se sugere que seja feito um uso mais adequado desse conceito, para além das competências como finalidade da aprendizagem. Devemos atentar ainda para como, curiosamente, as competências colocam o processo de aprendizagem centrado nos alunos e na diversificação desses mecanismos de ensino e se esquecem dos elementos necessários à aprendizagem e como as epistemologias do conhecimento e da atuação dos profissionais deverão se orientar (RODRÍGUEZ, 2011).

Nesse tipo de proposta, pretende-se convencer aos executores e à sociedade civil que as competências estão no campo do técnico-científico, isentas de qualquer relação política em sua definição, seleção e aplicação. Sabemos que não existe isenção e todo discurso e opção feitos sobre tais demandas educacionais, inclusive nas políticas de currículo, estão inseridas no campo político. Isto pois elas refletem uma concepção de mundo e, conseqüentemente, um projeto político.

Esquece-se que desde os anos 1980, com a queda do Muro de Berlim, as potências econômicas e militares mais poderosas do mundo se tornaram carros-chefes das políticas neoliberais. Para isso é preciso enterrar a política e retornar a novos tecnocratismos, que impedem que a população concentre o olhar em questões importantes, para se entreter apenas em escolhas de palavras, mais ou menos novas, com as quais se passa a sensação de que se está enfrentando os verdadeiros problemas da sociedade e, nesse caso, dos sistemas educacionais (SANTOMÉ, 2011).

A utilização de competências impõe estes limites. Principalmente sobre a ligação com o projeto político neoliberal e suas concepções de cidadania. Como formar cidadãos que não estejam alinhados a esse projeto, que deseja manter as desigualdades, assumindo uma falsa ideia de mobilidade social a partir de uma meritocracia, sem que sejam dadas as mesmas condições a estes cidadãos de direitos, os estudantes, no seu ponto de partida? Jurjo Santomé (2011) aponta que, do mesmo modo que se pretende transformar os cidadãos em consumidores e consumidoras, agora, com as competências, o que se pretende é tratar de impulsionar algumas mudanças metodológicas, no melhor dos casos, mas sem propor nenhum momento qual o modelo de sociedade queremos construir.

Para que a escola não reproduza esse modelo social. Não se discute sob quais parâmetros desejamos organizar a convivência, o mercado de trabalho, a mobilidade das populações, a representatividade dos distintos grupos sociais, o reconhecimento das diferentes populações, a justiça redistributiva que deve nos guiar, etc (SANTOMÉ, 2011).

Pensando numa leitura de competência que tenha outra lógica ligada ao discurso e à prática, e conseqüentemente, outra finalidade Sacristán (2011) formula dez teses que “[...] pretendem ser uma espécie de narrativa de emergência para salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares a necessidade do desenvolvimento econômico[...]”, teses essas das quais me valho para partir das competências e habilidades propostas pela BNCC para a escolha do objeto do conhecimento do produto educacional desta dissertação.

Como primeira tese **A linguagem não é inocente** o autor coloca a importância de entender os sentidos do qual se nutre o discurso sobre as competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do seu papel na sociedade. A segunda tese **Tudo o que sabemos tem uma origem**, alerta para a necessidade de rastrear a origem das competências para entender sua essência.

Dando seguimento, na terceira tese **Da avaliação de resultados tangíveis de um processo, não podemos determinar o caminho para sua produção em educação**, o enfoque dominante sobre as competências contempla uma teoria acerca do conhecimento pedagógico.

A quarta tese **O percurso europeu rumo à implantação da linguagem sobre as competências tem sua história particular** revela a estratégia da convergência rumo a uma política comum de educação. A quinta tese é **Competência não é mais um conceito preciso, o que dificulta – para início de conversa – a comunicação**, mostrando que, embora comecem se apresentando como um instrumento da avaliação, as competências terminam por se converter em um conceito em torno do qual se constrói um discurso global sobre a educação (SACRISTÁN, 2011).

A tese 6 é **se não há consenso sobre o que são as competências, é impossível que haja sobre quantas e quais são**.

Quando as competências são utilizadas como uma forma de concretizar o que é importante e necessário para todos, algo que todos devem alcançar, se tornam em um direito universal de todo ser humano, como afirma Amayrta Sem (2005). Dada a transcendência desse pensamento, na hipótese de se entender que as competências básicas representam enunciados de direitos, não basta justificar com o fato de serem para todos, mas, sim, que todos devem alcançar as mesmas competências, o que abre espaço para perguntar: é adequado entender o direito à educação como um aglomerado de competências a serem obtidas? De que forma, em que lugar e diante de quem se deve reivindicar esse direito? Esse enfoque pode ser suficiente para contemplar todo o conteúdo desse direito? De que forma resolver tais interrogações sendo que nossos valores diferem e nossas opções ideológicas são distintas? De que forma tais temas são revolidos em uma democracia? (SACRISTÁN, 2011).

A Tese 7 é **Atualmente precisamos da competência geradora das próprias competências** e a tese 8 é **A utilidade de uma proposta não se garante por proceder de organismos governamentais ou internacionais**. A tese 9 é **às vezes, criam-se problemas técnicos artificiais que ocultam os reais**. A tese 10 é **as fontes do bom saber e do bom fazer não secaram e não deveríamos renegá-las, escolhendo outras verdades em que acreditar**.

Tendo essas teses como suporte, é possível pensar em uma alternativa do ensino por competências para se contrapor às propostas individualizantes e despolitizadoras, ligadas ao projeto neoliberal.

4.2 ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

A História, como disciplina, teve um currículo (re)definido ao longo do século XX. Seu surgimento coincide com a criação das escolas secundárias, que tinham por objetivo atender aos filhos das camadas médias urbanas. Seu currículo está ligado a um projeto nacional e, por isso, reflete a produção historiográfica resumida com pretensões universalistas de criação e divulgação de uma consciência nacional. Isso se reflete na história dos grandes homens, heróis da pátria, prevalência da história política sobre a cultural, presente ainda na disposição curricular. “As proposições curriculares são resultado de escolhas, de concepções e interpretações históricas de grupos ou pessoas, nomeados, indicados, convidados pelas autoridades e/ou órgãos institucionais.” (ABUD, 2017).

A história é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e conseqüentemente, sobre o tempo presente. (CAIMI, 2016, p. 87)

Entendemos que o ensino de história precisa educar para a cidadania, em seu sentido transformador da realidade, para que possamos garantir o futuro democrático e, por esse motivo, discuti-la se torna urgente e necessário. Imbricado ao desenvolvimento da sociedade democrática está o modo como o conhecimento escolar é entendido. A aprendizagem tem sido pensada tradicionalmente como aquisição e associada à noção de quantidade. A qualidade estaria associada ao acúmulo (quanto mais, melhor) de informações e conhecimento.

Nota-se que se estreita a relação com o que pode ser mensurado. O que deve ser questionado é “seria conhecimento escolar válido apenas aquilo que pode ser medido?” Esta concepção tem se refletido nos documentos curriculares baseados no ensino por competências, reforçando o paradigma cognitivista.

Esse paradigma cognitivista, dominante nas explicações sobre ensino e aprendizagem escolar (CHAIB, 2015), se concentra em explicar a aprendizagem, tomada como aquisição, como um produto dos atributos psicológicos das pessoas, tais como inteligência, maturidade, desenvolvimento genético, motivação e atitude. Assim, o fracasso escolar pode ser explicado porque o aluno “é fraco”, ou “não quer nada”, ou “não recebe estímulos da família”, ou “é muito novo para se preocupar com isso”,

ou tudo isso articulado, e mais porque os professores “estão desestimulados com a carreira”, “não se preocupam com os aprendizados de seus alunos”, “não motivam seus alunos”, dentre outros aspectos que sublinham dimensões internas. Essa estruturação discursiva tende a desconsiderar dimensões psicanalíticas, históricas, sociológicas e pedagógicas no processo de obtenção (para realçar o valor semântico de posse) de aprendizagens, deslocando para os sujeitos a exclusiva responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das relações de ensino-aprendizagem (MARTINS, 2019, pp. 119–120).

Essa culpabilização dos sujeitos sobre as relações de sucesso ou fracasso escolar, na conjuntura neoliberal, acaba por isentar o Estado de suas responsabilidades na garantia de direitos e redução das desigualdades sociais, como discutimos nos capítulos anteriores. O tratamento dos objetos de aprendizagem e as competências nesse lugar de atendimento ao “mercado”, de maneira técnica, implica na tentativa de despolitizar a seleção de conteúdos feita através das políticas de currículo, assim como a seleção “do que” e “do que não” ensinar, como ação política do professor.

É nesse movimento que se inscrevem as propostas de políticas educacionais recentes, com a promessa de atender o “cliente”, como, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio³⁸ – que propõe uma acentuada diminuição de conteúdos obrigatórios com a possibilidade de escolha por parte do aluno (“cliente”) daquilo que ele deseja aprender – e de atender ao “mercado”, ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que define os objetos de aprendizagem que devem ser entregues aos “clientes” em cada espaço-tempo de sua trajetória de escolarização na educação básica, de forma que questões fundamentalmente políticas como o conteúdo e o objetivo da aprendizagem, que são questões educacionais importantes e devem ser vistas como questões sociais e interpessoais, são deslocadas para a condição de questões de preferências individuais ou determinadas pelo mercado (MARTINS, 2019).

Entendemos conteúdo e conhecimento escolar como conceitos distintos. O conteúdo faz parte do conhecimento escolar, porém, este abarca um série de elementos que fazem parte da produção do conhecimento no espaço escolar e mobilizam relações diversas como saberes, experiências, valores etc (MARTINS, 2019). Não se trata, aqui, de colocar o conteúdo numa posição subalterna ao conhecimento escolar, diminuindo sua importância

Pensar os conteúdos escolares como unidade diferencial de uma cadeia equivalencial definidora do que vem a ser o conhecimento escolar, não diminuir, de forma alguma, sua importância nas discussões em torno desse bem simbólico a partir do qual as relações sociais na escola acontecem. Pelo contrário. Na perspectiva na qual ele aqui é tomado, é ele o responsável por colocar o conhecimento escolar no domínio do verdadeiro na medida em que

garante a sua articulação com o regime de verdade de cada área disciplinar no qual ele se inscreve (MARTINS, 2019).

Não se pretende, aqui, demonizar os conteúdos e nem responsabilizá-los, por eles mesmos, pelo fracasso ou desenvolvimento de uma sociedade antidemocrática. O papel do professor e da escola nesse percurso é que será definidor dos usos do conteúdo na produção do conhecimento. Pensando no caso do ensino de história, é preciso ter claras essas relações, entendendo que não são os conteúdos em si mesmos que determinam uma formação cidadã, democrática ou qualquer outra perspectiva que possa modificar ou manter o contexto social. Martins (2019), ao citar a tese de Laville, expõe a necessidade de significar esses conteúdos, torná-los experiência, sem perder de vista os sentidos de verdades axiológicas da história.

A simples presença dos conteúdos nas aulas de História, no entanto, não garante um ensino voltado para a formação cidadã para uma vida democrática. Laville (1999) faz esse alerta ao apontar como paradoxal as críticas comumente feitas no âmbito do Ensino de História sobre os conteúdos a serem ensinados nas escolas, pois ele entende que uma formação cidadã para a cidadania prescinde de conteúdos pré-determinados, isto é, essa definição a priori estaria, portanto, em desacordo com a função do ensino de história de formação cidadã para a democracia. Essa tese de Laville (1999) vai ao encontro do que vem sendo defendido ao longo de toda essa tese, que é pensar a escola, e mais especificamente a avaliação, como “espaços de experiência” e possibilidade de “tornar-se presença”, por meio da relação com o conhecimento (os conteúdos aí inclusos), que devem ser legitimados em cada contexto, sem que se abra mão do valor de verdade e da dimensão axiológica que integram o código disciplinar.

Uma definição que reflete nossa concepção sobre o conhecimento histórico escolar passa por entender que o conhecimento histórico escolar não é uma adaptação do conhecimento histórico acadêmico. Nesse sentido, Sebastian Plá (2013) coloca como hipótese sobre o conhecimento histórico escolar:

a história que se ensina e se aprende na escola é um conhecimento histórico diferente do conhecimento histórico produzido pela historiografia profissional. Não é apenas uma adaptação do conhecimento científico para que possa ser ensinado na escola ou um processo político e ideológico que distorce o conhecimento científico em sala de aula ou que impõe visões da história ou da identidade nacional sem resistência. Pelo contrário, é um conhecimento histórico diferente, que se produz em um determinado lugar, que tem usos diversos, que constrói seus próprios tempos históricos ou, mais exatamente, seus regimes de historicidade e que tem suas próprias formas de verificabilidade. Embora esteja vinculado de várias maneiras ao conhecimento científico, ele tem outra fonte que não é a fonte histórica ou o rigor acadêmico, mas sim o uso público do passado dentro de uma sociedade.

Retomando, então, os sentidos do ensino de história para uma formação do cidadão, o professor deve estar disposto a refletir sobre questões centrais do processo de produção do conhecimento, como aponta Margarida Dias Oliveira (2003). Nossa própria prática precisa apontar para uma escolha e reflexão conscientes para a formação do cidadão, ter ciência de qual cidadão é esse que queremos formar e que isso só é possível se não negarmos o “direito ao passado” na formação do estudante. Segundo a autora

o professor deve estar preparado para refletir sobre: 1) O que é direito do aluno (cidadão) em processo formativo - referenciais essenciais para apreensão do conhecimento histórico que garantam, ao final da educação básica, a possibilidade de ler o seu mundo, ou seja, ser capaz de, a Partir de informações que recebe todos os dias, interpretar sua sociedade e, a partir dessa análise, atuar de forma consciente, posicionando-se e, até mesmo, se eximindo de posicionar-se; 2) Como escolher conteúdos históricos - elaborar programas é Prerrogativa do professor. Para tal tarefa, ele pode, a partir das suas opções, basear-se nos conhecimentos dos seus alunos, na conjuntura social vivida por ele, por seus alunos, pela escola ou por qualquer outro princípio. Contudo, o que deve estar claro ao professor é que programas são escolhas e não decisões contidas em alguma lei, determinação ou instrumento; 3) O conhecimento é construído por etapas que respeitam o desenvolvimento intelectual dos seres humanos - há fases vivenciadas pelos seres humanos que permitem ou não, de forma mais adequada, o aprendizado de informações, competências e habilidades. Isso não quer dizer, em hipótese alguma, a impossibilidade de aprendizados em determinadas fases, mas a adequação da apreensão a cada fase (OLIVEIRA, 2003).

Apontando as finalidades cidadãs da história, Joan Pagès (2007) apresenta uma proposta de mudança nas concepções do currículo para o ensino de história de modo a fomentar uma educação para a cidadania. São estes 1) Problematizar os conteúdos histórico-escolares; 2) Priorizar o ensino a partir do século XX; 3) Fomentar estudos comparativos; 4) Potencializar os estudos de caso e evitar os enfoques generalistas; 5) Favorecer o protagonismo de homens e mulheres reais, que se colocaram como agentes de mudança das continuidades históricas e 6) Renunciar a “antropomorfização” de objetos de estudos, países e estados nação.

A intenção dos Oliveira (2003) e Pagès (2007) trata de aproximar o ensino de história do contexto dos alunos, dando sentido aos conteúdos para a produção de conhecimento histórico pertinente à formação do cidadão. Para produção do caderno de práticas metodológicas, procuramos ter em mente essas recomendações.

4.3 O CURRÍCULO COMO EXPERIÊNCIA: “TRABALHANDO DEMOCRACIA NAS AULAS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS METODOLÓGICAS”

Como produto das reflexões feitas ao longo dessa dissertação, construímos um caderno de propostas metodológicas para o professor de história do ensino médio. No caderno “Trabalhando democracia nas aulas de história do ensino médio: propostas metodológicas” lidamos com o conceito de democracia por entender sua relação intrínseca com a cidadania e a formação do cidadão que queremos, como aquele que participa, ativamente, na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No caderno, a democracia é entendida como espaço de disputa pela construção coletiva de um projeto de sociedade justa, de conquista de direitos e redução da desigualdade social. Por isso, busca contribuir para o fortalecimento da democracia, através da orientação da participação dos estudantes nas atividades pedagógicas, buscando, assim, ampliar o significado de exercício da cidadania. Nesse sentido, o que temos no caderno é um conjunto de propostas metodológicas que podem ser utilizadas e adaptadas pelo professor para o uso nas aulas de história no sentido de ampliar a participação e reflexão para o exercício da cidadania na escola.

Ao longo do caderno, apresentamos o modo como entendemos o jovem no ensino médio e sob quais perspectivas definimos o objeto do conhecimento foco das Orientações de Propostas Metodológicas (OPM). Na intenção de fazer o estudante tornar-se presença, construindo um espaço fértil para que estes sejam atravessados pela experiência, propomos uma ampliação da participação do estudante nesta OPMs.

No caderno estão três OPMs que propõem, respectivamente, formas de organizar o planejamento de ações coletivas com os estudantes, o incentivo a participação no estudo do conceito de democracia e de compreensão do exercício da cidadania como luta política. No nosso caso, utilizamos o movimento estudantil na resistência à ditadura militar como objeto do conhecimento da aula e trazemos, no final, uma proposta para avaliação mais flexível, mais comprometida com a produção do conhecimento histórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso construído nessa dissertação, procuramos evidenciar algumas disputas pelos sentidos do currículo. Entendendo que o currículo é mais do que uma lista de conteúdos e que nele se dão disputas de sentidos, de políticas, mas, também, que eles são espaço de construção. Fruto desse campo de disputas, as políticas de currículo vêm sofrendo influência do projeto neoliberal ao longo dos anos.

No Brasil, vimos esse processo acontecer e se acentuar com a BNCC. Na sua produção, o jogo de projetos políticos disputa, semanticamente, os sentidos de cidadania, sociedade, participação, juventude. Essa disputa assume um caráter neutro e sem vinculação ideológica para apresentar-se como alternativa técnica, científica, qualificada e quantificável. Dessa forma, a BNCC expressa o discurso dos empresários reformadores da educação, cumprindo a função de formar o jovem para o mercado de trabalho e tratando da realidade de forma desvinculada do seu contexto sócio político.

Conseguimos identificar concepções que são expressão do projeto neoliberal ao analisarmos o conceito de cidadania e suas ocorrências na BNCC. No documento, é possível perceber o deslocamento de sentido sofrido pela palavra como aponta Evelina Dagnino (2004a, 2004b; 2015).

O ensino de história tem sido, tradicionalmente, lugar de formação do cidadão. Essa relação se dá desde a origem da disciplina escolar. E está relacionada ao que Margarida Dias Oliveira (2003) chama de direito ao passado. É através do conhecimento sobre o passado que os indivíduos podem se tornar agentes históricos. Por isso, é importante refletir sobre qual o papel da escola, do professor, na apropriação deste conceito, pensando na formação cidadã.

Apesar do caráter prescritivo da BNCC, é bom lembrar que não é porque uma política curricular prescreve, verticalmente, como deve ser o trabalho do professor e da escola, que esta acontece tal como na prescrição. Por isso mesmo, sabendo da importância da resignificação que pode ser dada a esse currículo prescrito, é que propomos um caderno de práticas metodológicas, que trabalha com conceitos de cidadania e democracia, que não são os mesmos encontrados na Base.

O caderno de práticas metodológicas busca subsidiar metodologias democráticas, a partir do conceito defendido por Dagnino (2004a) para pensar a nova cidadania. Primeiramente, essa concepção de cidadania se refere à noção mesma de

direitos. Assumindo uma redefinição da ideia de direito a ter direitos. Em segundo lugar, ao contrário das concepções tradicionalmente vigentes no Brasil, não está vinculada a uma estratégia das classes dominantes e do Estado de incorporação política gradual dos setores excluídos, com objetivo de uma maior integração social ou como uma condição legal e política necessária para a instalação do capitalismo. E, por fim, em terceiro lugar, a nova cidadania transcende uma referência central do conceito liberal: a reivindicação ao acesso, inclusão, participação e pertencimento a um sistema já dado.

O caderno que produzimos reflete que “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.” (LARROSA, 2018, p. 26). E, por isso, entendemos que, para formar o cidadão capaz de modificar a sociedade, o ensino de história precisa fazê-lo “tornar-se presença”, como diz Martins (2019). Ou, dito de outra maneira, precisa significar a relação entre o conhecimento e a vida do educando.

REFERENCIAS

ABUD, K. M. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: Desafios, incertezas e possibilidades. **Ensino de História e Currículo: Reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ASCOM SEECT PB. Conselho Estadual de Educação aprova Proposta Curricular do Ensino Médio na Paraíba — Governo da Paraíba. dez. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTENCOURT, C. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 - PNE: Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

_____. **Base Nacional Curricular Comum: Educação é a base. MEC - Ministério da Educação**. 2018, 600p. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste - Laboratório de Ensino de História e Educação**, dez. 2016. v. 4, n. 4, p. 81–92.

DAGNINO, E. ¿Sociedad civil, participación e ciudadanía: de que estamos falando? *In*: MATO, D. (Org.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. FACES, Uni ed. Caracas: [s.n.], 2004a, p. 95–110.

_____. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, jan. 2004b. v. 3, n. 5, p. 139–164.

_____ *et al.* Cultura democrática e cidadania. **Opinião Pública**, out. 2015. v. 5, n. 1, p. 20–71.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, I.; OLIVEIRA, M. M. D. De. Base nacional curricular comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar . *In*: CAVALCANTI, E. *et al.* (Org.). **História: demandas e desafios do tempo presente. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente**. EDUFMA ed. São Luís: EDUFMA, 2018, p. 49–63.

FREITAS, L. C. De. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, 2014. v. 35, n. 129, p. 1085–1114.

_____. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: Perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, 2016. v. 36, n. 99, p. 137–153.

_____. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, 2018. v. 18, n. 4, p. 906–926.

HYLAND, T. Competence, Knowledge and Education. **Journal of Philosophy of Education**, jul. 1993. v. 27, n. 1, p. 57–68.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. 1 ed. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOPES, A. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, 2005. v. 5, n. 2, p. 50–64.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, 2006. v. 6, n. 2, p. 33–52.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade &**

Culturas, 2013. n. 3, p. 7–23.

MACEDO, E. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, 2006. v. 6, n. 2, p. 98–113.

MARTINS, M. L. B. **A (IM)POSSIBILIDADE DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. 336p.

MENDES, B. Ensino de história, historiografia e currículo de história history teaching, historiography and history curriculum. **Revista Transversos - Dossiê: Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática**, 2020. n. 18, p. 108–128.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1999.

OLIVEIRA, M. M. D. De. **O direito ao passado : Uma discussão necessária à formação do profissional de História**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003. 291p.

PAGÈS, J. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización**, 2007. p. 205–215.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, maio. 2019. v. 35, n. 1, p. 035–056.

PLÁ, S. La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. *In: Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia; Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia; Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad*. México, 2013. **Anales...** México: santiago de Querétaro, 2013, p. 474–483.

RODRÍGUEZ, J. B. M. A cidadania se torna competência: avanços e retrocessos. **Educar por Competências : o que há de novo?** [S.l.]: Artmed, 2011, p. 115–160.

SACRISTÁN, J. G. Dez Teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. **Educar por Competências : o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13–63.

SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: Como ser competente sem conhecimento. **Educar por Competências : o que há de novo?** [S.l.]: Artmed, 2011, p. 161–197.

SEECT-PB: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba**. 2020, 867p.

SILVA, F. G. *et al.* Ensino médio e empreendedorismo no currículo. *In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação*, 2015. Paraná. **Anais...** Paraná: Curitiba, 2015. p. 6059–6098. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20521_9796.pdf

SILVA, F. G. Da; CÁRIA, N. P. A Inserção do empreendedorismo na educação básica. *In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação*, 2015. Paraná. **Anais...** Paraná: Curitiba, 2015, p. 4567–4579. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20521_9799.pdf

SILVA, T. T. Da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Autentica ed. Belo Horizonte: [s.n.], 2005.

UNESCO. Uma trajetória para a Educação Para Todos. **Revista PRELAC**, 2004. v. 0, p. 103.

ZANCAN RODRIGUES, L.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2020. n. Xii, p. 1–39.

APÊNDICE A – QUADRO DE OCORRÊNCIA DA PALAVRA *CIDADANIA* NA BNCC

N°	Citação	Categoria	Pág.
Continua...			
01	Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.	Na expressão “exercício da cidadania” Relacionado ao mundo do trabalho	08
02	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Na expressão “exercício da cidadania” Relacionado a projeto de vida Relacionado ao mundo do trabalho	09
03	A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).	Na expressão “exercício da cidadania” Relacionado ao mundo do trabalho	10

Nº	Citação	Categoria	Pág.
Continuação...			
04	Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do 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), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.	Na expressão “exercício da cidadania” Relacionado ao mundo do trabalho	13
05	Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.	Na expressão “exercício da cidadania” Relacionado a projeto de vida Relacionado ao mundo do trabalho	464
06	II– a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;	Relacionado ao mundo do trabalho	464

Nº	Citação	Categoria	Pág.
Continuação...			
07	Garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental é essencial nessa etapa final da educação básica. Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o ensino médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”, como definido na introdução desta BNCC	Na expressão “exercício da cidadania”	464 - 465
08	Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania , o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores	Relacionado a projeto de vida Relacionado ao mundo do trabalho	465

Nº	Citação	Categoria	Pág.
Continuação...			
09	Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e	Relacionado ao mundo do trabalho	466
10	O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o ensino médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da educação básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o ensino fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania .	Relacionado a projeto de vida	471
11	A área de ciências da natureza, no ensino fundamental, propõe aos estudantes investigar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, explorar e compreender alguns de seus conceitos fundamentais e suas estruturas explicativas, além de valorizar e promover os cuidados pessoais e com o outro, o compromisso com a sustentabilidade e o exercício da cidadania .	Na expressão “exercício da cidadania”	471

Nº	Citação	Categoria	Pág.
Continuação...			
12	O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do ensino médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. Portanto, essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a cidadania exige, entendendo e questionando os argumentos que apoiam as diferentes posições.	Como habilidade ou competência	479
13	A política é entendida enquanto ação e inserção do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, incluindo o viver coletivo e a cidadania .	Como habilidade ou competência	567
14	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Na expressão “exercício da cidadania”	570

Nº	Citação	Categoria	Pág.
Continuação...			
15	O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos direitos humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional.	Como habilidade ou competência	577
16	Competência específica 6 Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Na expressão “exercício da cidadania” Relacionado a projeto de vida	578

Nº	Citação	Categoria	Pág.
Continuação...			
17	A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos.	Como habilidade ou competência	578
18	Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida.	Na expressão “exercício da cidadania” Relacionado a projeto de vida	578

Nº	Citação	Categoria	Pág.
Conclusão			
19	(EM13CHS602) identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.	Relacionado a democracia	579
20	(EM13CHS603) analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania , aplicando conceitos políticos básicos (estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).	Na expressão “exercício da cidadania”	579

Fonte: A autora (2021).

APÊNDICE B – CADERNO DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS

material didático

**TRABALHANDO DEMOCRACIA
NAS AULAS DE HISTÓRIA DO
ENSINO MÉDIO
PROPOSTAS METODOLÓGICAS**

Luciana Siqueira Walter



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Trabalhando Democracia Nas Aulas de História do Ensino Médio
Propostas Metodológicas

AUTORA

Luciana Siqueira Walter

PRODUÇÃO GRÁFICA

Sam Lima

ROTEIRO

I. Ensino médio e juventudes.....	05
II. Como trabalhar democracia e cidadania nas aulas de história do ensino médio.....	07
III. Propostas metodológicas.....	11
IV. OPM 1 – Preparando o território para a participação.....	12
V. OPM 2 – Construindo conceitos de forma coletiva e dialogada.....	18
VI. OPM 3 – Diálogo e reflexão: repensando a avaliação.....	27
VII. Referências bibliográficas.....	30

APRESENTAÇÃO

Este Caderno é uma proposta para o/a professor/a trabalhar o conceito de democracia nas aulas de história. Ao mesmo tempo, é para aqueles/as profissionais que defendem a escola:

- pública
- gratuita
- de qualidade

Entendemos qualidade aqui como equivalente ao cumprimento da função social da escola, ou seja, formar cidadãos e cidadãs críticas e “fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996 art 22) Por isso não está associado a noções de eficiência e eficácia trazidas das técnicas de gestão empresarial, mas sim, na valorização do papel do professor e de práticas pedagógicas democráticas para o exercício da cidadania.

Nesse material, o papel do/a professor/a que vai além do mediador, aqui ele é o responsável por coordenar o processo de

aprendizagem. Ele é o profissional capaz de compreender o papel da História na formação do cidadão e de repensar rotas, selecionar conteúdos e estabelecer caminhos de avaliação dentro da construção do conhecimento histórico escolar. No caderno, a democracia é entendida como:

espaço de disputa pela **construção coletiva** de um projeto de sociedade **justa**, de **conquista de direitos** e **redução da desigualdade social**.

Por isso busca contribuir para o fortalecimento da democracia através da orientação da participação dos estudantes nas atividades pedagógicas buscando assim ampliar o significado de exercício da cidadania.

Nesse sentido, o que temos no caderno é um conjunto de propostas metodológicas que podem ser utilizadas e adaptadas pelo professor para o uso nas aulas de histórias para ampliar a participação e reflexão para o exercício da cidadania na escola. Por isso, convidamos a fazer leitura das experiências compartilhadas.

ENSINO MÉDIO E JUVENTUDES

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica e vem sendo colocada como gargalo da educação brasileira. Esta etapa da educação básica é o lugar das juventudes. Num país de dimensões continentais, formado por uma ampla diversidade cultural e uma desigualdade social alarmante, o jovem deve ser entendido de maneira plural, sendo impossível falar em juventude no singular.

Compreendemos que nossos jovens vêm de lugares diferentes, territorialmente, culturalmente e socialmente e essa diversidade se manifesta nas relações que estabelecem entre si e com o conhecimento. E que por isso, também, tem demandas diferentes sobre as expectativas de conclusão do Ensino Médio.

Essas juventudes são alvo das políticas homogeneizantes que procuram restringir a função do ensino médio à preparação para o mercado de trabalho. Em especial na escola pública, temos visto um

crescimento da preparação dos jovens para o mercado de trabalho através da formação em cursos técnicos e/ou profissionalizantes em detrimento da formação para continuidade dos estudos posteriores. Essa política que prioriza a formação técnica tem sido justificada pelos formuladores de políticas públicas de currículo em função da evasão escolar na etapa e nos baixos índices de desempenhos em avaliações externas de português e matemática.

Neste Caderno queremos que os jovens do ensino médio sejam vistos como indivíduos capazes de reflexões críticas, análises aprofundadas sobre a realidade e agentes históricos de mudança social e não apenas como futura mão de obra para o mercado de trabalho. O que esperamos é que através do ensino de história o estudante possa se perceber num lugar de tomada de decisões. Que este lugar também seja compreendido como lugar de pertencimento das juventudes. Por isso utilizaremos como objeto do conhecimento nesse Caderno a

participação dos movimentos
estudantis na luta pela democracia e
resistência contra a ditadura militar
no Brasil. Afinal de contas, quem

melhor para falar sobre o futuro e
nos esperar na construção de
uma sociedade cada vez mais
democrática do que a juventude?



COMO TRABALHAR DEMOCRACIA E CIDADANIA NAS AULAS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) foi homologada em 2017 já em adequação a Reforma do Ensino Médio, mas a criação de um documento curricular norteador da educação básica nacional já vinha sendo pensada e gestada desde a redemocratização no Brasil. Ela está prevista na própria LDBEN (BRASIL, 1996) desde sua promulgação em 1996 e em 2017 a partir das alterações com lei 13.145, conhecida como reforma do ensino médio, a BNCC passa a fazer parte do texto legal diversas vezes, o que atesta o seu caráter normativo. A BNCC organiza o currículo escolares no Brasil a partir dos conceitos de competências e habilidades. Essa proposta adota a concepção de

objetos do conhecimento em alinhamento às teorias tradicionais do currículo pautadas no 'conteúdo', uma vez que os conteúdos vão aparecer como sinônimos de objetos do conhecimento no documento. Ainda que na etapa do Ensino Médio os objetos do conhecimento não estejam descritos nas áreas de conhecimento, no próprio documento se orienta a seguinte leitura sobre as habilidades "As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir, de História (EF06HI14)" (BRASIL, 2018, p. 29)

DIFERENCIAR ESCRAVIDÃO, SERVIDÃO E TRABALHO LIVRE NO MUNDO ANTIGO

Verbo(s) que explicita(m) o(s) **processo(s) cognitivo(s)** envolvido(s) na habilidade.

Complemento do(s) verbos(s), que explicita o(s) **objeto(s) de conhecimento** mobilizado(s) na habilidade.

Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o **contexto** e/ou uma maior **especificações** da aprendizagem esperada.

Figura 1 BNCC página 29

Observando o quadro abaixo você professor pode ver o objeto do conhecimento que extraímos da **habilidade EM13CHS603**

relacionada a **competência específica 6** da área de ciências humanas como recomendado pela BNCC na imagem acima.

COMPETÊNCIA ESPECIFICADA	HABILIDADE	OBJETO DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDO
(C.E. 6) Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações, e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania, etc).	Conceito de democracia e exercício da cidadania na resistência à ditadura militar no Brasil contemporâneo.
	<ul style="list-style-type: none"> ● verbo ● objeto do conhecimento ● modificadores/contexto 	

O objeto de conhecimento/conteúdo “Conceito de democracia e exercício da cidadania na resistência à ditadura militar no Brasil contemporâneo” nesse sentido se adequa a competência e habilidade relacionadas na BNCC do Ensino Médio na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Contudo, explicitamos o conceito de democracia e exercício de cidadania dentro da luta por direitos e na construção coletiva de uma sociedade cada vez mais participativa. Além disso, consideramos este um conceito fundamental para a compreensão da realidade, que contribui para a formação do cidadão, do sujeito histórico.

Acreditamos que para que o conceito de democracia - como espaço de lutas coletivas para garantia e conquista de direitos – e a formação para o exercício da cidadania seja aprendido na aula de história precisamos fazê-lo na prática, que extrapole a teoria e se torne experiência. E por isso é necessário estimular o debate entre os pares, gerar embates de ideias para que os estudantes se vejam

como agentes históricos no processo de democratização e transformação dos espaços que participam.

Compartilhamos do pensamento freiriano de que “Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra.”

(FREIRE, 2001, p. 25). Concebemos política como instância de atuação dos agentes políticos, ou seja, toda atuação do cidadão na sociedade é um ato político e por isso a importância da disciplina escolar História fornecer meios de interpretação da realidade histórica.

Nos contrapomos, dessa maneira, à visão da formação do cidadão para o exercício da cidadania restrito ao voto no período eleitoral ou a inserção no mercado de trabalho.

A democracia só se constrói através de luta social por igualdade de liberdade na luta por direitos. Por isso para formar um cidadão, o que se espera que o estudante seja ao concluir o ensino médio, precisamos estimular o reconhecimento do seu espaço de atuação.

Cidadania aparece diversas vezes na BNCC sendo 20 delas relacionadas ao ensino médio. Sua maior

incidência é na expressão “exercício da cidadania”, como é o caso da competência específica 6 da área de ciências humanas e sociais aplicadas e a habilidade (EM13CHS603) da qual foi extraído o objeto do conhecimento que será foco das propostas metodológicas

apresentadas na próxima seção. No entanto, “cidadania” só aparece uma vez relacionada a democracia. Pensando na relação entre cidadania e democracia desenvolvemos as propostas metodológicas que convidamos você, professor/a, à conhecer.



PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Formulamos para o professor de história três orientações de práticas metodológicas (OPM) para o objeto do conhecimento: conceito de democracia e exercício da cidadania. Elas estão organizadas sequencialmente da seguinte forma:

OPM 1 – Preparando o terreno para participação social e política

OPM 2 – Construindo conceitos de forma coletiva e dialogada

OPM 3 – Diálogos e Reflexão: repensando a avaliação

Esse Caderno apresenta um conjunto de metodologias que provocam o professor a enxergar o estudante no lugar de agente histórico de mudança, o que está atrelado ao exercício da cidadania como ação transformadora da sociedade. A divisão em três OPM busca viabilizar a participação dos estudantes, orientada pelo professor, em

momentos centrais para aprendizagem. Partimos da noção de que os objetivos da aula estão pré-definidos pelo professor e que estão relacionados ao objeto de aprendizagem escolhido, no nosso caso “democracia e exercício da cidadania”.

ATENÇÃO PROFESSOR

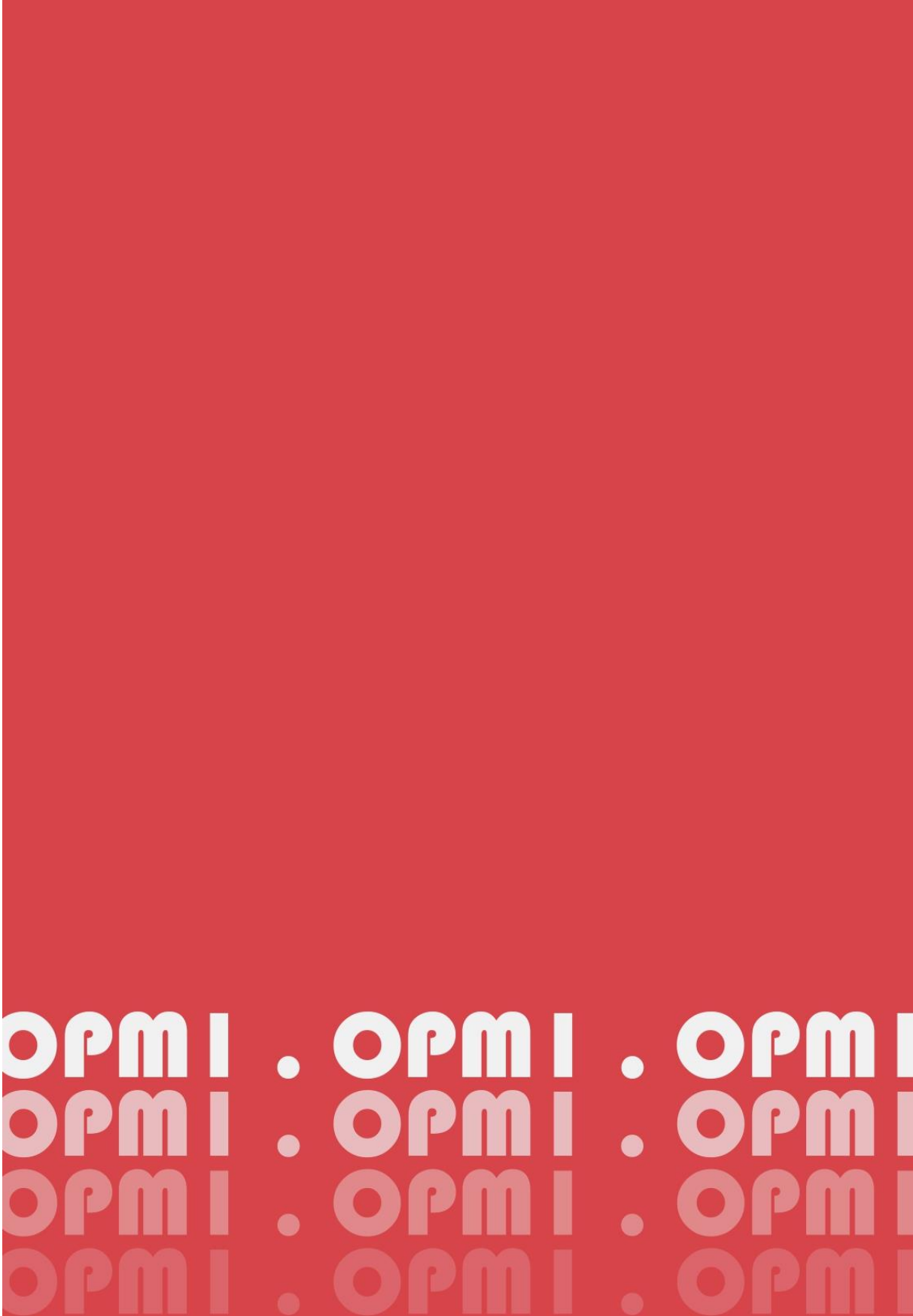


O processo deve ser explicado aos estudantes. Você pode verificar se é possível e necessário expandir os tempos pré-determinados em função do envolvimento, discussão e participação dos estudantes nas atividades.

OPM I PREPARANDO O TERRENO PARA A PARTICIPAÇÃO



Nesta etapa colocamos a importância do comunicar para o incentivo a participação. Veremos também como orientar o trabalho em grupos de forma planejada pelo professor. As três metodologias apresentadas buscam ampliar o conhecimento do estudante e sua participação na aula possibilitando sua reflexão sobre a participação nas atividades. Pensamos participação como atividade primordial para o exercício da cidadania, sendo entendida por nós como prática democratizante.



1 Estando os objetivos da aula preparados e antes de começar as atividades é importante que esteja colocado para os estudantes em lugar visível os objetivos da aula, quanto tempo deve durar o estudo desse objeto do conhecimento, como e quando serão avaliados durante o processo.

A exemplo: Isso pode ser feito no quadro em sala de aula, no slide inicial no caso de aulas online ou ainda em outro meio, digital ou analógico, utilizado pelo professor.

Objeto do conhecimento:
Democracia e o exercício da cidadania

Objetivos:

- Compreender o conceito de democracia e situá-lo no tempo
- Verificar a participação do movimento estudantil no processo de resistência a ditadura militar no Brasil.

Duração:
6 aulas

Avaliação:

A avaliação será composta pela participação e realização das atividades previstas. Será avaliado a apreensão dos conceitos trabalhados, o compromisso com os sentidos de verdade histórica e respeito aos direitos historicamente conquistados.

2 Incluir momentos intencionais de reflexão com os estudantes sobre formas de participação nas aulas. A exemplo: ao final de cada aula/atividade é importante promover um espaço de diálogo com os estudantes sobre a atividade realizada. Esse tipo de ação com a escuta ativa do estudante e ajustes sobre a realização das atividades favorece o engajamento dos estudantes nessas atividades. Sugerimos o uso de um instrumento (ver: Instrumento 1 - acompanhamento de participação dos estudantes nas atividades em Material de Apoio) de acompanhamento de sugestões e participações nesses momentos. Não precisa ser um período longo, no máximo 15 minutos já garante a escuta do estudante. Tenha perguntas geradoras sobre o que você enquanto professor avalia que seja pertinente de entender, incentivar ou priorizar sobre a atividade feita. De acordo com a realidade da escola e dos estudantes pode ser feito de forma virtual num mural do PADLET (ver: Para Saber Mais). Onde os estudantes podem dar

contribuições sempre que houver uma nova atividade. O mural também pode ser feito de forma analógica na escola. E pode ser utilizado

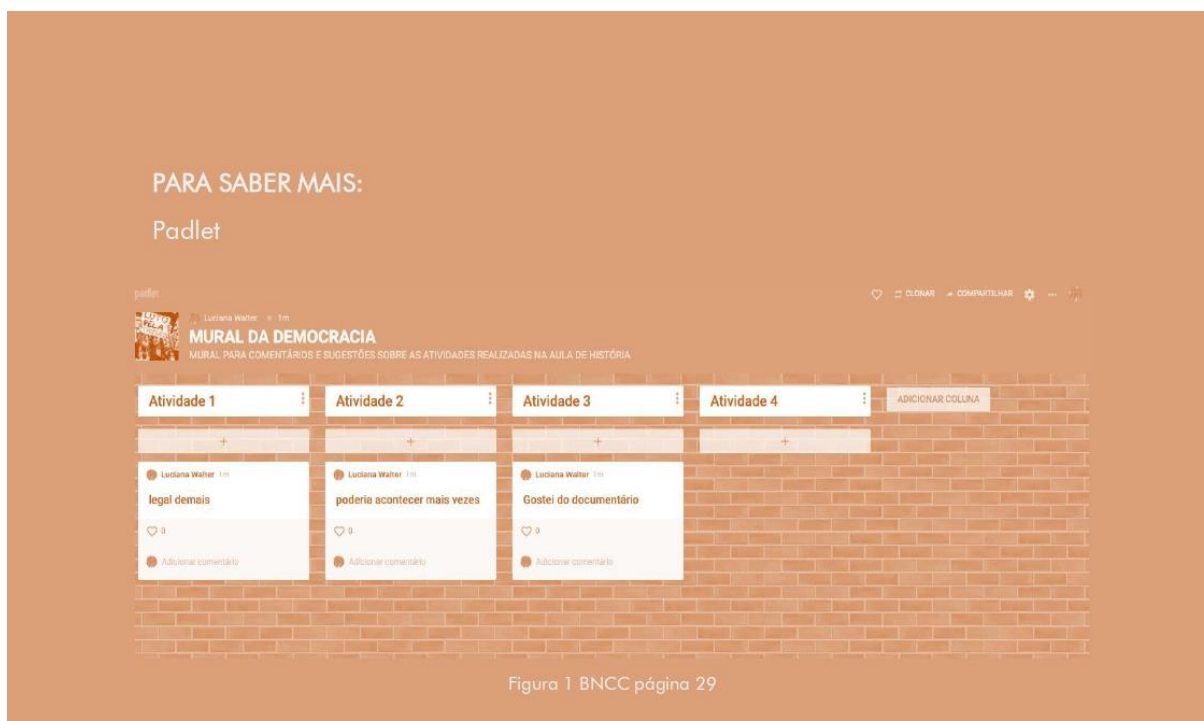
como instrumento de avaliação desde que previamente combinado com os estudantes e definidos sob quais critérios eles serão avaliados

MATERIAL DE APOIO

ACOMPANHAMENTO DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS ATIVIDADES

AULA:		DATA:
OBJETO DO CONHECIMENTO:		
ATIVIDADE:		
NOME DO ESTUDANTE	OBJETIVOS	COMENTÁRIOS

Figura 2 instrumento 1 - acompanhamento de participação dos estudantes nas atividades



O Padlet é uma plataforma digital de criação compartilhada de murais colaborativo.

Site Padlet:

<https://padlet.com/>

Vídeo Padlet - Tutorial em português:

<https://www.youtube.com/watch?v=-5uUe9Tzyyo>

Acesso em 20 de abril de 2021.

3 Organizar grupos de trabalho por um período pré-determinado. Definir os grupos de forma livre ou de acordo com algum critério pensado pelo professor que vá favorecer o trabalho durante o período definido. Pode ser interessante para os estudantes que eles deem nomes aos grupos, isso também ajudará o

professor a identificar melhor o grupo do que usar nomenclaturas genéricas como “grupo 1; grupo 2; ...”. O importante é que sejam grupos pequenos de no máximo 5 estudantes e que estes grupos permaneçam formados até o fim de um ciclo (pode ser uma sequência didática ou pode ser o bimestre. A escolha mediada do professor com a turma). A ideia é que os estudantes aprendam a trabalhar em grupo, formando ilhas de aprendizagem. Isso não quer dizer que todas as atividades feitas devem ser em grupos. Mas que aquele grupo pode se reunir de maneira organizada e intencional para fazer as atividades propostas, mesmo que sejam

atividades individuais. A intenção é desenvolver a segurança, fortalecer o trabalho coletivo e estimular o debate entre os estudantes. O professor participará de forma ativa no processo, o que muda é a

organização intencional do trabalho coletivo dos estudantes. O professor pode aqui mudar a organização física da sala através das disposições das carteiras nos grupos quando achar necessário.



OPM2 CONSTRUINDO CONCEITOS DE FORMA COLETIVA E DIALOGADA



Neste conjunto de metodologias propomos atividades de trabalhos em grupos para fazer uma investigação sobre o conhecimento prévio dos estudantes, aprofundar o conceito trabalhado, através do objeto do conhecimento e uma proposta de vivência democrática através da estruturação de uma assembleia estudantil na turma. Através destas metodologias pretendemos que os estudantes mobilizem o conhecimento de forma coletiva e que vai demandar debates sobre a temática, embates de ideias, mediação de conflitos, respeito ao outro e capacidade de síntese e aprofundamento no objeto do conhecimento. Proporcionaremos assim espaços coletivos de tomada de decisões entre os estudantes alinhado com a noção de exercício da cidadania para construção do projeto uma sociedade democrática.



1 Acessando o conhecimento prévio dos estudantes: nos grupos pré-definidos distribua uma folha de papel (preferencialmente A4) com perguntas geradoras sobre o conceito a ser trabalhado cada cartaz deve ter uma pergunta diferente. **Exemplo:** O que você entende por democracia?; O que é participar?; Como o cidadão participa da sociedade democrática?. Todos os grupos devem construir uma resposta para cada pergunta num tempo pré-estabelecido (15 min para responder cada pergunta) revezando entre os cartazes. Ao final cada cartaz terá uma quantidade de respostas equivalente a quantidade de grupos. Cada grupo deve apresentar o cartaz com a sua pergunta inicial e comentar as demais respostas. Com essa atividade o professor terá um panorama do que os estudantes entendem sobre o objeto do conhecimento.

2 Aprendendo e aprofundando conceitos: Para essa metodologia é necessário que o professor já tenha feito uma aula sobre os conceitos a serem trabalhados. Aqui a proposta

é tirar dúvidas e aprofundar a compreensão dos conceitos. Ex. para aprofundar o conceito de democracia continuaremos trabalharemos nos grupos pré-definidos. Separamos um recorte sobre o conceito que devem ser distribuídos entre os grupos e deve ser dado um tempo (20 min) para leitura discussão e apontamentos sobre o texto. O texto sugerido por nós é Trecho da aula “Breve história da Democracia” de Marilena Chauí para o curso “A democracia pode ser assim: história, formas e possibilidades”(CHAUI; CARLOS MAZZEO; FONTES LUIS FELIPE MIGUEL, 2019, pp. 11–13). O trecho selecionado está dividido em oito pontos que sintetizam o que é democracia. Os pontos devem ser distribuídos de forma igualitária entre os grupos para fomentar a discussão. Todo o processo de discussão e os apontamentos devem ser apresentados por um integrante do grupo em 5 minutos, escolhidos pelos próprios estudantes. O acompanhamento e ajustes sobre a discussão dos estudantes deve ser orientada pelo professor procurando sempre adequar as interações aos

sentidos de verdade histórica e a

precisão no uso dos conceitos.

**ATENÇÃO
PROFESSOR**



Ao trabalhar com qualquer documento o professor de história deve estimular os estudantes a questionarem o documento para além do que está escrito. Refletir sobre o período histórico no qual o

documento foi escrito, quem escreveu e com qual motivação podem esclarecer os propósitos do documento tanto ou mais do que está dito nos textos verbais ou não verbais.

MATERIAL DE APOIO

1 A democracia é uma forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos de expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de

mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa). Donde o maior problema da democracia numa sociedade de classes ser o da manutenção de seus princípios – igualdade e liberdade – sob os efeitos da desigualdade real;



2 A democracia é uma forma política na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se. A democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos. Donde uma outra dificuldade democrática nas sociedades de classes: como operar com os conflitos quando estes possuem a forma da contradição e não a da mera oposição?

3 A democracia é uma forma sociopolítica que busca enfrentar as dificuldades acima apontadas conciliando o princípio da igualdade e da liberdade e a existência real das desigualdades, bem como o princípio da legitimidade do conflito e a existência de contradições materiais introduzindo, para isso, a ideia dos direitos (econômicos, sociais, políticos e culturais). Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para criar novos direitos. Estes são novos não simplesmente porque não existiam anteriormente, mas porque são diferentes daqueles que existem, uma vez que fazem surgir, como cidadãos, novos sujeitos políticos que os afirmaram e os fizeram ser reconhecidos por toda a sociedade.



4 Pela criação dos direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto às mudanças temporais, uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência e, conseqüentemente, a temporalidade é constitutiva de seu modo de ser.

5 A democracia é a única forma sociopolítica na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante. Em outras palavras, a marca da democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal à democracia social, encontra-se no fato de que somente as classes populares e os excluídos (as "minorias") sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos.

6 A democracia é uma forma política na qual a distinção entre o poder e o governante é garantida não só pela presença de leis e pela divisão de várias esferas de autoridade, mas também pela existência das eleições, pois estas (contrariamente do que afirma a ciência política) não significam mera "alternância no poder", mas assinalam que o poder está sempre vazio, que seu detentor é a sociedade, e que o governante apenas o ocupa por haver recebido um mandato temporário para isso. Em outras palavras, os sujeitos políticos não são simples votantes, mas eleitores. Eleger significa não só exercer o poder, mas manifestar a origem do poder, repondo o princípio afirmado pelos romanos quando inventaram a política: eleger é "dar a alguém aquilo que se possui, porque ninguém pode dar o que não tem", isto é, eleger é afirmar-se soberano para escolher ocupantes temporários do governo.

7 Uma sociedade – e não um simples regime de governo – é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como um contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes.

8 Dada a relação entre direitos e defesa dos cidadãos como seres racionais, livres e responsáveis, na democracia ética e política são inseparáveis, pois ambas se voltam contra a violência.

PARA SABER MAIS

Site do curso “democracia em colapso?” elaborado pelo sesc são paulo e boitempo editora.

<https://democraciaemcolapso.Wordpress.Com/>

Vídeo: “breve história da democracia” - Marilena Chauí

<https://youtu.Be/k1misk5d0lq>

1 Assembleia estudantil como experiência democrática. Movimento estudantil e resistência na ditadura militar no Brasil.

A metodologia aqui apresentada é para ser executada depois de estudar sobre a democracia como processo de luta para construção da realidade democrática e na resistência contra opressões ou na retirada de direitos. Nesse estudo de caso abordaremos o caráter de

resistência do movimento estudantil na ditadura militar no Brasil para simular uma assembleia estudantil na sala com os estudantes a partir de uma situação problema ou pergunta geradora. Ex. “como lutar pelos nossos direitos?”; “que ações podemos tomar diante da retirada de direitos?”; “que problemas identificamos na nossa escola para os quais podemos propor soluções?” Utilizar como orientação para

preparação o estatuto do grêmio no item assembleia estudantil (<https://ubes.org.br/gremios/#downloads>) para organização dos estudantes. Disponível no site da Ubes.

Nessa atividade o importante é o espaço para a experiência através da “simulação” de estar participando ativamente na construção de um debate, de uma

ação concreta. O importante não é o conteúdo discutido, mas o espaço para a experiência aconteça.

Os estudantes devem estudar o material estatuto do grêmio, levantar perguntas e preparar uma assembleia estudantil na sala de aula resolvendo as questões com encaminhamentos fruto das discussões na assembleia.

MATERIAIS DE APOIO

Lei do Grêmio Livre

A Lei do Grêmio Livre, de autoria do deputado federal Aldo Arantes, foi sancionada no dia 5 de novembro de 1985. Ela garante a livre organização dos estudantes secundaristas.

A lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985 dispõe sobre a organização de entidades estudantis representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Art. 1º – Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais.

§ 1º – (Vetado.)

§ 2º – A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidas nos seus Estatutos, aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino, convocada para este fim.

§ 3º – A aprovação dos Estatutos e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante, observando-se, no que couber, as normas da legislação eleitoral.

Art. 2º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º – Revogam-se as disposições em contrário. Brasília, em 4 de novembro de 1985.

José Sarney – Presidente da República

Disponível em: <https://ubes.org.br/gremios/lei-do-gremio-livre/>

Cartilha de Grêmios da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), ilustrada pelo cartunista Ziraldo, lançada em fevereiro de 2015.

https://issuu.com/contraregras/docs/cartilha_capa___miolo_45jj

PARA SABER MAIS

A une na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil militar, artigo de José Luís Sanfelice

<https://www1.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/a-une-na-resistencia-ao-golpe-de-1964-e-a-ditadura-civil.pdf>

Comissão da Verdade Estado de São Paulo – Tomo I ; Parte ii: grupos sociais e movimentos perseguidos ou atingidos pela ditadura

<http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap6.html>

Memórias da Ditadura – Acervo Vladimir Herzog

<http://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/>

Dissertação do Programa de Pós-

Graduação em História Econômica da USP “ movimento estudantil e repressão judicial: o regime militar e a criminalização dos estudantes brasileiros (1964-1979)” de Claudia Maria Gusson.

[http://www.abphe.org.br/uploads/Banco%20de%20Teses/Movimento%20estudantil%20e%20repress%C3%A3o%20judicial:%20o%20regime%20militar%20e%20a%20criminaliza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20estudantes%20brasileiros%20\(1964-1979\).pdf](http://www.abphe.org.br/uploads/Banco%20de%20Teses/Movimento%20estudantil%20e%20repress%C3%A3o%20judicial:%20o%20regime%20militar%20e%20a%20criminaliza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20estudantes%20brasileiros%20(1964-1979).pdf)

Retrospectiva de Descomemoração do Golpe de 64 no site da UNE

<https://www.une.org.br/2014/04/retrospectiva-descomemoracao-do-golpe-de-64-2/>

Dissertação do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da UFPB “Um sonho afogado: ditadura militar e movimento estudantil no Estado da Paraíba – o caso de João Roberto Borges de Souza (1958-1969)” de Waldir Porfírio da Silva

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11814?locale=pt_BR

OPM3 DIÁLOGO E REFLEXÃO: REPENSANDO A AVALIAÇÃO



Nesta etapa propomos uma metodologia para os estudantes e o professor alterarem sua relação com a avaliação. Entendemos a avaliação como prática pedagógica e essencialmente como espaço para aprendizagem, sendo assim deve valorizar o processo como um todo e não apenas o resultado. É importante que o erro seja visto como oportunidade de aprendizagem. Aqui propomos uma prática metodológica de avaliação de forma que os "sujeitos se tornem presença" (Martins, 2019)



1 Avaliação democrática: os estudantes devem propor individualmente um produto/atividade para sintetizar o conhecimento produzido durante o conjunto de aulas e atividades. O produto deve ser combinado com o professor e acompanhado por ele, assim como o prazo de entrega deste e os critérios que serão avaliados. Devem ser criados momentos de orientação e acompanhamento desse produto no espaço de aula. À depender da quantidade de aulas disponível definir um tempo adequado para acompanhar as atividades. Sendo 3 aulas semanais, dedicar pelo menos 35 min para orientação dos estudantes. O ideal seria pelo menos uma aula semanal destinada ao acompanhamento do desenvolvimento dos produtos. Perguntas que devem ser respondidas com o produto: “o que de mais relevante para você foi aprendido desse objeto do conhecimento”; “que relações você consegue fazer entre o objeto do conhecimento estudado e a democracia hoje no Brasil, indicando mudanças e permanências”; “O que

você entende como importante divulgar para outras pessoas para melhorar a vida em sociedade?”



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

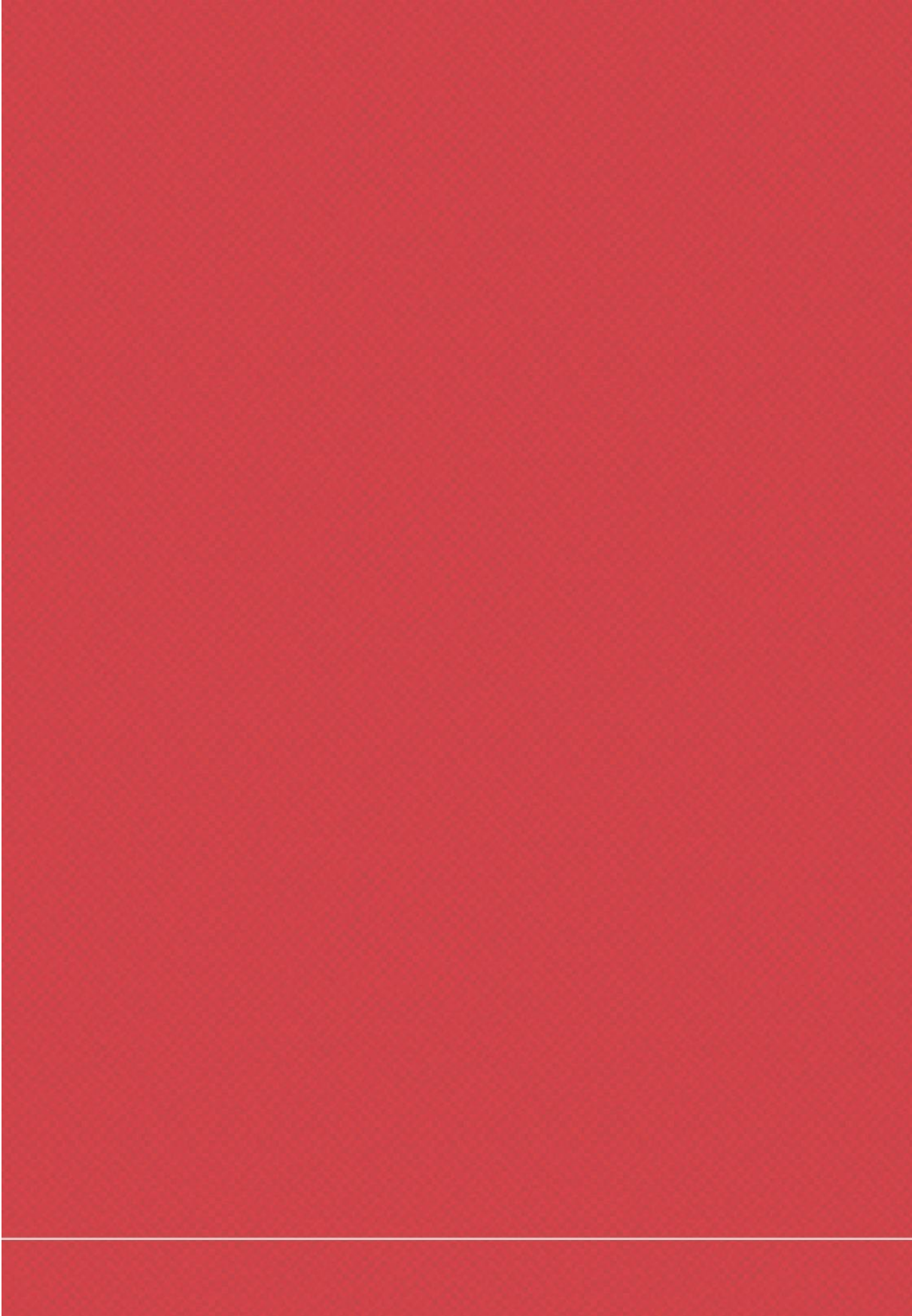
BRASIL. **L9394 - Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Base Nacional Comum - BNCC. **Mec**, 2018. p. 600. Disponível em: <portal.mec.gov.br>.

CHAUI, M.; CARLOS MAZZEO, A.; FONTES LUIS FELIPE MIGUEL, V. **A DEMOCRACIA PODE SER ASSIM HISTÓRIA, FORMAS E POSSIBILIDADES**. [S.l.]: [s.n.], 2019. Disponível em: <www.democraciaemcolapso.com.br>. Acesso em: 19 abr. 2021.

FREIRE, P. **POLÍTICA E EDUCAÇÃO: ENSAIOS**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
MARTINS, M. L. B. **A (IM)POSSIBILIDADE DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <[https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tMarcus Leonardo Bomfim Martins.pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tMarcus%20Leonardo%20Bomfim%20Martins.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SANFELICE, J. L. A UNE NA RESISTÊNCIA AO GOLPE DE 1964 E À DITADURA CIVIL-MILITAR. **Rev. Simbio-Logias**, dez. 2015. p. 127–143. Disponível em: <www.une.org.br/2011/09/historia>. Acesso em: 30 abr. 2021.



ANEXO A – SUMARIO COMPLETO DA BNCC

SUMÁRIO

Apresentação	5	4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	136
1. INTRODUÇÃO	7	4.1.2. Arte.....	193
A Base Nacional Comum Curricular.....	7	* <i>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental</i>	198
* <i>Competências gerais da Educação Básica</i>	9	4.1.2.1. Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	199
Os marcos legais que embasam a BNCC	10	4.1.2.2. Arte no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	205
Os fundamentos pedagógicos da BNCC	13	4.1.3. Educação Física.....	213
O pacto interfederativo e a implementação da BNCC.....	15	* <i>Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental</i>	223
2. ESTRUTURA DA BNCC	23	4.1.3.1. Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	224
3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	35	4.1.3.2. Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	231
A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular	35	4.1.4. Língua Inglesa.....	241
A Educação Infantil no contexto da Educação Básica.....	36	* <i>Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental</i>	246
* <i>Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil</i>	38	4.1.4.1. Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	247
3.1. Os campos de experiências	40	4.2. A área de Matemática.....	265
3.2. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.....	44	* <i>Competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental</i>	267
3.3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	53	4.2.1. Matemática	268
4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	57	4.2.1.1. Matemática no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	276
O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica.....	57	4.2.1.2. Matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	298
4.1. A área de Linguagens	63		
* <i>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</i>	65		
4.1.1. Língua Portuguesa.....	67		
* <i>Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental</i>	87		
4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	89		

Continua...

Conclusão

4.3. A área de Ciências da Natureza	321	4.5.1.2. Ensino Religioso no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	452
* <i>Competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental</i>	324		
4.3.1. Ciências	325		
4.3.1.1. Ciências no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	331		
4.3.1.2. Ciências no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	343		
4.4. A área de Ciências Humanas	353		
* <i>Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental</i>	357		
4.4.1. Geografia	359		
* <i>Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental</i>	366		
4.4.1.1. Geografia no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	367		
4.4.1.2. Geografia no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	381		
4.4.2. História	397		
* <i>Competências específicas de História para o Ensino Fundamental</i>	402		
4.4.2.1. História no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	403		
4.4.2.2. História no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	416		
4.5. A área de Ensino Religioso	435		
* <i>Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental</i>	437		
4.5.1. Ensino Religioso	438		
4.5.1.1. Ensino Religioso no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	442		
		5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO	461
		O Ensino Médio no contexto da Educação Básica	461
		A BNCC do Ensino Médio	469
		Curriculos: BNCC e itinerários	475
		5.1. A área de Linguagens e suas Tecnologias	481
		* <i>Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio</i>	490
		5.1.1. Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	491
		5.1.2. Língua Portuguesa	498
		5.1.2.1. Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades	505
		5.2. A área de Matemática e suas Tecnologias	527
		* <i>Competências específicas de Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio</i>	531
		5.2.1. Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	532
		5.3. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	547
		* <i>Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio</i>	553
		5.3.1. Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	554
		5.4. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	561
		* <i>Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio</i>	570
		5.4.1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	571
		Ficha técnica	581

Fonte; BNCC (2018).

ANEXO B - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

ANEXO C - HABILIDADES ESPECÍFICAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agro biodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.