



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

DENIS ANDRADE ALMEIDA

**O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS MALHAS DO
NEOLIBERALISMO: COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO HISTÓRICA**

CAMPINAS

2021

DENIS ANDRADE ALMEIDA

**O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS MALHAS DO
NEOLIBERALISMO: COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Teixeira da Silva

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO DENIS ANDRADE ALMEIDA E ORIENTADA PELO PROF. DR. FERNANDO TEIXEIRA DA SILVA

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

AL64c Almeida, Denis Andrade, 1986-
O currículo e o ensino de História nas malhas do neoliberalismo :
competências e formação histórica / Denis Andrade Almeida. – Campinas, SP :
[s.n.], 2021.

Orientador: Fernando Teixeira da Silva.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Rösen, Jörn, 1938-. 2. História - Estudo e ensino. 3. Currículos. 4.
Neoliberalismo. 5. Competências. I. Silva, Fernando Teixeira da, 1963-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The curriculum and the teaching of History in the meshes of
neoliberalism : competences and historical formation

Palavras-chave em inglês:

History - Study and teaching

Curriculum

Neoliberalism

Competences

Área de concentração: Ensino de História

Titulação: Mestre em Ensino de História

Banca examinadora:

Fernando Teixeira da Silva [Orientador]

Josianne França Cerasoli

Ana Claudia Urban

Data de defesa: 13-04-2021

Programa de Pós-Graduação: Ensino de História

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-1518-5083>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5986520767606802>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 13 de abril de 2021, considerou o candidato Denis Andrade Almeida aprovado.

Prof. Dr. Fernando Teixeira da Silva

Profa. Dra. Josianne Francia Cerasoli

Profa. Dra. Ana Claudia Urban

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Dedico este trabalho aos meus pais,
Maria Elizabete Andrade Almeida e
João Batista de Almeida.

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita de uma dissertação nunca é um trabalho solitário, por mais que as dificuldades que se encontram pelo caminho, as dúvidas e incertezas em relação à pesquisa sejam vividas por um sujeito único que se coloca em tal tarefa. Nesse sentido, queria endereçar meus agradecimentos a algumas pessoas que estiveram comigo nesse caminho e puderam me auxiliar de algum modo para que essa jornada fosse mais leve e tranquila.

De início, gostaria de dar “Gracias a la vida, que me ha dado tanto”. A vida tem sido generosa, proporcionando-me encontros e belezas nessa jornada humana. Por meio de pessoas de carne e osso, ela tem se apresentado dadivosa. Assim, agradeço ao meu orientador, o professor Fernando Teixeira da Silva que aceitou e assumiu esta orientação, concedendo-me total liberdade de pesquisa. Mesmo não sendo um assunto que concerne ao seu trabalho diário na Universidade, sempre me deu a segurança e a tranquilidade para seguir o tema escolhido, além da leitura atenta dos textos, aparando suas arestas e indicando outros olhares. Sou grato à sua confiança!

Estendo também meu reconhecimento à professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt que prontamente se colocou à disposição para ler meu texto, contribuindo enormemente para os rumos da análise e investigação deste trabalho. Agradeço a generosidade de sua fala e participação na mesa de qualificação. Não poderia deixar de citar a professora Josianne Cerasoli, que foi minha professora neste programa de pós-graduação, e que tive o prazer de poder contar com sua participação na qualificação e na defesa desta dissertação. Agradeço pelos seus comentários fundamentais para que eu continuasse com vontade de dar mais energia a este trabalho. Com muita gentileza e disponibilidade, a professora Ana Claudia Urban aceitou, quase de última hora, participar de minha banca de defesa. Sou agradecido demais por suas palavras, indicações e leitura atenta deste trabalho.

Aos amigos e colegas, camaradas nesses dois anos de mestrado, um abraço fraternal. A nossa convivência durante as aulas e conversas informais foram indispensáveis para que eu pudesse ter mais disposição e ânimo para continuar nessa empreitada. Um abraço especial vai para o meu grande amigo e também professor de História, João Lucas. Nossa amizade é primordial para a minha vida como pessoa e como docente. Estendo também meu sincero reconhecimento ao Jonas, amigo de infância, sempre muito cordial e gentil. Aos demais amigos de Bom Repouso, agradeço aos momentos de alegria de nossa convivência. Ao querido amigo

de graduação e compadre Guilherme, seu apoio intelectual e fraterno nesse momento do mestrado foram fundamentais para que eu pudesse construir esta pesquisa. À comadre Lidiane, pela sua força e garra na vida, sempre trazem inspiração e exemplo. Aos demais amigos de graduação, Bruno Paiva, Ana, Lorn, Carlos Henrique e Cíntia, espero em breve encontrá-los para festejarmos a vida. Aos amigos de Extrema, Bruno, Felipe, Natália, Stenio, Agnes, Aline e Rodrigo (Hyakujo), a amizade de vocês fazem a minha existência mais tranquila e feliz. Aos demais amigos de trabalho, que lutam no chão da escola por uma educação melhor, agradeço o apoio e a força que me deram nesses anos que estamos juntos.

Minha companheira Luciana também foi e é essencial para minha vida. Ela sempre me apoiou e acreditou na minha capacidade durante este trabalho. Sou grato a ela por sempre me compreender e me aceitar, entendendo os momentos de ausência durante a escrita desta dissertação. Não existe tédio com você, mas sempre muitas risadas e alegria.

Aos meus pais, Bete e João, que sempre dispuseram do tempo que tinham e não mediram esforços para me apoiar em todos os anos da minha vida. Sem eles com certeza eu não estaria onde estou e nem seria quem sou! Um abraço especial vai para a minha “vó Dodoi”!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Na desvalorização do passado está implícita uma justificativa da nulidade do presente”.

Antônio Gramsci

RESUMO

Este trabalho pretende investigar quais são as concepções de aprendizagem nas atuais reformas educacionais brasileiras, especificamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História. Em consonância com as pesquisas que interpretam o currículo como fruto de uma construção social, envolvido em jogos de poder políticos e acadêmicos, contradições teóricas e objetivos educacionais, e de que o ensino e a aprendizagem históricas devem se pautar em uma cognição situada na própria ciência da História e não em uma didática geral, nossa intenção é apreender qual formação histórica o modelo curricular vigente advoga. Nossas reflexões se inserem, portanto, nos estudos sobre o currículo e a aprendizagem histórica, tendo como base a Teoria e a Didática da História do historiador alemão Jörn Rüsen. Partimos da hipótese de que a Base Nacional Comum Curricular de História não leva em consideração as especificidades teóricas e metodológicas próprias da aprendizagem e do ensino dessa disciplina, como também não possibilita uma formação de um pensamento e consciência históricos para a vida prática. Acreditamos que compreender tais aspectos podem propiciar a construção de caminhos e maneiras de romper com a lógica curricular do ensino por competências e desenvolver vias alternativas para a aprendizagem histórica. Sustentamos, ainda, que as reflexões aqui propostas podem oferecer aos professores de modo geral e, especialmente aos de História, ferramentas teóricas e práticas que potencializem, tanto para si mesmos quanto para seus alunos, uma formação histórica que os permita olhar o mundo de uma forma mais complexa e humana.

Palavras-chave: Ensino de História, currículo, neoliberalismo, competências, formação histórica, Jörn Rüsen.

ABSTRACT

This work intends to investigate what are the conceptions of learning in the current Brazilian educational reforms, specifically in the Common National Curricular Base (BNCC) of History. In line with the research that interprets the curriculum as the result of a social construction, involved in political and academic power games, theoretical contradictions and educational objectives, and that historical teaching and learning must be based on a cognition situated in the science history itself and not in a general didactic, our intention is to apprehend which historical formation the current curricular model advocates. Our reflections are, therefore, inserted in studies on the curriculum and historical learning, based on the Theory and Didactics of History of the German historian Jörn Rüsen. We start from the hypothesis that the Common Curricular National Base of History does not take into account the theoretical and methodological specificities of the learning and teaching of this discipline, nor does it allow the formation of a historical thought and conscience for practical life. We believe that understanding these aspects can provide the construction of paths and ways to break with the curricular logic of teaching by competencies and develop alternative routes for historical learning. We also maintain that the reflections proposed here can offer teachers in general and, especially those in history, theoretical and practical tools that enhance, both for themselves and for their students, a historical formation that allows them to look at the world in a more complex and human way.

Keywords: History teaching, curriculum, neoliberalism, competence, historical formation, Jörn Rüsen.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Matriz da Didática da História.....	139
Figura 2: Execução em Saigon.....	159
Figura 3: And Babies? (E bebês?).....	160
Figura 4: Autoimolação.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Principais críticas à primeira versão da BNCC.....	83
Tabela 2: Os quatro tipos da constituição histórica de sentido	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. A HISTÓRIA SITIADA: NEOLIBERALISMO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	30
1.1 "A nova razão do mundo": neoliberalismo e educação	30
1.1.1 "A nova linguagem da aprendizagem": aprender a aprender	40
1.1.2. A pedagogia das competências	46
1.1.3. A pedagogia das competências nos documentos educacionais brasileiros	53
CAPÍTULO 2. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO NEOLIBERAL	58
2.1. A construção social do currículo	58
2.1.1. Identidade nacional e cidadania: o currículo e o ensino de História no Brasil	62
2.1.2. Debates e perspectivas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	73
2.1.3. Os historiadores e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	82
CAPÍTULO 3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	89
3.1. Aprendizagem e currículo: caminhos percorridos	89
3.1.1. Princípios pedagógicos e concepções de aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	94
3.1.2. As filhas de Clio: a aprendizagem e a formação históricas	101
CAPÍTULO 4. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM	120
4.1. História e vida prática: caminhos cruzados	120
4.1.1. Um conhecimento para a vida: quando a História tem um sentido	121
4.1.2. Uma tipologia do aprendizado histórico	129
4.1.3. A matriz da Didática da História	135
4.1.4. A Educação Histórica: algumas considerações	141
4.2. Alternativas para o aprendizado histórico	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154

ANEXOS	159
BIBLIOGRAFIA	164
Documentos	164
Pareceres sobre a BNCC	165
Cartas de Associações e professores	165
Obras e textos consultados	166

INTRODUÇÃO

Desde a constituição da História como disciplina acadêmica no século XIX e sua inserção como matéria independente nas instituições escolares, inúmeras disputas, interesses e conflitos perpassaram sua escrita, ensino e, principalmente, seu currículo. Os usos que se podem fazer dela, ou mesmo sua manipulação, como já alertou o historiador Marc Ferro,¹ confirmam sua relevância social e política. Sintomático disso é a famosa frase do dirigente soviético Nikita Krushev: “os historiadores são pessoas perigosas; são capazes de desarrumar tudo. Devem ser dirigidos”.² Se as críticas à História, durante todo o século XX e início do XXI, questionaram sua validade enquanto possibilidade de um conhecimento objetivo, e as incursões políticas com a intenção de a controlar estão constantemente presentes, hoje ela aparece ainda mais disposta a reivindicar seu espaço como matéria de explicação da sociedade, e o historiador assume-se como portador da narrativa histórica. Conotada como veracidade, a investigação histórica busca o real, diferenciando fato comprovável de ficção, evidências sujeitas à comprovação daquelas que não a são. Sem isso, afirma o historiador Eric Hobsbawm, não poderia haver História.³

Nesse cenário, o ensino de História na educação básica não está desconectado das abordagens historiográficas e do contexto social em que está inserido. Segundo a historiadora Circe Bittencourt, a permanência de uma disciplina escolar se relaciona e se articula aos objetivos políticos e sociais: “Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário [...] o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, determinam os conteúdos e as orientações estruturais mais amplas da escola”.⁴ Tais objetivos que se colocam para o ensino de História podem ser percebidos e analisados de forma especial nos currículos escolares. Tomando esse caminho, nosso trabalho pretende investigar quais são as concepções de aprendizagem nas atuais reformas educacionais brasileiras, especificamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História. Em consonância com as pesquisas que interpretam o currículo como fruto de uma construção social, envolvido em jogos de poder políticos e acadêmicos, contradições teóricas e objetivos educacionais, e de que o ensino e a aprendizagem históricas devem se pautar em uma cognição situada na própria ciência da

¹ FERRO, Marc. *A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação*. Trad. Wladimir Araújo. São Paulo: IBRASA, 1983.

² *Ibidem*, p. 143.

³ HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 8.

⁴ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª ed., São Paulo: Contexto, 2004, p. 17.

História e não em uma didática geral, nossa intenção é apreender qual formação histórica o modelo curricular vigente advoga. Nossas reflexões se inserem, portanto, nos estudos sobre o currículo e a aprendizagem histórica, tendo como base a Teoria e a Didática da História do historiador alemão Jörn Rüsen. Partimos da hipótese de que a Base Nacional Comum Curricular de História não leva em consideração as especificidades teóricas e metodológicas próprias da aprendizagem e do ensino dessa disciplina, como também não possibilita uma formação de um pensamento e consciência históricos para a vida prática. Acreditamos que compreender tais aspectos podem propiciar a construção de caminhos e maneiras de romper com a lógica curricular do ensino por competências e desenvolver vias alternativas para a aprendizagem histórica. Sustentamos, ainda, que as reflexões aqui propostas podem oferecer aos professores de modo geral e, especialmente aos de História, ferramentas teóricas e práticas que potencializem, tanto para si mesmos quanto para seus alunos, uma formação histórica que os permita olhar o mundo de uma forma mais complexa e humana.

As pesquisas sobre o ensino e o currículo de História já possuem uma base sólida na academia. Nesse sentido, para compreendermos o panorama no qual nosso trabalho se insere, olhemos mais atentamente tais reflexões. Para o historiador Carlos Leonardo Kelmer Mathias, a inter-relação entre ensino, historiografia e contexto pode ser percebida por meio de cinco recortes temporais, que vão do novecentos à década de 1990.⁵ O primeiro, segundo ele, está circunscrito ao século XIX, período de afirmação dos Estados-nações e sua conexão com as tendências historiográficas da época, sobretudo de matriz francesa. O ensino de História era, nesse momento, um meio de legitimação da ordem social e política, além de oferecer as bases necessárias para o pertencimento e serviço à nação. “A didática do ensino de história se baseava no emprego de uma narração factual seleta, elegendo grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, eventualmente, mitos fundadores”.⁶

No Brasil, esse período coincide com a criação do Colégio D. Pedro II em 1837 na corte imperial. O ensino de História se estabelece nos trópicos sob a batuta de uma elite, dos chamados “grandes homens”, que tinham a tarefa de erigir a nação e, por isso, à História cabia o papel de promover um passado homogêneo. Tal perspectiva direcionava-se para a formação de uma cultura nacional, frisando a atuação dos seus líderes, patronos e heróis.⁷ Com os debates

⁵ Os aspectos comentados aqui serão aprofundados no capítulo segundo deste trabalho.

⁶ MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, vol. 15, n. 1, jan./abr. 2011, p. 42.

⁷ O historiador e cientista político Benedict Anderson, em sua obra *Comunidades Imaginadas: reflexão sobre a origem e difusão do nacionalismo*, traz contribuições indispensáveis para se entender o processo de formação do

sobre o fim da escravidão e os movimentos de imigração, nos fins do século, o ensino e a aprendizagem histórica tomam outros contornos, contribuindo para incentivar valores de preservação da ordem e de obediência à hierarquia. Nesse novo contexto, cabia aos descendentes dos construtores da nação a tarefa de conduzi-la rumo ao progresso.⁸ A “história ensinada era a história exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira. A serviço dessa história punha-se um currículo humanístico, signo da pertença à elite”.⁹ Segundo Kelmer, não é coincidência que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) tenha sido fundado em 1838, o mesmo ano da inauguração do Colégio Pedro II, com a incumbência de escrever a História oficial do Brasil e, assim, propor um modelo de identidade nacional. A relação com o imaginário europeu ao longo daquele século é visível no que tange aos debates acerca da nação. Na França, “o discurso histórico afinava-se ao do Estado”,¹⁰ buscando legitimar a grandiosa nação. Os historiadores franceses a cargo de construir uma abordagem histórica capaz de cumprir tal tarefa ficaram conhecidos, posteriormente, como membros da escola metódica:

A escola metódica, nas figuras de Ernest Lavisse, Charles Langlois e Charles Seignobos – esses últimos discípulos de Lavisse –, controlou a reforma no ensino superior francês e modelou a história a ser ensinada nos colégios. Esses historiadores formularam os programas e redigiram as obras de história utilizadas no ensino secundário e primário. Suas obras veneravam o regime político vigente e alimentavam a propaganda nacionalista. Eram autores contrários à teologia da história de Bossuet, à filosofia da história de Hegel e à história-literatura de Michelet. De inspiração em Leopold Von Ranke, a escola metódica defendia a supremacia dos acontecimentos políticos, militares e diplomáticos, sempre visando à unidade nacional. Credo na possibilidade

nacionalismo a partir de uma perspectiva cultural, indo além, portanto, das análises que partem apenas dos aspectos econômicos e políticos da construção das Nações. Dessa forma, ele amplia sua análise, mostrando, por exemplo, como textos literários contribuíram para criar um sentimento comum de nacionalidade. Além disso, o autor argumenta que as comunidades nacionais não são idênticas ou pré-existentes, mas necessitam serem imaginadas como tal para existirem. ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexão sobre a origem e difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

⁸ Segundo o historiador Reinhart Koselleck, o conceito de “progresso” só foi criado no final do século XVIII. As mudanças na percepção temporal cristã, refluíram na descoberta de um novo horizonte de expectativa, expresso no conceito de progresso. Mas não foi somente os horizontes de expectativas que adquiriram uma qualidade nova, argumenta o autor, mas o espaço de experiência também sofreu alterações: “O conceito de progresso único e universal nutria-se de muitas novas experiências individuais de progressos setoriais, que interferiam com profundidade cada vez maior na vida quotidiana e que antes não existiam [...] o progresso estava voltado para uma transformação ativa deste mundo, e não do além [...] o ‘progresso’ é o primeiro conceito genuinamente histórico que apreendeu genuinamente, em um conceito único, a diferença temporal entre experiência e expectativa” KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, p. 317-318; 320. No capítulo terceiro, investigaremos de forma mais atenta o que o autor entende por espaço de experiência e horizonte de expectativa.

⁹ MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil... *op. cit.*, p. 42.

¹⁰ *Ibidem*, p. 43.

de atingir a “verdade histórica”, essa escola ocupava-se de estudar aquilo que “realmente se passou”, despindo-se de maiores aportes teóricos ao fazê-lo, e reunindo o máximo de documentos possíveis acerca de seu tema de análise.¹¹

Esse tipo de modelo historiográfico inspirou Adolfo de Varnhagen a escrever a sua *História geral do Brasil* na década de 1850. Era o texto fundador da identidade brasileira.¹² A influência dessa historiografia vai permanecer até a primeira metade do século XX. Com a subida de Getúlio Vargas ao poder em 1930, e sua permanência até 1945, o ensino de História mantém a ideia de Estado nacional e da construção de uma identidade própria, ocultando por sua vez, as grandes diferenças sociais da época. A propaganda nacionalista no intuito de construir uma consciência patriótica imiscui-se no ensino: “As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. Tacitamente, repisavam-se os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria”.¹³ Se na França, os *Annales* já realizavam uma crítica à História historicizante, no Brasil ainda se mantinha um ensino aos moldes da História metódica.

Em fins da década de 1950 e início da seguinte, as transformações econômicas e sociais que abatiam sobre o país fizeram com que a demanda por mão de obra especializada e técnica aumentasse frente a uma industrialização crescente. Ao ensino de História se exigia propiciar autonomia intelectual para atender os desafios econômicos das políticas desenvolvimentistas e dos setores empresariais. “O cidadão político deveria aliar conhecimentos da história política aos da história econômica como base para melhor compreensão do grau do desenvolvimento capitalista brasileiro. Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Karl Marx foram alguns dos autores que entraram na ordem do dia”.¹⁴ No entanto, o golpe militar em 1964 anulou tais perspectivas, fazendo com que a História nas escolas retomasse um cunho nacionalista acrescido pela ideia de segurança nacional. O modelo histórico do século XIX dominava o ensino e os livros didáticos, constituindo um dos meios de legitimação do regime militar. Segundo Bittencourt, os anos da Ditadura Militar sublinhou uma separação entre as pesquisas historiográficas

¹¹ *Ibidem*, p. 43.

¹² Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), o Visconde de Porto Seguro, foi militar, diplomata e historiador. Na década de 1840 foi eleito sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e se tornou pesquisador, custeado pelo governo imperial. Sua principal obra é *História geral do Brasil*, publicada em dois volumes, nos anos de 1854 e 1857. Para mais sobre o autor e sua obra, cf.: SANTOS, Evandro. A História geral do Brasil, de Francisco Adolfo de Varnhagen: apontamentos sobre o gênero biográfico na escrita da história Oitocentista. *História da historiografia*, Ouro Preto, n. 9, agosto, p. 88-105, 2012.

¹³ MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil... *op. cit.*, p. 43.

¹⁴ *Ibidem*, p. 44.

nacionais e internacionais e a produção escolar, refluindo em uma formação docente apartada dos avanços das Ciências humanas.¹⁵

Nos anos finais do período militar emergiram variados debates e lutas pela autonomia do ensino de História e por um currículo mais atento aos avanços historiográficos. O processo da redemocratização política em 1985 permitiu que a História se emancipasse do controle do Estado autoritário. Agora ela estava a serviço da sociedade democrática:

A organização do ensino de história não mais consistia em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida. Incorporaram-se sujeitos e ações marginalizados pelas políticas educacionais oficiais. Cindiu-se o mito do progresso como algo positivo e destino indelével da nação. A linearidade não mais ditava o tempo histórico, que largou de ser um acúmulo dos acontecimentos políticos da história europeia. A relação entre passado, presente e futuro sofreu alteração dada a inserção do ensino por meio de novos temas e novos problemas. A influência americana com seu currículo – instrumento de transmissão estática e “desinteressada” do conhecimento social – cedeu lugar ao currículo europeu norteado por situar-se em seu contexto social e cultural, sempre dinâmico e em constante mudança.¹⁶

A historiografia marxista, a chamada Terceira Geração dos *Annales* e a história social inglesa só se fizeram sentir nas salas de aulas e na formulação de livros didáticos a partir das duas últimas décadas do século XX. Frisavam os movimentos sociais, os marginalizados e anônimos da história, as mulheres e a educação para a cidadania, fazendo com que a partir dos anos 1990 o ensino de História estivesse em maior sintonia com a historiografia e o método histórico, bem como ao contexto político global.¹⁷

Segundo o professor em educação Luiz Carlos de Freitas, o ensino escolar tem adquirido contornos cada vez mais ajustados pela perspectiva neoliberal, legitimando uma racionalidade técnica na qual o conhecimento só tem validade na lógica utilitarista, expressa em expectativas de aprendizagens e mensuradas por testes padronizados. Na atualidade, na afirmação certa de Circe Bittencourt, “o mito do Estado-nação que sustentava o ideário das propostas curriculares foi substituído pelo mito da *empresa*” (grifo no original).¹⁸ No Brasil, com o governo Fernando Henrique Cardoso, há um aprofundamento das reformas implementadas no

¹⁵ BITTENCOURT, Circe. *Op. cit.*, p. 12-13.

¹⁶ MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil... *op. cit.*, p. 45-46.

¹⁷ *Ibidem*, p. 45-46.

¹⁸ BITTENCOURT, Circe. *Op. cit.*, p. 18.

campo educacional. A construção de bases curriculares comuns pautadas no ensino por competências e nas pedagogias do aprender a aprender; a responsabilização, única e exclusivamente, dos professores pela qualidade do ensino; as avaliações em larga escala; a competitividade como “solução” e a privatização, inserem-se no prisma dos “reformadores empresariais”, mandatários das políticas neoliberais para a educação. Para o historiador Luis Fernando Cerri, tais reformas e intervenções mantêm uma ligação próxima com os ditames dos organismos internacionais e dos tecnocratas “formados e treinados sob a ótica primeiro-mundista sobre os nossos problemas”.¹⁹ Desse modo, as ideias que permeiam as recomendações internacionais para a educação estão voltadas para o “economismo, a racionalidade técnica, o determinismo tecnológico e condicionam a cidadania a ser formadas”.²⁰ Além disso, o currículo básico e mínimo é preconizado como referência: “Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a ‘focalização no básico’ restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de ‘boa educação’”.²¹

Buscando compreender a atual configuração da educação, o historiador Rodrigo Turin investiga as percepções do filósofo Immanuel Kant (1724-1804) em comparação ao documento intitulado *Uma flexibilidade sustentável: estudo prospectivo sobre o trabalho, a família e a sociedade na era da informação*, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).²² Segundo o autor, no século XVIII o pensamento iluminista defendia, de forma geral, a possibilidade do progresso humano, sendo a razão e a educação um caminho para se atingir tal objetivo. Além disso, propugnava-se a formação de um indivíduo integral, “tanto em sua autodeterminação como em sua relação ativa com a sociedade, constituindo-o como

¹⁹ CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, 2004, p. 215.

²⁰ *Ibidem*, 215.

²¹ FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012, p. 389. Ver também: _____. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

²² “A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais”. O documento citado é do ano de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em: 06 fev. 2021.

cidadão”.²³ Assim, para Kant, a educação era uma condição essencial para tornar o sujeito um agente que interfere efetivamente na sociedade. Por outro lado, o documento da OCDE assevera que o conhecimento e o ensino são “motores da flexibilidade, acelerando e transformando os modos de produção e determinando a forma descontínua da trajetória de vida dos indivíduos”.²⁴ Desse modo, a ação devida aos sujeitos limita-se à sua conformação, a uma aceitação passiva das intensas e aceleradas mudanças da sociedade hodierna, restando a ele adquirir as competências necessárias para se adequar melhor ao mercado de trabalho.²⁵

Para o professor e pedagogo Ángel I. Pérez Gómez, o termo competências possui uma longa tradição de interpretações de base condutivistas, principalmente com a contribuição da psicologia behaviorista,²⁶ que muito pouco contribuiu para se compreender a complexidade dos processos de aprendizagem. Para ele, tal perspectiva é uma continuação ou o desenvolvimento da pedagogia por objetivos,²⁷ sendo impossível entender a atual tendência eficientista das políticas curriculares, como afirma o pedagogo português José Pacheco, “sem a existência da ‘pedagogia por objectivos’ e da ‘pedagogia por competências’ que apenas são, respectivamente, formas similares de conjugar conteúdos com estratégias cognitivas”.²⁸ Portanto, competência não é um termo neutro como se vê presente nas discussões educacionais atuais, sobretudo nas

²³ TURIN, Rodrigo. *Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal*. Copenhague: Zazie Edições, 2019, p. 21.

²⁴ *Ibidem*, p. 21.

²⁵ *Ibidem*, p. 19-23.

²⁶ De forma geral, a psicologia behaviorista, inaugurada por John B. Watson (1878-1958) e ampliada por B. F. Skinner (1904-1990), busca explicar o comportamento humano a partir das influências do meio em que o sujeito está inserido. Buscava-se observar e mensurar o comportamento para que pudessem ser reproduzidos em qualquer contexto e sujeito. Essas ideias também refluem para o campo educacional e curricular, onde a aprendizagem seria apenas o resultado de condicionamentos e reforços para que se obtivessem respostas apropriadas por parte dos alunos. Ou seja, a educação se torna um treinamento para atender certos objetivos de um currículo tecnológico e comportamentalista. Outras esferas que compõem o existir humano são anuladas, como as emoções, o social, o econômico, etc. SILVA, José Manuel. Um berço para o Homem e o legado skinneriano na educação: do behaviorismo a um novo paradigma para a sociedade do conhecimento. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/~boccmirror/pag/silva-jose-manuel-novo-paradigma-sociedade-conhecimento.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

²⁷ Segundo o professor de didática José Gimeno Sacristán, a pedagogia por objetivos “ou ensino baseado em objetivos é uma resposta, dentro do pensamento pedagógico, coerente com a ideia de que a escola deve ser uma instituição útil aos valores vigentes em nossa sociedade, que deve atendê-los norteados por critérios de eficiência, considerando que este é um valor básico nas empresas industrializadas, pautadas de forma muito decisiva por critérios de rentabilidade material. O movimento da pedagogia por objetivos é a busca de uma espécie de racionalidade na forma de agir pedagogicamente, consistente com uma visão utilitária de ensino, instituições educacionais e a educação em geral” (tradução livre). SACRISTÁN, José Gimeno. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. 11º ed. Madrid: Morata, 2002, p. 14. Ver também: POMBO, Olga. *Pedagogia por objetivos/Pedagogia com objetivos*. *Logos*, n.º 1, Lisboa: Filosofia Aberta, p. 43-72, 1984.

²⁸ PACHECO, José Augusto. *Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas*. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/ts2.doc>. Acesso em: 06 fev. 2021.

políticas curriculares. Para Pérez Gómez, a ideia de competências acaba por fragmentar o processo educativo, dividindo-o em aspectos comportamentais, cognitivos, emocionais, etc., que poderiam ser aprendidos, treinados e reproduzidos de maneira simples, conforme as necessidades do estudante. Outro ponto de crítica, é sua concepção mecanicista sobre as relações entre aprendizagem e prática. Sob essa ótica, ao ter adquirido certas competências gerais, o indivíduo poderia reproduzir comportamentos independentemente do contexto ou da situação em que se encontra.²⁹

As competências seriam, portanto, ações observáveis, comportamentos, um saber-fazer, mobilização de recursos para resolver tarefas práticas, mas principalmente não é algo que se adquire, mas se demonstra, operacionado para responder as demandas econômicas. Por isso, os currículos fundamentados nas competências são defendidos por órgãos multilaterais, grupos empresariais, pois assim a aprendizagem pode ser “medida” por meio das avaliações nacionais e internacionais.³⁰ “A que mundo nos leva essa forma de educar por competências?”, pergunta-se Sacristán. Alguns, afirma, acreditam que isso conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes para a engrenagem capitalista. Outros veem o enfoque nas competências como um adestramento educacional, resumindo o processo educativo a adquiri-las. Para outros, seria uma oportunidade de reestruturar o sistema educacional, superando o ensino baseado em conteúdos poucos funcionais. No fundo, os objetivos são atender às necessidades do sistema capitalista e conformar o estudante ao modelo de sociedade atual, creditando-o como o único possível. Segundo Sacristán, o currículo Espanhol, mas também podemos estabelecer uma relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dá-se “muito mais importância ao termo *competências* do que a qualquer outro conceito que denote a presença de enfoques, propostas ou simplesmente ideias alternativas, como *democracia, cidadania, cultura, solidariedade e justiça*” (grifos no original).³¹ Como poderemos perceber nos documentos oficiais dos órgãos multilaterais, nas diretrizes da educação nacional e nos currículos, pretende-se um ensino que promova a concorrência, a responsabilização individual, a capacidade de adaptação a um contexto cada vez mais incerto, o aprender a aprender; além disso, afirma-se que a possibilidade de aquisição de certas competências ou habilidades definirá o sucesso ou fracasso de cada

²⁹ PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Competências ou pensamento prático? A construção de significados de representação e ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 83.

³⁰ SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Op. cit.*, p. 36.

³¹ *Ibidem*, p. 9.

indivíduo, bem como o desenvolvimento ou a dependência econômica dos países. Inserida no contexto das reformas educacionais neoliberais e na crise do capitalismo, tais mudanças na educação visariam atender às demandas econômicas e, fundamentalmente, a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e flexível.

A referência ao aprender a aprender demarca e integra, segundo o pedagogo Newton Duarte, a chamada pedagogia das competências. Para Duarte, o sociólogo suíço Philippe Perrenoud foi um dos nomes que mais contribuíram para elaboração e fundamentação dessa ótica. O suíço afirma que as competências estão intimamente ligadas às ideias da individualização da aprendizagem focada no aluno e nos métodos ativos. “A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos”.³² Para Perrenoud, seguir a lógica das competências é permitir passar de uma educação focada no ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), ou seja, as competências são adquiridas na prática. Para Duarte, “Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey”.³³ Além de tudo, o que está implícito nessa acepção é que o aprender a aprender se torna uma arma para a competição e adaptação à sociedade vigente. Ou seja, não tem como objetivo uma educação para a transformação social, mas para a conformação e adaptação dos indivíduos à sociedade atual, caracterizada por sua fluidez e mudanças aceleradas.³⁴

O ensino das chamadas Humanidades e, por sua vez o de História, como defende o professor de Letras, Luís António Umbelino, tem como desafio combater e resistir a um pensamento que se quer hegemônico e que sub-repticiamente dissemina um menosprezo pela formação humanística. O que se almeja é um ensino pautado pelo utilitarismo e pelos imperativos econômicos. As palavras do autor expressam bem esse pensamento:

Aplicada ao ensino das Humanidades, tal narrativa enviesada pode ser resumida, no seu fundo, do seguinte modo: vivemos numa época de competitividade global, em que apenas as economias mais desenvolvidas e actualizadas poderão porfiar; por isso, os países devem preparar os seus cidadãos para o êxito, sendo que tal putativo desiderato depende diretamente da capacidade de profissionais preparados para responderem aos desafios de um mercado de trabalho cada vez mais especializado e exigente tecnicamente. Ou seja, a narrativa de que assim falamos comporta a crença subjacente de que a vitalidade de um país resume-se à sua vitalidade económica e que esta,

³² PERROUNOUD, Philippe. A arte de construir competências, 2000 *apud* DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, 2001, p. 38.

³³ *Ibidem*, p. 35.

³⁴ *Ibidem*, p. 35-37.

por seu turno, estará ligada à capacidade de “moldar” o respetivo sistema de ensino às necessidades técnicas de um supermercado laboral global. Nesta perspetiva, o sucesso do sistema educativo deverá medir-se, então, pela capacidade de formar para um “saber fazer” imediato, para a proficiência técnico-científica exigida pelo mercado, devendo portanto ser cortados os gastos inúteis com formações ineficazes à luz dos indicadores estatísticos de rentabilidade.³⁵

A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt chama a atenção para o fato de que o ensino de História no Brasil tem se pautado fortemente por uma concepção de saber histórico em detrimento ao de um conhecimento histórico. A relação entre saber e conhecimento é fundamental, na argumentação da autora, pois se opõem, mas não se excluem. Primeiro, na própria língua portuguesa encontra-se diferentes significados: saber conota conhecimentos técnicos com enfoque em sua execução prática; já conhecimento se refere a apropriação do objeto pelo pensamento. A natureza do saber histórico teria, portanto, um enfoque mais utilitário em contraposição ao conhecimento histórico. Outro aspecto dessa relação se pode notar, desde pelo menos o início dos anos 1990, na construção e elaboração de currículos, sendo um marco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Neste, os conteúdos históricos são pautados por um caráter pragmático, objetivando o desenvolvimento de competências conceituais, procedimentais e atitudinais. Tal configuração é perspectivada por uma ideia do saber histórico utilizável, sendo o “saber usar” medida e referência para o conhecimento. O saber histórico torna-se, segundo Schmidt, um saber prático como outro qualquer dentro do processo de ensino e aprendizagem escolar.³⁶ Jörn Rüsen nos chama a atenção para o fato de que, no próprio campo acadêmico, os historiadores abandonaram as discussões sobre uma didática da História e a ideia de uma formação histórica engendrada na práxis da vida, relegando tais debates para o campo da pedagogia. Isso acarretou a limitação do ensino de História a um aspecto técnico-pedagógico, visível nas reformas curriculares. Rüsen afirma que essa instrumentalização da História para fins não-históricos significou um desvio de seu papel específico: a formação de um pensamento e consciência históricos mais amplos e complexos, que possibilite um significado e orientação prática e concreta para a vida.³⁷ Como nos lembra Lana Mara de Castro Siman:

³⁵ UMBELINO, Luís António. O fim das Humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 167, p. 192-202, jan./mar. 2018. Mantivemos a ortografia original.

³⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 11, jul. 2005, p. 35-36.

³⁷ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 31-36.

[...] o concreto para a história não se reduz ao que é material ou àquilo que podemos ver, tocar. Para a história, o concreto é também a experiência pessoal e social de cada um dos sujeitos. Daí a importância do ensino de história para as crianças em abordar temas de forma a que elas possam, neles, se reconhecerem, assim como reconhecer traços, vestígios presentes em seu ambiente de vida que testemunhem outros tempos. O pensamento histórico exige a descentração, cujo significado é a capacidade de se colocar no lugar do outro, em outros tempos e lugares. E essa exigência da aprendizagem histórico-temporal é também a exigência para a construção de uma sociedade democrática, marcada por relações de alteridade.³⁸

Diante disso, surgem alguns questionamentos: no contexto de ataques neoliberais à educação, qual História ensinar? Que aprendizagem histórica tem pautado o ensino História? O professor Paulo Miceli afirma que ensinar História é se comprometer com a transformação do mundo, é empenhar-se com um ensino crítico, que possibilite perceber as injustiças que assolam sociedade. E nesse processo o docente deve ensinar, pois não há aprendizagem sem ensino. Não basta ao professor de História (como também aos de outras disciplinas) uma didática apurada se antes ele não possuir conhecimento, sem antes saber do que se fala.³⁹ Para Marcos Silva e Selva Guimarães, a discussão sobre o que e como se ensina em História está atrelada à reflexão sobre o currículo. A relação entre Estado, sociedade e currículo é frequentemente conflituosa, não por sua natureza, mas pelo seu processo de construção, no qual interesses diversos se tornam patentes. Vários estudiosos são unânimes ao afirmar a historicidade do currículo, ou seja, ele não é algo fixo e imutável, pronto e acabado, mas construído historicamente, e carrega, portanto, inúmeras intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, que o moldam e que, por sua vez, produzem relações, saberes e práticas. O currículo perpassa as relações entre a escola, o conhecimento e a sociedade; permite a “compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola (o que ela faz) e com quem ela estabelece relações (a quem ela atende e de que modo)”.⁴⁰

A organização do conhecimento em um currículo nunca é uma ação neutra, assevera o teórico da educação Michael Apple, mas produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas. É uma “tradição seletiva”, pois implica que um grupo escolha e defina

³⁸ SIMAN, Lana M. de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (Orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 207-208.

³⁹ MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 39-40.

⁴⁰ SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 49.

qual é o conhecimento legítimo a ser ensinado. O autor afirma que tais aspectos estão relacionados aos processos de dominação que são reproduzidos na sociedade. “Sempre existe, pois, uma política de conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo, e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros”.⁴¹ O especialista em estudos curriculares Ivor F. Goodson também sustenta que não existe neutralidade, pois o currículo é definido para realizar determinados objetivos. Ele propõe uma história social do currículo, percebendo-o, portanto, como construção social e determinado pelos interesses de cada época. Acredita que ignorar as tentativas de controle e definição seria uma insensatez, pois “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”.⁴² Logo, estudar o currículo prescrito proporciona maior compreensão do processo educativo, como também favorece apreender suas influências e os interesses que o moldam.

Segundo José Gimeno Sacristán, o sentido que damos ao currículo ainda hoje está relacionado à ideia de seleção de conteúdos e de organização daquilo a ser ensinado. Assim, ele foi se estabelecendo como um guia do processo educativo, ordenando o tempo escolar e regulando as pessoas (professores e estudantes). Esse aspecto está associado às demandas sociais para com a escola, pois “a incorporação do currículo se deu de acordo com os pressupostos eficientistas da educação escolar e da eficiência da sociedade em geral”.⁴³ O ensino, a aprendizagem, os estudantes e os professores acabaram, ao longo do tempo, orientados de maneira mais rígida pelo currículo. Este acabou se transformando em um poderoso normatizador da escolarização, alinhando e definindo as ações pedagógicas, seja por forças internas (a delimitação dos conteúdos, a separação das disciplinas), seja por forças externas (as avaliações padronizadas). Um corolário importante desse processo foi a instauração de padrões definidores sobre o que é um ensino satisfatório ou insatisfatório, que depende, em sua maior parte, da eficácia em se aplicar as diretrizes curriculares. A própria lógica da “educação para todos” estaria, para Sacristán, associada à organização dos conteúdos, constituindo-se como argumento pela defesa da igualdade. “As implicações do currículo na prática escolar, por um

⁴¹ APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Batista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 60.

⁴² GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997, p. 20.

⁴³ SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: _____ (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 18.

lado, e na sociedade externa à escola, por outro, constituem um capítulo interessante do pensamento pedagógico moderno”.⁴⁴

No Brasil, a política educacional implementada a partir dos anos 1990 e aprofundada no século XXI lançou bases para diferentes mecanismos de controle docente. O currículo nacional comum, os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Nacionais, os sistemas de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) – como também a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – acabaram, inevitavelmente, influenciando as práticas de ensino e avaliação dos professores, bem como técnicas de treinamento para que estudantes resolvessem tais provas. Um dos objetivos da educação, nessa perspectiva, é alcançar bons índices nacionais e internacionais, sempre atrelados a premiações ou deméritos e também ao orçamento escolar, podendo levar a consequências negativas para professores e estudantes.⁴⁵ Cerri sustenta que essas políticas produziram um processo gradual de desconfiança e desprestígio dos professores, sendo sua prática pedagógica e ele próprio vigiados. Nesse sentido, o docente é “submetido, na recepção desses documentos, a uma comunicação que no aspecto verbal é democrática, autonomizadora, crítica e flexível, mas no ato de impor-se como ‘verdade pedagógica’ desconfirma o docente, reduzindo-o a mero executor e ignorante do seu próprio ofício”.⁴⁶

Como veremos, esse processo de reorientação das políticas educacionais brasileiras está inserido em um conjunto mais amplo de reformas econômicas neoliberais sob a influência de órgãos internacionais, tais como o Grupo Banco Mundial⁴⁷ e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, que exigem prioritariamente, como resposta às “ajudas” financeiras, a elaboração e implantação de currículos comuns com base no ensino por competências e habilidades. Pode-se perceber que, para essas instituições

⁴⁴ *Ibidem*, p. 20.

⁴⁵ SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Op. Cit.*, p. 52-55. Cf. também: CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. *RBP AE*, v. 34, n. 2, p. 613-634, mai./ago. 2018; BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

⁴⁶ CERRI, Luis Fernando. *Op. cit.*, p. 217.

⁴⁷ “O Grupo Banco Mundial, uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento e atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20758-banco-mundial>. Acesso em: 06 fev. 2021.

financeiras, a educação escolar deve atender às demandas do sistema capitalista e conformar o estudante ao modelo de sociedade atual.

Assim sendo, no capítulo primeiro de nosso trabalho, buscamos apreender de que modo as políticas neoliberais para a educação – encabeçadas por órgãos internacionais tais como FMI, UNESCO, Banco Mundial, OCDE, entre outros – possibilitam a legitimação de discursos, orientações e práticas no ambiente escolar cujo mote é o fator econômico, e a elaboração de um currículo orientado pelas concepções do ensino por competências e das pedagogias do aprender a aprender, uma necessidade. Nesse sentido, a escola e, conseqüentemente, o ensino de História se veem sitiados por uma racionalidade neoliberal que se infiltra no ambiente educacional e instaura um consenso irrefletido sobre o que é educação e quais são seus objetivos.

Tendo como panorama o contexto histórico e as discussões historiográficas que marcaram os últimos dois séculos, bem como as transformações pelas quais passou o ensino e o currículo de História, desde sua inserção como matéria escolar no novecentos, buscamos refletir sobre o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focando nos embates, discussões, acordos e conflitos que perpassaram sua realização e homologação. Buscamos mostrar que a BNCC não é um documento isolado, mas está conectada com as reformas educacionais e curriculares que se estabeleceram no Brasil desde os anos 1990, e que foram influenciadas e direcionadas pelo contexto internacional do capitalismo neoliberal. Nesse contexto, os órgãos multilaterais exerceram uma influência ativa sobre as reformas educacionais do mundo todo. Por fim, apresentamos os debates acalorados em torno do currículo comum de História, sendo o conteúdo mais controvertido, criticado e ponderado tanto por chefes do governo quanto pela comunidade acadêmica. Esses são os assuntos centrais que nos guiam no capítulo segundo.

Ao longo do capítulo terceiro, partimos para a análise e investigação dos princípios pedagógicos e concepções de aprendizagem que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular, e mais atentamente ao que se refere à disciplina de História. Em sentido oposto ao que a Base propõe como aprendizagem histórica, mas em diálogo com ela, apresentamos outra compreensão, fundamentado na teoria do alemão Jörn Rüsen, no que tange a sua Teoria e Didática da História. A aprendizagem histórica, para esse autor, deve sempre partir dos métodos e epistemologia que são próprias da ciência histórica. Rüsen observou que as discussões sobre o ensino dessa disciplina foram e ainda continuam sendo relegadas à uma Didática Geral, não se pautando, portanto, nas balizas da própria teoria da História. Para ele, isso se deve ao fato de que o seu aspecto prático estava em segundo plano para a maioria dos historiadores que

teorizavam sobre o conhecimento histórico. Durante muito tempo – talvez desde o seu reconhecimento como disciplina no século XIX –, os profissionais da área se preocuparam muito mais com a metodologia da pesquisa e sobre os pressupostos que fundamentam essa ciência do que propriamente com a didática da História e sua relação com a vida humana prática.⁴⁸ Nas palavras de Maria Auxiliadora Schmidt, isso “tem contribuído para o excesso de ‘pedagogização’ nos modos de aprender, o que sugere aprendizagens mais relacionadas com aquisições de competências ou habilidades que não são propriamente históricas”.⁴⁹

Ao final de nosso trabalho, alguns questionamentos nos orientaram, a saber: Qual é o sentido da História para a práxis humana? Como as experiências históricas acumuladas por indivíduos e sociedades são utilizadas para orientar as ações do presente? Que narrativas históricas são formuladas pelos alunos em contexto escolar? Qual é importância dada por docentes e discentes ao estudo da História? A aula é somente um espaço de memorização dos diversos fatos humanos ou lugar de experiências, interpretações e possibilidades de orientação para o presente e futuro? É possível promover e contribuir para a progressão de um pensamento histórico mais significativo e humanista? Assim, buscamos responder a essas questões apresentando as reflexões teóricas e práticas das pesquisas promovidas pela chamada Educação Histórica e pela Didática da História de Jörn Rüsen. Esse último capítulo encerra nosso objetivo em oferecer um caminho oposto, mas não definitivo, à concepção de um ensino por competências, que é um dos aspectos centrais das propostas neoliberais para a educação. Assim, procuramos apresentar um exemplo de uma aula de História referenciadas nas perspectivas mencionadas acima.

⁴⁸ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Op. Cit.*; _____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Op. Cit.*

⁴⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009, p. 7. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/download/13325/12649>. Acesso em: 24 mai. 2020.

CAPÍTULO 1. A História sitiada: neoliberalismo e a pedagogia das competências

1.1 "A nova razão do mundo": neoliberalismo e educação

O neoliberalismo é um conceito polissêmico e já foi interpretado de diversas formas, existindo, entretanto, pontos em comum.⁵⁰ Por ora, pretendemos seguir dois autores franceses que se debruçaram sobre o tema e que pautam suas análises em um leque teórico amplo, promovendo diálogos entre algumas correntes teóricas. Segundo o filósofo Pierre Dardot e o sociólogo Christian Laval, o neoliberalismo acarretou uma metamorfose profunda no capitalismo e nas sociedades. Para eles, o programa neoliberal não pode ser classificado somente como uma política econômica e/ou uma ideologia, mas sim como um sistema normativo, que se difunde e amplia suas redes de influência a todas as esferas da vida, modelando-as à lógica do capital. As consequências dessa normatização para a humanidade e para um projeto de sociedade mais justa e democrática tornam-se assustadoramente funestas, afirmam, já que atingem diretamente um programa político de equidade e bem-estar social. Segundo essa abordagem, a racionalidade neoliberal traz em si uma ideia muito particular de democracia, que se assemelha mais a uma antidemocracia, porque afirma a isenção de qualquer controle ou decisão contrária ao direito privado. Ou seja, é um sistema fechado que impede qualquer tipo de interferência em sua atuação, em razão do apagamento ou mesmo da negação do jogo democrático, e a consequente eliminação da política como atividade. Outro ponto importante a se destacar é a aceitação tácita de tais ordenamentos, em virtude de um discurso técnico e científico que os valida, mesmo que na prática não haja comprovação alguma. Assim, nas palavras dos Dardot e Laval, estaríamos entrando numa “era pós-democrática”.⁵¹

Desde pelos menos os anos 30 do século XX, o capitalismo liberal mergulhou em um processo de profunda crise, diminuindo sua capacidade de apropriação privada do capital. A crise de 1929 e o crash da bolsa de Nova Iorque, representaram a desconfiança com o programa

⁵⁰ Para um balanço histórico e epistemológico do conceito de neoliberalismo, ver: ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 34, Número 1, jan./abr. 2019. Ver também: FILHO, Alfredo Saad. Neoliberalismo: Uma análise marxista. *Marx e o Marxismo*, v. 3, n. 4, jan./jun. 2015.

⁵¹ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 7-9. Segundo Dardot e Laval, o neoliberalismo enfraquece as formas de organização coletiva, pois a concorrência na qual os indivíduos estão inseridos dificultam as mobilizações de emancipação social. Além disso, o fortalecimento de uma subjetividade individualista, o desemprego, as incertezas quanto ao futuro, a dessindicalização, entre outros fatores, contribuem para que a democracia não seja mais entendida como participação coletiva em busca de soluções comuns, mas ocorre uma privatização do jogo democrático. Por isso, estaríamos em um período pós-democrático ou antidemocrático.

liberal. Os países – os Estados Unidos da América, principalmente – elaboraram políticas econômicas com maior intervenção do Estado, visando o bem-estar social. Isso propiciou que, após a Segunda Guerra Mundial, o ocidente vivesse um período de grande prosperidade, sendo caracterizado pelo historiador Eric Hobsbawm como “os anos dourados” ou a “era de ouro” do capitalismo mundial. No entanto, a partir da década de 1970, os anos dourados se tornaram passado, e a economia encontrava-se novamente em uma profunda crise.⁵² Para enfrentar e solucionar o colapso do sistema econômico, representantes das economias centrais definiram uma variedade de ações a serem seguidas pelos governos ao redor do globo. Para os economistas neoliberais, tais como Friedrich Hayek, Ludwig von Mises, Jacques Rueff, Walter Lippmann, que defendem a radicalização da economia de mercado e a mínima intervenção do Estado neste campo, a solução para a crise era técnica: bastava seguir alguns passos, reorientar prioridades, diminuir os gastos estatais e incentivar o livre mercado. A crença na capacidade do mercado – leia-se competitividade – para dissolver a crise econômica era e continua sendo, em linhas gerais, o princípio básico do neoliberalismo. De acordo com essa linha de raciocínio, a crise não se abatia sobre o sistema capitalista, mas sobre a atuação do Estado.⁵³ De um Estado de Bem-Estar Social, os neoliberais almejam e propõem um Estado mínimo ou mesmo ausente, pelo menos nas questões sociais. Estado mínimo para o social e máximo para a apropriação privada do capital.⁵⁴

Nessa acepção liberal, a crise capitalista se mostra assim solucionável, o que é visível, em certa medida, para camadas privilegiadas da sociedade. A despeito do que sugerem os neoliberais, a crítica marxista, ancorada na historicidade, tem denunciado que evidente mesmo é o aprofundamento das desigualdades sociais e a intensificação dos antagonismos de classe. Por isso, para construir uma aparente coesão social e manter a hegemonia burguesa, uma das estratégias do neoliberalismo é transformar as dificuldades econômicas que atingem a grande maioria das classes trabalhadoras em questões morais. Ou seja, a situação desprivilegiada e desigual em que se encontram não se deve a estruturas econômicas, sociais e políticas, mas

⁵² HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2007, capítulo 9.

⁵³ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian *op. cit.*, p. 71-100.

⁵⁴ HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005; ROBERTSON, Susan L. “Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. *Revista Lusófona de Educação*, 2007, 9, p. 13-34.

simplesmente ao mérito individual. A baliza para o sucesso ou fracasso é o esforço individual. Tal manipulação da realidade social reduz a compreensão histórica a aspectos axiológicos.⁵⁵

A novidade do neoliberalismo está exatamente em se apresentar não como uma ideologia ou política econômica, mas por ser uma racionalidade⁵⁶ e, como tal, tende a estruturar a ação tanto dos governantes quanto dos governados. A lógica neoliberal tem como uma de suas características a ampliação da concorrência como norma de conduta, e da empresa como modo de subjetivação. Deste modo, os serviços públicos e estatais passam também a se organizar nesses moldes, mas não só. A própria subjetividade humana é transformada. Assim, as forças coletivas de mobilização se tornaram mais difíceis, pois os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência violento. As avaliações individuais, o desemprego, as novas formas de gestão nas empresas e a dívida são poderosas alavancas de concorrência, e definem novos modos de subjetivação. Destarte, a polarização entre “perdedores” e “vencedores” mina a solidariedade e a cidadania. O que possibilita, por conseguinte, o vigor do sistema neoliberal é a reunião de mecanismos de força e poderes que se complementam em nível nacional e internacional. Organizações econômicas internacionais, atores financeiros, multinacionais, oligarquias burocráticas e políticas formam uma coalizão de poderes palpáveis que exercem inegavelmente força política em escala mundial.⁵⁷

O neoliberalismo possui tal força e influência, visto que é capaz de construir uma hegemonia baseada no consenso, sendo o ensino escolar uma ferramenta fundamental.⁵⁸ Neste

⁵⁵ FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação..., *op. cit.*; ver também: _____. *A reforma empresarial da educação...*, *op. cit.*

⁵⁶ “O conceito de ‘racionalidade política’ foi elaborado por Michel Foucault em relação direta com as pesquisas que dedicou à questão da ‘governamentalidade’ [...] trata-se, diz Foucault, em resumo, ‘de um plano de análise possível – o da ‘razão governamental’, isto é, dos tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige através de uma administração de Estado, a conduta dos homens’. Uma racionalidade política é, nesse sentido, uma racionalidade ‘governamental’”. DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *op. cit.*, p. 17.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 7-9.

⁵⁸ Segundo Coutinho, Gramsci afirma que o Estado, enquanto expressão do sistema capitalista, não se caracteriza somente pela força e coerção, mas também pelo consenso ou legitimidade. Ou seja, ele é fruto de um contrato entre governantes e governados, que tem sua expressão no conceito de hegemonia. Segundo o filósofo sardo, a hegemonia é o momento em que se dá o consenso, ou seja, para que uma forma política, social ou econômica se torne hegemônica não basta a imposição violenta, mas é necessária a aceitação, o consenso: “O conceito gramsciano de hegemonia implica, por um lado, um contrato que é feito no próprio nível da sociedade civil, gerando em consequência sujeitos coletivos (sindicatos, partidos, movimento sociais, etc.) que têm uma clara dimensão pública, ‘estatal’. Mas implica também, por outro lado, a necessidade de formas de contrato entre governantes e governados (entre Estado e sociedade), com base no fato de que, nessas sociedades ‘ocidentais’, a obrigação política se funda numa aceitação consensual, por governantes e governados, de um mínimo de regras procedimentais e de valores ético-políticos”. COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, p. 250. Cf. também: LIGUORI, Guido: *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007, p. 13-36; 207-222. Para uma relação entre escola e

sentido, a educação não escapa às reformas do Estado neoliberal, sendo alvo de políticas que interferem na gestão, no currículo e na formação de professores, além de implantar um programa de avaliação de desempenho, em que as noções de eficiência e eficácia são dominantes. Não é coincidência, como afirmam Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, que, nesse contexto, a concepção de competências individuais para o mercado tenha substituído o conceito de formação humana, em uma conjuntura na qual a ideia de coletivo é minorada, a ideologia do efêmero é valorizada, proclama-se o “fim da história” e surgem propostas educativas neoliberais.⁵⁹

Para István Meszáros, a educação tem se convertido em um meio para o processo de acumulação capitalista e reprodução do sistema de classes: “Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema [...] No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria”.⁶⁰ Nada mais característico do neoliberalismo, afirma o autor, onde “tudo se vende, tudo se compra” que a educação torna-se mais um bem de capital e por isso inserido na lógica do consumo e do lucro. Para apreender de forma mais clara esta relação entre neoliberalismo e educação, bem como seu impacto para o ensino escolar, Carlos Nelson Coutinho afirma ser necessário analisar a totalidade social, pois aí se encontram sua gênese e explicação, ou seja, é fundamental ir além dos fatores estritamente pedagógicos. Desta forma, examinar e, principalmente, transformar o sistema educacional exige examinar os diversos processos e relações que o engendram e lhe dão forma histórica.⁶¹

O processo de neoliberalização da educação está inserido, portanto, nas mutações da própria sociedade capitalista. A educação é influenciada e também transformada pelos processos socioeconômicos e políticos de cada período histórico, sendo disputada por variados interesses que compõem a sociedade civil. As transformações que estão moldando a educação, segundo Christian Laval, têm um nome: “neoliberalismo escolar”.⁶² Para o sociólogo, as mudanças na qualidade de vida e trabalho e a deterioração das instituições educacionais,

hegemonia, ver: DEL ROIO, Marcos. *Gramsci e a emancipação do subalterno*. São Paulo: Ed. Unesp, 2018, em especial o capítulo 6, “A educação como forma de reprodução da hegemonia e o seu avesso”, p. 135-150.

⁵⁹ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Apresentação. In: _____ (Org.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 14.

⁶⁰ MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15-16.

⁶¹ COUTINHO, Carlos Nelson. Prefácio. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Editora Xamã, 2005, p. 12-13.

⁶² LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 9.

universitárias e científicas estão ligadas ao neoliberalismo, que vai muito além dos fatores econômicos, mas transforma a racionalidade do capital em lei social. Ou seja, a concorrência não se limita somente às economias, mas se generaliza para todas as sociedades e para todos os setores da sociedade. Como afirma o autor: “falar em uma nova ordem educacional mundial não quer dizer que estamos lidando com um sistema educacional mundial perfeitamente homogêneo, mas que as transformações dos sistemas nacionais seguem todas na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas”.⁶³ Para Laval, o sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que muitos outros na Europa, por exemplo. O Brasil adentrou bem antes no estágio de “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta do capital no ensino.⁶⁴

A educação brasileira, sobretudo a partir de 1964, ganhou cada vez mais um aspecto utilitário e instrumental, pautada fundamentalmente por fatores econômicos. O ensino devia ser técnico, formando mão de obra a baixo custo e capacitada para atender às exigências do sistema econômico. Buscou-se excluir – o que nesse período se deu de forma autoritária – todo conteúdo de cunho crítico e político. Vide a exclusão de conteúdos como História, Geografia, Filosofia e Sociologia dos currículos escolares, sendo subsumidos nos chamados Estudos Sociais.⁶⁵ Educadores como Paulo Freire também foram perseguidos e exilados, devido a seus pensamentos e ideias contestadoras ao sistema social dominante. A partir dos anos 1980, o Brasil inseriu-se no processo de expansão capitalista mundial que se denominou de neoliberalismo. O aspecto utilitarista da educação passou a não se impor mais pela força de um regime autoritário, mas aprofundou-se sub-repticiamente e dentro de moldes supostamente democráticos. A propagação da racionalidade neoliberal não se dá com base na violência, mas por meio de discursos “científicos” e técnicos que, a propósito, não têm comprovação na realidade, mas acabam definindo as orientações educacionais.⁶⁶ Isso leva à compreensão de que

⁶³ *Ibidem*, p. 12.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 13.

⁶⁵ As discussões sobre a inclusão do chamado Estudos Sociais nos currículos brasileiros já estavam presentes desde pelo menos os anos 1930, mas foi durante a Ditadura Militar que ele tomou forma obrigatória no ensino. Os Estudos Sociais vinculavam-se a uma proposta de interdisciplinaridade, permitindo a integração das disciplinas de História, Geografia, Economia e Sociologia, no intuito de uma visão mais global para a formação da cidadania. Cf.: SANTOS, Beatriz B. M. dos; NASCIMENTO, Thiago R. O ensino de Estudo Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade. *História e Perspectivas*, Uberlândia (53): 145-178, jan./jun. 2015.

⁶⁶ Luiz Carlos Freitas, em seu trabalho, apresenta vários relatórios e pesquisas, principalmente sobre a educação norte-americana – exemplo das medidas neoliberais, como parcerias público-privadas, escolas *charters*, *vouchers* – que demonstram, de forma geral, não haver melhorias significativas na aprendizagem dos estudantes, além do processo limitador das avaliações padronizadas, indicadores pouco confiáveis da qualidade da educação. Ver: FREITAS, Luiz Carlos de. *Op. Cit.*, p. 59-86. Cf. também a entrevista da ex-secretária adjunta da Educação dos EUA: “Eu apoiei as avaliações, o sistema de *accountability* (responsabilização de professores e gestores pelo

para construir uma educação de qualidade é necessário reformá-la, e isso passa principalmente por mudanças que incidem apenas em aspectos acessórios, como avaliações, currículos, gestão e formas de supervisão do trabalho docente. Um olhar mais acurado sobre a estrutura precária e desigual da educação, que contribui para a manutenção das disparidades do acesso e permanência na escola, é esquecido intencionalmente.⁶⁷ Segundo Frigotto e Ciavatta: “o neoliberalismo, na forma que aparece no campo educacional, mas não só, substitui a reflexão teórica pela afirmação de um catálogo de princípios e verdades irreversíveis de caráter doutrinário e, portanto, ideológico”.⁶⁸

Atualmente o *Programme for International Student Assessment* (Pisa)⁶⁹ – que, aliás, é uma iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – tornou-se a ferramenta dominante internacionalmente para metrificar e avaliar a “qualidade” da educação dos países que a ela aderiram (uma adesão obrigatória, simbólica, diplomática e econômica), além de se tornar referência para oferecer soluções educacionais. Um ponto importante é que tais avaliações – no Brasil existe a Prova Brasil, que integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e que permite aferir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – não levam em consideração os fatores estruturais da educação, como a formação de professores, planos de carreira, infraestrutura das escolas, situação familiar e desigualdade sociais, mas focam apenas nas habilidades e competências exigidas nos currículos escolares. Existe uma contradição visível nisso: enquanto os responsáveis burocráticos pela educação nacional e internacional a qualificam e planejam-na segundo o parâmetro conferido

desempenho dos estudantes) e o programa de escolha por muitos anos, mas as evidências acumuladas nesse período sobre os efeitos de todas essas políticas me fizeram repensar. Não podia mais continuar apoiando essas abordagens. O ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no processo”. RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. *O Estado de São Paulo*, 02 de agosto de 2010. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-589143>. Acesso em: 26 abr. 2020.

⁶⁷ SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da educação escola do Brasil contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2014, posição 4838-4928 (versão Kindle).

⁶⁸ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Op. Cit.*, p. 18.

⁶⁹ “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem.” Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 07 fev. 2021.

pelas ferramentas avaliativas, por outro lado, não permitem um investimento adequado no sistema escolar público e gratuito. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE)⁷⁰ de 2014, previsto para ser cumprido até 2024, um passo indispensável para dirimir as desigualdades da educação nas instituições públicas se daria pelo Custo Aluno-Qualidade, que prevê 10% do PIB nacional para as políticas educacionais, englobando o investimento nos profissionais da educação, planos de carreira e formação continuada, remuneração digna e infraestrutura adequada a toda a rede de ensino público. No entanto, o lobby das fundações privadas e empresariais sobre a esfera educacional é contra a efetivação desse aspecto do PNE, sendo a construção de currículos pautados em competências e habilidades, a unificação de testes padronizados e as avaliações individuais de professores, um discurso mais palatável e barato. Essas organizações, institutos e movimentos, com ou sem fins lucrativos, defendem exacerbadamente os “diretos de aprendizagem”, mas, por outro lado, não reivindicam na mesma intensidade um investimento adequado para a educação pública. Ademais, o que chama a atenção no discurso dos empresários que defendem a “ideologia da aprendizagem” é que, reduzindo o direito à educação ao direito de aprender, eles podem oferecer soluções e tecnologias educacionais, e, por sua vez, lucrar enormemente com isso, além de incidir sobre o trabalho do professor e sobre a própria pedagogia. A linguagem travestida de democrática, na verdade, traz em seu bojo uma força capaz de influenciar e controlar o sistema educacional.⁷¹

De acordo com Carolina Catini,

Pela mimese da produtividade empresarial, a lógica de gestão educacional com estabelecimento de metas, avaliação sistemática do rendimento escolar, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso ampliou o domínio dos resultados sobre o processo, reduzindo o trabalho educativo ao produto, num movimento fetichista bastante conhecido. Seus efeitos práticos são ainda mais perversos pela naturalização de uma relação educativa que, em conjunto com

⁷⁰ “O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência”. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2020.

⁷¹ “Como a educação é considerada um insumo econômico – ou seja, um fator que impulsiona a economia –, para resolver o problema do baixo desempenho, movimentos, institutos e fundações empresariais que atuam com lobby na área elaboram todo tipo de estratégia para a melhoria dos resultados brasileiros nos testes padronizados – como a Prova Brasil, que é parte constituinte do Ideb, e o Pisa. Ao cobrarem resultados de “aprendizagem” de estudantes e dos sistemas públicos de ensino, sem reivindicar, na mesma proporção, escolas públicas dignas e condições adequadas de trabalho para os educadores, os movimentos, institutos e fundações empresariais tornam-se, na prática, ‘inimigos íntimos da educação’ [...] Mas este é só um prelúdio. Tudo piora, ou fica mais evidente, quando os empresários avançam e utilizam essa “ideologia da aprendizagem” para obter lucro, reduzindo de forma cínica o direito à educação ao ‘direito a aprender’. Nesse comércio global, movimentos, institutos e fundações empresariais transformam-se em promotores de venda de soluções e tecnologias educacionais, de procedência nacional ou estrangeira”. CARA, Daniel. *Contra a barbárie, o direito à educação*. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 25. (versão Kindle).

a transferência da responsabilidade dos direitos sociais para o setor privado, criou as bases para que a relação mercantil e produtiva deixe de ser um simulacro e a subsunção da educação ao capital se dê completamente.⁷²

O discurso predominante sobre a educação é que ela vive uma crise, e seu modelo atual já não atende às necessidades de uma sociedade globalizada e de estudantes cada vez mais conectados pelas novas tecnologias. Sendo assim, a escola teria perdido sua legitimidade, e para superar essas limitações seriam necessárias reformas: “Na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento – velha herança do Iluminismo – é vista como uma ideia obsoleta”.⁷³ O discurso pela reforma da educação se torna hegemônico, constituindo-se no único caminho aceitável e possível a ser traçado; no entanto, exíguo de esclarecimento político ou mesmo de dados suficientes que o corrobore. Segundo Laval, o que está subentendido nesse discurso é uma ideia de escola que transforma essa concepção reformista em uma realidade inescapável: “é a monopolização progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal”.⁷⁴ Para Meszáros, uma educação que tenha como objetivo a emancipação humana deve ir além do capital, pois “visa a uma ordem social qualitativamente diferente”, sendo, portanto, urgente “lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem”.⁷⁵

As organizações internacionais, tais como a Organização Mundial do Comércio (OMC)⁷⁶, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI)⁷⁷ e Comissão Europeia⁷⁸, entre outras, colaboram enormemente para a construção de tal discurso, justamente pela força que possuem

⁷² CATINI, Carolina. Educação e Empreendedorismo da barbárie. In. CÁSSIO, Fernando (org.). *Op. Cit.*, p. 30. (versão Kindle)

⁷³ LAVAL, Christian. *Op. Cit.*, p. 15.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 16.

⁷⁵ MÉSZÁROS, István. *Op. cit.*, p. 71.

⁷⁶ “A Organização Mundial do Comércio (OMC) é o foro multilateral responsável pela regulamentação do comércio internacional. Seus diversos órgãos se reúnem regularmente para monitorar a implementação dos acordos em vigor, bem como a execução da política comercial dos países membros, negociar o acesso de novos participantes e acompanhar as atividades relacionadas com o processo de solução de controvérsia”. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/relacoes-internacionais/negociacoes-comerciais/omc-organizacao-mundial-do-comercio/sobre-a-omc>. Acesso em: 07 fev. 2021.

⁷⁷ “O FMI, também conhecido como o “Fundo”, foi concebido em julho de 1944 numa conferência da ONU realizada em Bretton Woods, New Hampshire (Estados Unidos). O objetivo dos 44 governos representados naquela conferência era criar um quadro de cooperação econômica para impedir a recorrência do círculo vicioso de desvalorizações competitivas que havia contribuído para a Grande Depressão da década de 1930”. Disponível em: <https://www.imf.org/external/lang/portuguese/np/exr/facts/glancep.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

⁷⁸ “A Comissão Europeia é o órgão executivo da UE, sendo politicamente independente. É responsável pela elaboração de propostas de novos atos legislativos europeus e pela execução das decisões do Parlamento Europeu e do Conselho da UE”. Disponível em: https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-commission_pt. Acesso em: 07 fev. 2021.

no contexto mundial. Além de poder financeiro, adquiriram grande capital simbólico e político no que se refere às orientações educacionais. A escola neoliberal, neste sentido, caracteriza-se por uma concepção de educação como um bem estritamente econômico e privado, acentuando, assim, a primazia da busca individual pelo conhecimento, em detrimento da noção do direito à cultura como um bem social. Cabe ao indivíduo, portanto, “capitalizar” recursos privados que lhe garantam rendimentos futuros. A defesa da liberdade sem limites dos indivíduos corresponde à ideia de que a instituição escolar não tem outra função exceto servir aos interesses particulares, esvaziando, deste modo, seu conteúdo, os vínculos sociais e a própria ideia de saber. Segundo o autor, a concepção dominante da educação tem dois aspectos que se interligam: por um lado, o saber é compreendido pela visão utilitarista e, por outro, organiza-se a escola na perspectiva liberal. Em outras palavras, isso se refere à concepção do conhecimento como ferramenta que cumpre um desejo individual, como também a ideia de escola como parceira das empresas. Aquela oferece o capital humano de que estas necessitam, e, complementarmente, as relações educacionais são subordinadas a relações de tipo comercial, tornando o conhecimento um recurso privado e gerador de renda e de posição social.⁷⁹

Pensar o modelo escolar é pensar o modelo de sociedade que se almeja. Pelo nível de riquezas e desenvolvimento econômico que a sociedade atual alcançou, não seria impossível uma educação pública que atendesse de forma justa e igualitária a todos, permitindo que pudessem ter uma formação ampla e sólida para quaisquer que fossem seus objetivos. “Numa sociedade com um poder de produção extraordinário, o acesso universal à cultura escrita, letrada, técnica e científica por intermédio da educação pública e das instituições culturais é uma utopia realizável”.⁸⁰ No entanto, duas razões explicam o porquê de tal processo não acontecer. De um lado, a própria estrutura da economia de mercado capitalista, na qual impera a acumulação de riquezas, molda a racionalidade dos indivíduos e da sociedade em geral, colocando o aspecto econômico acima de todas as outras esferas da vida humana. Assim, oferecer educação gratuita e de qualidade pressupõe investimentos maiores do Estado. A defesa de uma ação estatal mais vigorosa para esse fim se choca com os ditames neoliberais por menos gastos públicos, sendo a educação, portanto, um bem econômico de acesso privado. Por outro lado, o fetiche da mercadoria, próprio de uma economia capitalista, torna-se o fim último da sociedade, sendo o consumo anterior à instrução.

⁷⁹ LAVAL, Christian. *Op. Cit.*, p. 7-19.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 21.

Laval questiona se este modelo escolar, que vem se impondo na sociedade atual, é uma conformação ao modo de produção capitalista e à sociedade liberal – que ameaça sua autonomia, mas não a elimina – ou um movimento que pretender pôr fim à própria instituição escolar. Segundo o autor, o que se pode afirmar, sem cair nos extremos do alarmismo e da destruição, é a tese da “desescolarização” e a “pedagogização” das relações sociais. Ou seja, a escola enquanto lugar de socialização do saber e do conhecimento sistematizado, como uma esfera singular na formação intelectual, perde tais características, pois se impõem ideias como “aprendizagem ao longo da vida”, e a assimilação do mundo da escola ao das empresas. Em uma sociedade em que o capital é seu fim último, tudo deve contribuir para esse objetivo. “Se ainda não chegamos ao ponto da eliminação súbita da forma escolar como tal, estamos presenciando uma mutação da instituição escolar”.⁸¹

Existem três tendências que exemplificam ou indicam as mutações no ensino escolar. Uma delas é a desinstitucionalização, ou seja, a escola deve se adaptar às demandas cada vez mais volúveis que se espera dela, entendida como produtora de serviços, perdendo sua estabilidade e autonomia. É a inserção do modelo da empresa no espaço escolar, sendo a organização flexível e a gestão de resultados palavras-chave. A segunda tendência é a desvalorização: embora haja todo um discurso, principalmente político, de valorização da educação e sua importância para a sociedade, o que se vê é a dissolução do escopo emancipatório e de desenvolvimento integral que ela salvaguardava. A escola foi capturada pelos imperativos econômicos. Por fim, há a tendência de desintegração, que se refere à ideia de uma “escola da família”, uma concepção de educação como um produto de consumo individual, que pode ser escolhido conforme o desejo do consumidor.⁸²

Para se compreender a crise da educação, é essencial inseri-la na crise do capitalismo real, como afirma Frigotto. Esta compreensão passa por especificidades que tangenciam os planos econômico-social, ideológico, ético-político, teórico e educacional. No plano teórico, o que se pode notar, segundo o autor, é uma crise da razão, isto é, nega-se a possibilidade de um conhecimento objetivo que possa compreender o sentido da história e sua continuidade no tempo, além de negar a existência de estruturas de poder e de categorias de análise como ideologia, verdade, objetividade. Afirma-se, em contraposição, o subjetivismo, o contingente e o descontínuo, como também a ideia de micropoderes e sua ênfase na subjetividade, na

⁸¹ *Ibidem*, p. 23.

⁸² *Ibidem*, p. 20-25.

alteridade e diferença, no privado sobre o público. O que se pode notar é o agravamento dos processos de exploração e alienação, seguidos por formas cada vez piores de exclusão e violência.⁸³

Os conceitos de pós-industrial, pós-moderno e sociedade do conhecimento pressupõem que a estrutura de exploração capitalista tenha sido extinta, sem que se tenham superado as relações baseadas na economia de mercado. No plano econômico, há uma crise nas formas de acumulação e de regulação social que caracterizaram o capitalismo nos últimos cinquenta anos, chamado de capitalismo de bem-estar social, sendo substituído pelo neoliberalismo. Por outro lado, no plano ideológico, este último afirma a fluidez do capital, sendo sua crise apenas passageira e conjuntural. O que está nas entrelinhas de tal ideia é que a única forma possível de sociedade é aquela ancorada nas relações capitalistas. No plano ético, frisa-se que o mercado é o fundamento de todas as sociedades e de todas as relações sociais, sendo a igualdade e a democracia elementos dispersivos da eficiência econômica. Por fim, é na esfera educacional que todas as anteriores se sedimentam. No Brasil, especificamente, a reforma universitária de 1960 e a promulgação da LDB, em 1971, têm como égide o economicismo, a teoria do capital humano, a competitividade, etc. As reformas educacionais nos anos 1990, como também as dos últimos anos, estão moldadas por essas orientações. A educação se torna, afinal, um baluarte unidimensional do mercado. Este é o educador, o que orienta e planeja os meios e os fins educacionais.⁸⁴

1.1.1 “A nova linguagem da aprendizagem”: aprender a aprender

A transformação da linguagem na esfera educacional demonstra bem o controle que ela sofre das políticas neoliberais. Clientela, boas práticas, gestão, eficiência, competitividade, desempenho, competências, aprender a aprender e capital humano são palavras que já fazem parte do cotidiano escolar e, exacerbadamente, encontradas em documentos oficiais. Um aspecto dessas mutações pode ser percebido na substituição do conceito de educação pelo conceito de aprendizagem. Para Gert Biesta, este fato é característico da educação atual. Embora trouxesse muitas contribuições, a ideia de aprendizagem desfocou aspectos

⁸³ FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 73-76.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 77-80.

fundamentais que constituem a escola: “Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem”.⁸⁵ Em documentos de organizações internacionais, assim como nacionais – o supracitado direito de aprendizagem na BNCC –, pode-se notar a obliteração da ideia de educação permanente para se enfatizar, em contrapartida, a necessidade de uma educação ao longo da vida e de uma sociedade aprendente, isto é, que saiba aprender a aprender e, imperiosamente, aprender a fazer. “O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação”.⁸⁶ Para Biesta, forma-se uma “nova linguagem da aprendizagem”, pela qual se reitera a ineficiência da educação tradicional e ressalta-se a aprendizagem, isto é, conclama o estudante ao empreendedorismo, à proatividade e à flexibilidade necessária para se adaptar a um contexto cada vez mais incerto e competitivo. Somente uma educação que promova a aprendizagem, ou melhor, o aprender a aprender, poderá contribuir para o crescimento econômico e a produtividade.⁸⁷

O professor Silvio Carneiro argumenta que analisar como o termo aprendizagem vem se tornando cada vez mais hegemônico nos debates educacionais, com o acréscimo do status de direito, permite olhar mais acuradamente para o próprio sentido da educação e o que se espera dela. A partir dos anos 1990, o binômio ensino-aprendizagem foi se desfazendo em prol do termo aprendizagem. A concepção relacional que o primeiro trazia em seu bojo perdeu espaço para o polo unidirecional do aprender. O que perpassa tal mudança conceitual pode ser encontrada nos argumentos daqueles que defendem um novo ambiente escolar, sendo a autonomia do estudante – o professor torna-se secundário, quase acessório – e as ferramentas tecnológicas motes centrais. A escola já não responderia ao desafio da atualidade, pois o ensino baseado na transmissão do conhecimento é visto como atrasado, obsoleto e passivo, algo impensável ou mesmo combatido em uma sociedade em que o empreender e a proatividade, bases para a competitividade, são os valores fulcrais que conduzem os indivíduos. Diante disso, a aprendizagem ao longo da vida, o aprender a aprender e, mais importante, o saber fazer se tornam a tônica escolar, respaldados pelas avaliações internacionais, que homogeneízam o que

⁸⁵ BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 32.

⁸⁶ DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998, p. 19.

⁸⁷ BIESTA, Gert. *Op. Cit.*, p. 29-33.

se deve saber em esferas nacionais e internacionais. “Nesse caldeirão de água fervente, a economia abraça a aprendizagem e, com isso, faz de seus rankings um verdadeiro sismógrafo das crises da educação”.⁸⁸ Para o autor, seguir este caminho conduz a educação à lógica do mercado, das trocas comerciais, em que o contrato (vendedor-comprador) deve ser cumprido. Nessa perspectiva, os direitos de aprendizagem seriam uma espécie de acordo comercial, no qual os estudantes devem aprender aquilo que o currículo define como o mínimo e o básico da aprendizagem, e os professores se tornam coadjuvantes no processo educativo, sendo cobrados por desvios de roteiro e pelas avaliações de desempenho e resultados. “Por meio desse ritual, a aprendizagem se sacraliza e tudo passa a girar ao seu redor, abstraindo as múltiplas esferas de experiência a um padrão daquilo que é útil e valorizado nas habilidades e competências quantificadas nas metas de avaliação”.⁸⁹

Em 2011, o Grupo Banco Mundial lançou um documento intitulado “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”, que estabelece estratégias, cujos objetivos seriam oferecer uma Educação para Todos. A proposta busca não só aumentar a escolaridade, mas principalmente a aprendizagem. Não bastaria levar as pessoas à escola, mais importante é atentar-se para o que elas aprendem, seja no espaço escolar ou fora dele, desde o ensino infantil até o mercado de trabalho. O que não podemos deixar de mencionar é que de fato há formas de aprender para além do espaço escolar e que a escola e a sociedade devem valorizar esses múltiplos lugares – e inclusive considerá-los na construção de currículos e no dia a dia da sala de aula. Reconhecer isso nem sempre conduz a uma submissão ao mercado. No entanto, o problema tem sido justamente a sujeição da educação a esse aspecto. A questão fundamental aqui parece ser a capitalização desse discurso – e, ao mesmo tempo, sua ocultação. “A nova estratégia do Banco para dez anos, procura alcançar este objectivo [sic] alargado de ‘Aprendizagem para Todos’, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas”.⁹⁰ O documento frisa a participação do Banco Mundial, desde 1962, no desenvolvimento da educação nos mais variados países do globo, apoiando financeiramente, com suporte técnico e com ideias. Os

⁸⁸ CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Op. Cit.*, p. 38.

⁸⁹ *Ibidem*, posição 644.

⁹⁰ BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação*. Washington, D. C., 2011, p. 1. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

ganhos foram amplos, argumenta-se, pois se ampliou o acesso de mais pessoas ao ensino escolar. No entanto, devido às grandes transformações da sociedade, principalmente nas formas de produção, agora se torna urgente melhorar a qualidade da educação, que passa por acelerar a aprendizagem. O documento assevera que o Banco Mundial tem estado cada vez mais próximo dos “países clientes, graças à descentralização de suas operações”, o que contribuiu para uma inserção de 40% de seus funcionários nas representações nacionais que são responsáveis pelo planejamento das diretrizes para a educação. Entre esta e outras ações, a instituição financeira mundial reconheceu a importância do setor privado para a educação, criando um departamento específico de educação na Sociedade Financeira Internacional (IFC). No tópico “Objectivo: Aprendizagem para todos, para além da escolarização”, pode se ler:

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. [...] No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – preveem taxas de crescimento económico muito mais elevadas que as médias de escolaridade.⁹¹

O documento insiste em que a aprendizagem deve ser incentivada desde a infância, tanto dentro como fora do sistema escolar. Tal aspecto não seria problemático em si. A crítica deve ser centrada na utilização desse discurso para fins de legitimação da produtividade, do discurso de culpabilização do indivíduo e da aceleração como necessidade incontornável da racionalidade neoliberal. O discurso mercadológico se apropria de uma consideração pedagógica, justificando que isso atenderia às exigências da sociedade de forma mais efetiva, visto ser a aprendizagem essencial para assegurar as competências para o mercado de trabalho. Para cumprir tais objetivos, o Banco Mundial se compromete investir e trabalhar em duas vias estratégicas: reformar os sistemas educacionais em níveis nacionais e criar uma ampla rede global de conhecimentos de alta qualidade para reformas em nível mundial. Tais estratégias pretendem, portanto, oferecer toda uma gama de orientações e formas de governança para os

⁹¹ *Ibidem*, p. 3.

sistemas educacionais ao redor do mundo, o que inclui programas de formação para professores, administradores, funcionários, etc., como mecanismos e políticas de responsabilização.

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objectivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários actores e participantes no sistema educacional.⁹²

O que se pode perceber é a transformação da educação em meio para atender ao sistema econômico e ao setor empresarial, sendo a responsabilização por meio de punições ou promoções um fator de pressão considerável sobre professores e diretores escolares. Segundo Laval, não é somente uma questão de elevar as capacidades dos trabalhadores, mas sim a preocupação em se atender aos ditames da normatização social pautada na empresa. O sistema educacional deve, para esse fim, preparar pessoas cada vez mais flexíveis, que busquem sempre aprender, pois em um cenário de incertezas, como é o mundo atual, isso garantirá o sucesso ou o fracasso. O estudante, portanto, deve estar mais bem preparado para as instabilidades de um mercado de trabalho competitivo que exigem não mais uma formação tradicional destinada a serviços específicos – pois o trabalhador pode mudar várias vezes de trabalho ao longo de sua vida –, mas novas habilidades e competências. Nesse sentido, “a principal competência, a metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional”.⁹³

O sociólogo francês contribui enormemente para este debate. Sua pesquisa sobre a privatização das escolas e as influências do sistema de empresa no ensino escolar, com base em grande volume de dados e documentos oficiais, principalmente da OCDE, demonstra o que se espera da educação dentro do neoliberalismo. Como ele diz, “as lógicas e eficiência que vêm se impondo não são ‘axiologicamente neutras’ [...] elas são não apenas técnicas, mas, ao contrário, profundamente culturais e políticas”.⁹⁴ A própria ideia de formação se impôs com um novo sentido neste contexto. De uma concepção ampla de formação escolar, em que se pretende a emancipação humana, ou mesmo para uma área específica de trabalho, na racionalidade neoliberal a finalidade profissional se torna hegemônica, sendo necessário um

⁹² *Ibidem*, p. 5.

⁹³ LAVAL, Christian. *Op. Cit.*, p. 41.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 68.

amplo leque de competências que atenda a uma multiplicidade de trabalhos que o indivíduo vai encontrar durante a vida. A escola responde à empresa e esta define as habilidades e comportamentos que se deve ter. Para o autor, é importante levar em consideração o papel que a empresa deseja ter na formação escolar, pois ela procura estabelecer relações mais próximas entre produção e formação. Percebe-se isso na influência cada vez maior de setores empresariais na educação,⁹⁵ definindo políticas públicas, oferecendo assessorias técnicas e influenciando nos conteúdos e objetivos escolares. “Visto que é no exercício da atividade que o trabalhador aprende a fazer as escolhas ótimas que se esperam dele, a empresa deve ser tornar ‘uma organização qualificadora’ ou ‘educadora’”.⁹⁶

Além disso, por mais que os textos e discursos se apresentem como democráticos, enfatizando os direitos de aprendizagem, a participação ativa e a cidadania, na verdade, trazem uma ambiguidade que deve ser olhada de forma mais atenta. O sentido de tais propostas é nitidamente utilitarista, sendo o conhecimento uma busca individualista e voltado para a eficiência produtiva. Deste modo, é necessário possibilitar uma aprendizagem útil para o desenvolvimento econômico e, além disso, fazer com que o estudante aprenda a aprender, competência essencial para toda a vida profissional. Apesar de citações esparsas sobre cidadania ativa e igualdade, o que predomina, nos documentos, é claramente o objetivo econômico.⁹⁷ Em um documento produzido pelo Banco Mundial em 2014, também se percebe a relação entre economia e educação, sendo a aprendizagem a meta para se formar bons trabalhadores, ou melhor, o capital humano:

Aumentar o capital humano – o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida – é, portanto, um desafio central para a região. Embora a cobertura da educação na América Latina e no Caribe se tenha expandido rapidamente, é a aprendizagem dos estudantes — não os anos de escolaridade concluídos — que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação.⁹⁸

Biesta argumenta que as questões que perpassam a educação, como seu conteúdo e objetivos, não são discussões somente técnicas, mas absolutamente políticas, aspecto este fundamental para se reivindicar uma participação realmente democrática nos rumos da educação. Estado e capital se apropriam dessa premissa política da educação, como por

⁹⁵ Ver FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial...*, *op. cit.*

⁹⁶ *Ibidem*, p. 70.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 68-73.

⁹⁸ BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014, p. 11.

exemplo, a participação democrática. Tomam esse discurso como legitimador de suas ações, mas não efetivam realmente tal aspecto na realidade escolar, criando, por outro lado, meios ainda mais efetivos de controle. Renunciar a essa tarefa, qual seja, a luta por uma educação emancipadora, abre espaço paulatinamente para que o mercado interfira e defina as políticas educacionais. Para o autor, o enfoque na ideologia da aprendizagem não é um processo particular ou de explicação única. Na verdade, é efeito de uma diversidade de fatores e tendências que se articulam, a saber: as novas teorias da aprendizagem, que enfocam mais as atividades dos estudantes do que a dos professores, tornando, assim, a aprendizagem, em detrimento do ensino, central nas discussões educacionais; o pós-modernismo, que influencia vários campos do saber, chancelando a dúvida em relação a uma educação emancipatória e ao conhecimento objetivo – o pós-modernismo critica, portanto, o projeto iluminista da emancipação humana pelo conhecimento e pela razão; e a aprendizagem adulta, que trouxe todo um novo mercado de aprendizagem fora e dentro dos espaços formais das instituições educacionais. As plataformas de educação à distância, cursos pela internet e vídeos educativos proporcionaram uma aprendizagem que é muito mais individualista, tanto em sua forma quanto em seus conteúdos e objetivos; e, por fim, a erosão do Estado de bem-estar social, que permitiu maior aceitação da ideologia de mercado neoliberal: “Esse modo de pensar introduz uma lógica que focaliza quase exclusivamente o usuário ou consumidor do serviço educacional. Que nome poderia ser mais adequado para esse consumidor do que o ‘aprendente’?”.⁹⁹

1.1.2. A pedagogia das competências

A noção de competências na educação indica a possibilidade de relação entre formação escolar e emprego.¹⁰⁰ O ensino escolar transforma-se, de uma formação baseada em conteúdos disciplinares, em produção de competências verificáveis em tarefas e situações cotidianas. Tais competências devem ser definidas pelas situações práticas as quais os estudantes devem ser capazes de conhecer e controlar. Nesta lógica, os conteúdos escolares são requisitados apenas na medida em que possibilitam e fornecem as competências para se agir em situações concretas. Segundo a pedagoga Marise Nogueira Ramos, “a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de redefinir os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes

⁹⁹ BIESTA, Gert. *Op. Cit.*, p. 37.

¹⁰⁰ Para uma discussão sobre o ensino por competências, suas limitações e possibilidades, cf.: SILVA, Mônica Ribeiro da. *Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”*. 305 f. Tese – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

escolares”.¹⁰¹ Deste modo, a formação educacional – ao invés de possibilitar o acesso a conhecimentos mais amplos, o que não exclui sua aplicabilidade – torna-se unicamente ordenadora de práticas e atitudes profissionais em diálogo estreito com o funcionamento dos processos de produção. A pedagogia das competências exige que tanto o ensino geral como o profissionalizante, a partir das noções de saber-fazer, objetivos e habilidades, enfatizem as práticas em que tais noções possam se materializar. Em outras palavras, os objetivos educacionais se definem em sua estreita relação com o mercado de trabalho, onde, em teoria, as competências podem ser aplicadas e testadas. Percebe-se, assim, que a educação passa a ser pautada por fatores advindos dos processos de produção capitalista, que, por sua vez, exigem que a validade e as finalidades do ensino escolar sejam aprovadas por estes. Para a autora, quando essa teorização ultrapassa o campo conceitual e ganha materialidade nos currículos escolares, tem-se o que se pode chamar de pedagogia das competências. De acordo com Ramos, embora exista uma discussão sobre a noção de competências que as relaciona à aprendizagem abstrata e teórica, sendo parte constituinte do conhecimento que se adquire dentro ou fora da escola, tal noção se limitou a entendê-las como parte somente da ação, de uma inteligência prática.¹⁰²

Assim, foi possível reduzir essa noção e aplicá-la em uma pedagogia instrumental ou comportamental. A autora chama este enfoque de dimensão psicológica da pedagogia das competências. Entretanto, há outra dimensão que tangencia as transformações socioeconômicas. Com as mudanças dos modos de produção capitalista, identificado de forma mais intensa, no entreguerras, com os padrões fordistas/tayloristas, o processo educativo passou a incluir também conteúdos que se relacionavam com o trabalho industrial e possibilitavam a capacitação profissional. Tais conteúdos também traziam uma certa concepção de cidadania e, ao mesmo tempo, a conformação ao modelo produtivo coetâneo. O fordismo/taylorismo possui algumas orientações, tais como o planejamento e a organização racional do tempo, disciplina rígida, obediência às normas de execução do trabalho e atendimento aos padrões convencionais de comportamento.¹⁰³ Ou seja, o mercado não despreza a pedagogia e os seus ideólogos estão atentos à produção cultural e pedagógica. O fenômeno interessante é como eles reduzem esse conhecimento e forjam um discurso hegemônico. Isso tem aceitação, inclusive entre os

¹⁰¹ RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 222.

¹⁰² *Ibidem*, 221.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 222.

profissionais da educação, precisamente porque não se despreza a pedagogia. Na verdade, faz-se um uso utilitário, simplista e palatável dela.

A partir do momento que, na primeira metade do século XX, tais formulações passaram a serem tomadas como hegemônicas, houve uma acirrada disputa do campo educacional pelo capital e pelo trabalho. Em torno do primeiro, intentou-se que a educação respondesse às necessidades do setor produtivo, valorizando-a, portanto, pelo seu custo-benefício rigidamente planejado: “Essa visão admitiu a existência de um certo isomorfismo entre a organização interna da escola e a organização da produção, e baseou-se na convicção de que o aprendizado das relações sociais de produção dava-se pela vivência das relações sociais da educação”.¹⁰⁴ Deste modo, as teorias que sobressaíram no campo educacional foram a Economia da Educação, que buscava mostrar os impactos da educação na economia, e a Teoria do Capital Humano, relacionando capacidade produtiva e competitividade com ensino escolar. Assim, formavam-se os recursos humanos que as empresas necessitavam. No que se refere ao campo do trabalho, afirmaram-se variadas perspectivas. Algumas defendiam que a escola seria responsável por reproduzir e legitimar a ordem social capitalista; outras negavam que a educação pudesse contribuir de algum modo para o capital; uma terceira linha buscava questionar a associação determinista entre educação e capital.¹⁰⁵ As disputas entre capital e trabalho pelas políticas educacionais inserem-se, para Marise Ramos, no contexto global da luta de classes que permeia as reformas da educação. Nessas disputas, os interesses do capital têm sido hegemônicos, submetendo a educação à sua racionalidade, como Laval também afirmara. Nesse processo, a relação trabalho/educação se expressa no modelo formação/emprego sob o capitalismo. Os princípios tayloristas referentes ao trabalho – citados acima – vão influenciar enormemente a escola e se materializar fundamentalmente no currículo. Nas primeiras décadas do século XX, por exemplo, o currículo se torna assunto predominante nos debates norte-americanos sobre educação. O currículo, chamado de científico, baseava-se na eficiência e na padronização:¹⁰⁶

Os princípios lógicos de Tyler materializaram nos currículos escolares os objetivos comportamentais e o movimento pela educação baseadas nas competências das décadas de 60 e 70. Esses padrões assentavam-se no pré-estabelecimento de objetivos, na seleção e no direcionamento de experiências e na avaliação precisa. Paralelamente ao ordenamento linear desta sequência e sua separação dicotômica dos fins e dos meios, existia uma visão

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 237.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 237-239.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 223-243.

instrumentalista ou funcionalista da natureza da educação, de modo a torná-la dirigida e controlada por propósitos fora dela. Numa sociedade industrial e capitalista, isso assumiu a forma de profissionalização e de condução aos empregos.¹⁰⁷

Com as transformações econômicas, políticas, culturais e sociais inseridas na crise capitalista das três últimas décadas do século XX, as bases que constituíam a tríade escolaridade/formação/emprego sofrem um desmoronamento que reverbera até a atualidade. As certezas de que a formação escolar poderia garantir um trabalho digno e estável, uma carreira, sofrem um impacto, convertendo-se na ideia de que, para se garantir um bom emprego, os atributos ou habilidades individuais são mais importantes dentro de um sistema competitivo. A educação, que tinha uma perspectiva de projeto de sociedade, desloca-se para a de um projeto pessoal. As necessidades e demandas de caráter coletivo que perpassavam a economia nacional, a competitividade das empresas e a riqueza social, guiam-se, agora, por uma lógica essencialmente econômica. As habilidades e competências pessoais, adquiridas no mercado educacional, são necessárias para se concorrer a um lugar no mercado de trabalho. Resta, portanto, ao indivíduo, e não mais ao Estado ou às empresas, lutar por ser empregável, sendo o único responsável. A educação, nesse contexto, torna-se um meio essencial para a empregabilidade, oferecendo o *know how*, o saber-fazer, para que os estudantes se adaptem melhor às incertezas do mercado de trabalho em um modo de produção cada vez mais flexível e fluido.¹⁰⁸

Um dos argumentos em defesa da pedagogia das competências é que o ensino focado nos conteúdos disciplinares não permitiria um avanço igualitário de todos os estudantes, o que seria exemplificado pelas taxas de reprovação. Também se argumenta que aqueles que não aprendem no ensino regular têm mais sucesso no ensino profissional, isto é, nas tarefas práticas. Logo, a pedagogia das competências procura enfatizar as diferenças e particularidades dos estudantes, centrando o ensino na singularidade de cada um, em suas habilidades individuais e em sua autonomia, o que parece um discurso sedutor, mas o cerne da questão são os usos que se faz disso, como afirmamos anteriormente. Realça-se, portanto, a aprendizagem, em detrimento do ensino; valoriza-se o estudante como sujeito de aprendizagem, e o conhecimento transforma-se em competência.¹⁰⁹ O professor Christian Laval afirma que esta mudança conceitual não é neutra: “Esse uso visa sobretudo pôr em questão a tarefa tradicional da escola,

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 244.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 245-256.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 257-258.

a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo”.¹¹⁰ Várias disciplinas têm se preocupado em encontrar definições para o termo competência, tornando-se uma discussão ampla e difusa, além de polissêmica. Os diversos usos que são dados ao termo emolduram e reforçam sua aparente neutralidade. Há reivindicações importantes por parte dos sindicatos, por exemplo, em se valorizar certas competências não validadas por diplomas escolares, conferindo uma retribuição justa e reconhecimento aos trabalhadores. Também o uso do termo pode questionar a divisão rígida entre conhecimento abstrato e concreto, que tem seu reflexo na distribuição de empregos. No entanto, a ideia de competências na educação traz um conjunto de noções que se relacionam com formas de controle e vigilância e interferem na avaliação e na remuneração, facilitando, assim, um monitoramento intenso do trabalho docente. Para Laval, competência é um conhecimento inseparável da ação, estando associado a uma habilidade e/ou saber prático. Todo trabalhador possui competências que lhe permitem realizar uma tarefa. Ou seja, “a competência é aquilo por que o indivíduo é útil na organização produtiva”.¹¹¹ O autor argumenta que, não obstante a noção de competência permitir romper com a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, a “eficácia simbólica” do termo, na atualidade, tem implicações maiores. Isto é, as relações de força entre as classes sociais estão profundamente embasadas no discurso das competências, segundo o qual os imperativos do mercado exigem trabalhadores mais eficiente e flexíveis.

Outro aspecto visível na atualidade é substituição da noção de qualificação ou carreira – termo que implica garantias, direitos, reconhecimento coletivo e estatal – pela noção de competência. A mediação que o Estado realizava, por meio das escolas, na chancela da qualificação profissional passa a ser cada vez mais questionada em nome da transparência do mercado e de relações sociais individualizadas. “O patronato adotou um discurso desconfiado em relação ao título escolar. Segundo ele, o diploma enrijece a hierarquia profissional, obstrui a [...] atualização constante das habilidades, atrapalha a avaliação e a recompensa do resultado efetivo”.¹¹² Laval escancara o aspecto contraditório de tal discurso, pois os donos dos meios de produção afirmam que o diploma, emitido por uma instituição escolar, gera uma casta de trabalhadores privilegiados. O aspecto irônico é que esta casta é formada sobretudo pela direção das grandes empresas. Percebe-se que a crítica ao diploma é uma estratégia para dificultar o

¹¹⁰ LAVAL, Christian. *Op. Cit.*, p. 76.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 77.

¹¹² *Ibidem*, p. 78.

acesso do trabalhador comum a ele, o que lhe garantiria os meios de resistência aos abusos da classe patronal. Uma fala interessante, para não dizer cínica, foi emitida, em 1910, pelo presidente da Federação Nacional da Construção Civil e Obras Públicas francesa sobre o tipo de formação necessária aos trabalhadores, a qual podemos relacionar com o atual ensino por competências. Ele diz que o operário “não terá mais uma bagagem teórica excedente, porque é isso que recebemos que deem aos operários”, pois uma formação ampla daria chance para que o operário pudesse “sair de sua condição”.¹¹³ A insistência na formação de competências deixa latente a possibilidade de um maior controle do trabalho e de vigilância constante dos trabalhadores, além de permitir, como argumentam os empregadores, padrões mais justos para a empregabilidade. No entanto, a confiabilidade das competências exige uma maneira de metrificar sua aplicabilidade e eficiência, função esta conferida ao sistema escolar.¹¹⁴

A escola, enquanto instituição formal de ensino, cumpre um papel social e é vista como um caminho para diminuir as desigualdades. Não raras vezes se constitui como panaceia dos problemas do mundo. Como vimos, as organizações internacionais interferem nos sistemas educacionais de vários países, pois a educação se torna mais uma ferramenta para ampliar a conformação à sociedade de consumo. Nesse sentido, a escola é fundamental, porque forma as competências exigidas por esse modelo econômico-social, político e cultural. Assim, uma tendência crescente é introduzir o ensino por competências e moldar as certificações escolares às necessidades das empresas:

Quando começaram a cooperar com as empresas, os professores descobriram outra razão importante para não desconfiar do mundo dos negócios: os objetivos dos dois parceiros eram em geral muito mais parecidos do que um e outro imaginavam. Durante muito tempo supôs-se que havia um conflito inevitável entre o objetivo preciso de preparar uma criança para o trabalho e o objetivo de cultivar seu espírito. Na medida em que as empresas necessitam de trabalhadores com qualificações técnicas relacionadas a tarefas específicas, esse conflito continua real. Entretanto, cada vez mais as principais qualidades exigidas no universo do trabalho e as qualidades que as empresas querem incentivar as escolas a ensinar são de ordem mais geral. Capacidade de adaptação, comunicação, trabalho em equipe e iniciativa – essas e outras competências “genéricas” – são fundamentais hoje em dia para assegurar a competitividade das empresas. Ora, essa tendência corresponde à evolução pela qual a pedagogia está passando. Muitos professores preferem abandonar o ensino tradicional, que consiste principalmente em transmitir conhecimentos e ensinar os alunos a refletir e aprender sozinhos. Felizmente para esses professores e alunos, deixar as crianças tomarem iniciativas e decisões em classe é uma excelente preparação para o mundo do trabalho moderno. É verdade que nem todos os professores estão dispostos a dar ênfase a essas

¹¹³ *Ibidem*, p. 94.

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 78-79.

aptidões, do mesmo modo que muitas empresas ainda não sabem como utilizá-las. Mas as empresas que adotam as políticas mais avançadas na questão dos recursos humanos vão na mesma direção das escolas que vêm desenvolvendo os programas de estudo mais inovadores.¹¹⁵

Outros documentos reiteram o discurso da OCDE. Laval cita um relatório de 1991, redigido pela *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* norte-americana, cujo mote é: o que o trabalho espera da escola. O documento enumera cinco competências fundamentais para o trabalhador moderno: gestão de recursos, trabalho em equipe, aquisição e utilização de informação, compreensão de relações complexas e uso de tecnologias diversas. A principal missão da escola seria, portanto, oferecer e possibilitar tais habilidades, que podem ser usadas em qualquer contexto de trabalho. Para o autor, é necessário questionar o ensino por competências não por seu aspecto de aplicabilidade no trabalho, mas porque impõe à escola um ensino que ultrapassa os conhecimentos e que exige valores comportamentais e capacidade de ação, competências fundamentais para ser empregável. O ponto crítico não é o abandono dos conhecimentos historicamente construídos, mas em entendê-los somente como ferramentas ou conhecimentos operatórios para a prática profissional.¹¹⁶

Nesse sentido, as avaliações internacionais conduzidas pela OCDE – que se pautam pela noção de competências – configuram-se em instrumentos de hegemonização dos sistemas escolares ao redor do globo, pois compelem governos a reformular seus sistemas educacionais em virtude de não alcançar uma nota adequada em tais testes. Desse modo, criam-se novos programas curriculares, definindo habilidades, competências e objetivos muito bem delineados e detalhados; inserem-se avaliações periódicas (avalições mensais, bimestrais, semestrais, anuais, simulados) como forma de mensurar a aprendizagem dos estudantes, mas também como forma de controle do trabalho do professor; orientações burocráticas e preenchimento de papéis que chega ao exagero, limitando o tempo de formação e trabalho pedagógico; uma infinidade de “boas práticas” que definem o bom ou o mau professor; e as discussões pedagógicas, políticas e mesmo filosóficas têm espaço mínimo ou mesmo nulo dentro das escolas.

Esse ensino esfacelado utiliza todas as novas técnicas de avaliação, que com o pretexto de racionalizar, acabam desmembrando os saberes e as habilidades em elementos isoláveis analiticamente e, no fim das contas, fatiando o ‘educando’ em registros de competências que, segundo se acredita, são discerníveis na avaliação. A ‘lógica da competência’, priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, ao invés de

¹¹⁵ Centre pour la Recherche et l'innovation dans l'Enseignement (Ceri), *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat* (Paris, OCDE, 1992) *apud* LAVAL, Christian. *Op. Cit.*, p. 80.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 80-81.

conhecimentos realmente apropriados, mas não necessária e imediatamente úteis em termos econômicos, comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem.¹¹⁷

Para Laval, esse discurso influenciou de tal maneira as políticas educacionais que acabou fazendo da educação um simples meio para se atender ao sistema econômico, naturalizando essas novas exigências. Tal discurso estabelece assim uma “nova pedagogia da hegemonia”, em que se percebem claramente as “estratégias do capital para educar o consenso”.¹¹⁸

1.1.3. A pedagogia das competências nos documentos educacionais brasileiros

A reforma educacional implementada no Brasil, a partir dos anos finais do século XX, tem como pano de fundo a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, na cidade de Jomtien, em 1990. A conferência, convocada pela UNESCO,¹¹⁹ além do Grupo Banco Mundial, traçou os rumos que os países, principalmente os subdesenvolvidos, deveriam seguir no campo educacional para promover o progresso de suas economias. As propostas discutidas entre os participantes recaíram principalmente sobre a diminuição das taxas de analfabetismo e a universalização da educação básica. Deste modo, em consonância com tais propostas, o governo brasileiro, na última década do século passado, aprovou diversas orientações legais para o sistema educacional. Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, anterior a ela, foi aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que pretendia atender às demandas sociais e aos acordos internacionais no que tange ao aprimoramento e à melhoria do sistema educacional nacional: “cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação – compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 – e, dessa forma, colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica”.¹²⁰ Era premente ao país se integrar às mudanças econômicas internacionais, como o próprio documento reitera: “Para que o País

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 83.

¹¹⁸ NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

¹¹⁹ “UNESCO é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Busca construir a paz por meio da cooperação internacional em Educação, Ciências e Cultura”. Disponível em: <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acesso em: 12 maio 2020.

¹²⁰ BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. 1993-2003. Brasília: MEC, 1993, p. 11. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional”.¹²¹ A educação também deveria passar por transformações e reformas para alcançar os objetivos firmados pelo plano. Caberia ao ensino escolar, portanto, oferecer “competências fundamentais” para a vivência social, mas principalmente para atender às “necessidades do mundo do trabalho”.¹²²

É possível perceber que a ideia de competências básicas ou fundamentais perpassa todo o documento, inserindo nesses primeiros passos das reformas educacionais o referencial das competências e sua estreita relação com os processos econômicos internacionais. Também é visível a proposta de fixação de conteúdos mínimos nos currículos escolares – o que não era novidade, visto que o tópico já havia sido mencionado na Constituição Federal de 1988. Para prosseguir nas reformas, foi estabelecido um sistema de avaliação, incluído também no Plano Decenal e nas orientações dos organismos internacionais, como modo de racionalizar os gastos com a educação. Com ela vieram os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais. A educação brasileira insere-se, assim, rapidamente nas reformas empreendidas e incentivadas por tais comunidades multilaterais, que não só financiavam economicamente, mas ditavam (e continuam ditando) as regras de como devem ser feitas as reformas educacionais.¹²³

Os variados órgãos internacionais (UNESCO, Grupo Banco Mundial, CEPAL¹²⁴) passam a patrocinar, influenciar e orientar as reformas educacionais ao redor do globo. Ao analisar diversos documentos de tais organizações,¹²⁵ não é incomum verificar a correspondência entre educação e desenvolvimento econômico, além do enfoque no ensino de competências, isto é, no aprender a fazer. Dentre as orientações de reformulação da educação, uma das principais metas recaiu sobre as mudanças curriculares. O novo currículo para o século

¹²¹ *Ibidem*, p. 21.

¹²² *Ibidem*, p 37.

¹²³ SILVA, Mônica Ribeiro da. *Op. Cit.* p. 165-168. Ver também: _____. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 34, 2018; MAQUINÉ, G. O.; AZEVEDO, R. O. M. Competências na formação de professores: da LDB à BNCC. *REVES - Revista Relações Sociais*, v. 1, n. 1, p. 0111-0120, maio 2018.

¹²⁴ “A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo”. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0>. Acesso em: 12 maio 2020.

¹²⁵ Para citar alguns, entre os já citados nos tópicos anteriores, ver: BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educacion*. 1995; CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, 1992; DELORS, Jacques. *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

XXI deveria se pautar não mais pelo ensino de conteúdos disciplinares, mas pela aprendizagem de competências, cuja força estaria justamente em oferecer as habilidades necessárias para o novo contexto mundial, marcado pela flexibilização do trabalho e incertezas econômicas. Ao estudante se ofereceria um rol de competências que lhe garantiria ser mais competitivo no mercado de trabalho. “Desenvolvimento de competências e de habilidades é apontado como indicador das proposições curriculares, que, além de satisfazer às demandas de formação da mão-de-obra, devem também ‘qualificar o cidadão’”.¹²⁶ Parte-se, portanto, de uma educação que deve formar um cidadão produtivo e apto para um contexto competitivo.

De acordo com Mônica Ribeiro da Silva, todas as diretrizes nacionais que tratam da educação e do currículo, principalmente no ensino médio, apresentam a noção de competências. Ainda que exista uma variedade de conceituações em torno do termo, uma ideia comum perpassa todos os documentos: o ensino por competências é uma necessidade e conforma a educação para responder às necessidades da organização produtiva. Entre estes textos oficiais, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); e, ainda, as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além da recentemente aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste último, a palavra competências aparece 97 vezes (!) para o Ensino Fundamental e 111 vezes para o Ensino Médio. No documento podemos ler:

No âmbito da BNCC, a noção de *competência* é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser *competente* significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os *direitos de aprendizagem* sejam assegurados a todos os alunos.

A adoção desse enfoque [o ensino por competências] vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de *competências* – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem *saber fazer* como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos.

[...]

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para

¹²⁶ SILVA, Mônica Ribeiro da. *Op. Cit.* p. 179.

tomar decisões, *ser proativo* para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são *competências* que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo [grifos nossos].¹²⁷

A BNCC insere-se, desse modo, em um movimento internacional pelas reformas educacionais, orientadas por um viés econômico, por uma concepção de conhecimento utilitarista e pela formação de um sujeito que deve se adaptar ao modelo de sociedade dominante, sendo o único responsável por seu sucesso ou fracasso.

José Gimeno Sacristán afirma que a aceitação quase homogênea dos sistemas escolares da noção de competências traz uma espécie de narrativa fatalista sobre a necessidade de a educação responder às necessidades do desenvolvimento econômico, pois ela supostamente vem sendo pouco eficiente nesse quesito. Esse discurso tem justificado a elaboração e construção de currículos com o enfoque nas competências, além de constituir uma ideia hegemônica sobre a educação em geral. Para ele, quando se adota o discurso das competências, conseqüentemente se alinha a certas respostas e soluções que podem ser dadas ao processo educacional, como também se pode ocultar e mesmo excluir outros discursos e estratégias pedagógicas e políticas para se entender e melhorar a educação.¹²⁸

Na mesma linha de argumentação, o pedagogo espanhol Jurjo Torres Santomé assevera que esse processo está relacionado também a uma convergência, ocorrida a partir dos anos 1960, entre psicologia e ciências sociais que, embora trouxesse contribuições importantes, gerou interpretações psicologizantes dos conflitos e problemas sociais, políticos e econômicos. O enfoque psicológico acabou individualizando as desigualdades e injustiças sociais, dissimulando as estruturas econômicas, políticas, culturais e educacionais que dão forma às opressões. “Em educação, essa psicologização permite deixar à margem a análise mais crítica dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas escolas, centrando-se prioritariamente nas capacidades”.¹²⁹ Passou-se a defender que criar ambientes cognitivamente estimulantes era mais importante do que a seleção dos conteúdos historicamente construídos. Estes se tornaram secundários. O importante era “potencializar” as capacidades de cada estudante. Para o autor, o uso das competências se torna uma questão técnica que pretende ser metrificada pelas

¹²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017, p. 16-17.

¹²⁸ SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: _____ et. al. *Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-64. (versão Kindle)

¹²⁹ SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno et. al. *Op. Cit.*, p. 163. (versão Kindle)

avaliações, obstruindo ou mesmo negando as discussões sobre o modelo de sociedade que se almeja, quais fins serão dados aos conhecimentos e qual modelo de escola se pretende. Assim, a discussão filosófica e mesmo pedagógica tem estado distante das políticas educacionais.

Enfim, para a pedagogia das competências, o conhecimento válido é aquele possível de ser colocado em prática, pelo qual o estudante exerce um saber-fazer. Ou seja, todo aprendizado deve ter um fim útil, no sentido econômico da palavra. Isso reafirma o seu contrário: o saber não instrumental é caracterizado como saber enciclopédico, tradicional e antiquado, devendo, portanto, ser excluído dos currículos escolares.

CAPÍTULO 2. O currículo de História no contexto neoliberal

2.1. A construção social do currículo

Vimos que o neoliberalismo se apresenta como uma racionalidade governamental que abrange todas as esferas da vida, moldando subjetividades pautadas principalmente pelo individualismo e pela concorrência. Na sociedade neoliberal, os sujeitos são divididos em “vencedores” e “perdedores”, ou seja, os aspectos mercadológicos e concorrenciais se estendem para todas as relações sociais, imiscuindo-se na vida humana como algo implacável. Nesse sentido, a educação se torna uma peça chave para conformação de corpos dóceis e resignados ao sistema capitalista. Com a construção de currículos perpassados pela concepção de competências, o ensino escolar se dobra aos ditames dos reformadores empresariais. Isto é, os conteúdos, os objetivos e a dinâmica escolar se voltam para atender apenas ao mercado de trabalho, anulando o aspecto de transformação e emancipação humanas que a educação pode proporcionar. Os currículos escolares se tornaram um dos principais meios de construção de um consenso educacional e pedagógico que entendem que os conhecimentos essenciais são tão somente aqueles que viabilizem sua aplicação prática, e de preferência que seja útil para a esfera econômica. Os aspectos psicológicos, afetivos, sociais, filosóficos, artísticos etc., acabam em último plano. As competências e habilidades enfatizadas são aquelas que podem ser avaliadas em testes padronizados e, por isso mesmo, têm um papel central nas classificações internacionais de qualidade educacional. Os países se veem forçados a aceitar e aderir a esse processo, tendo como contrapartida “ajudas” financeiras com vistas a adequarem seus sistemas educacionais às diretrizes dos organismos financeiros internacionais. O Brasil também se insere nesse processo, como vimos anteriormente, e tende a se aprofundar com a elaboração e publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Neste capítulo, pretendemos lançar um olhar mais atento para o currículo de História e suas transformações ao longo do tempo, abrangendo desde o período imperial até a atual Base Nacional Comum Curricular. Especialmente no que se refere às concepções e objetivos lançados ao ensino de História, e às mudanças conceituais entre as versões da Base, enfatizamos os embates realizados entre os historiadores no que tange a produção do currículo. Este é entendido aqui como algo mutável e histórico, ou seja, ele não é fixo e isento a mudanças. Por meio dele é possível apreender as concepções de sociedade, as ideologias, o pensamento pedagógico, os interesses e os conflitos presentes em sua elaboração e efetivação nas escolas.

O processo de formação de um sistema escolar no Brasil abarcou uma série de debates e ordenamentos jurídicos referentes tanto à sua configuração em níveis de ensino (séries ou anos), quanto à constituição de currículos que normatizaram os estudos das diversas disciplinas escolares. Não há como separar as discussões políticas, econômicas, pedagógicas e curriculares do desenvolvimento da história escolar. A escola tornou-se uma instituição que foi e continua sendo até hoje criticada, discutida e negociada. É necessário não olvidar o papel que a educação desempenha nas esferas econômica e política. O que as diversas pesquisas acadêmicas têm mostrado é a influência cada vez maior desses setores na educação, buscando moldá-la aos seus interesses e direcioná-la para uma formação cada vez mais imbuída de preparar um cidadão ordeiro e obediente aos ditames do capitalismo global.

No que diz respeito às reformas educacionais, o filósofo Carlos Roberto Jamil Cury e os pedagogos Magali Reis e Teodoro Zanardi afirmam que o Brasil conserva uma tradição que responsabiliza o currículo tanto pela qualidade da educação quanto pelos seus problemas. Isto posto, a solução para as diferenças e desigualdades nesse campo se daria por meio de reformas curriculares, ou seja, frisam-se mais os aspectos técnicos e omitem-se ou mesmo ignoram-se problemas de base estrutural que influem sobremaneira nas distinções sociais e, especificamente, educacionais: “pensar o papel do currículo na correção das desigualdades é uma tentativa ingênua de deslocar os processos de escolarização do contexto de uma sociedade profundamente desigual”.¹³⁰ Destarte, implicaria o questionamento: qual é o papel da educação na supressão das desigualdades sociais? Como o currículo se insere nesse contexto? É necessário, portanto, distinguir políticas que têm o objetivo de transformar as estruturas daquelas que se limitam a adornar o já instituído. Assim, estudar o currículo é intentar compreender como se dá a interconexão dos interesses sociais com o conhecimento escolar.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva,¹³¹ referindo-se às análises de Michael Apple, renomado teórico marxista do currículo, o modo como a sociedade se estrutura no capitalismo se dá por uma dominação de classe, sendo uma minoria os que controlam os meios de produção, enquanto à maioria resta apenas a sua força de trabalho. Este modelo de organização socioeconômica também afeta outras esferas sociais, como a educação. Sendo assim, para estabelecer sua hegemonia, as classes dominantes realizam um esforço permanente de convencimento

¹³⁰ CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018, p. 54.

¹³¹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007, p. 45-46.

ideológico, pois a esfera social se apresenta como um campo de conflitos e disputas. Nesse processo, a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural, uma vez que o âmbito da cultura não é um simples reflexo das estruturas econômicas: só a dominação econômica não é suficiente para se estabelecer um controle ideológico, pois este é construído em sua própria esfera de atuação. Para Apple, afirma Silva, a relação entre economia e educação não se dá de forma simples ou mecânica, pois a dinâmica educacional e curricular não pode ser entendida somente pelo funcionamento e determinismo econômico. É fundamental apreender que a conexão entre as estruturas econômicas e o ensino escolar é mediada por fatores produzidos dentro do próprio campo educacional. “O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”.¹³²

É fundamental entender quais são as formas de ação social e política que determinam em dado momento histórico as configurações curriculares e os seus conteúdos. Descobrir quais conhecimentos são considerados legítimos em determinado período e como foram legitimados torna-se tarefa indispensável, assevera Ivor F. Goodson, Para o autor, o processo de escolarização implica transformar o currículo em uma “palavra-chave”, pois, “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”.¹³³ Deste modo, o currículo é um campo de luta e conflitos, e é uma “prova visível, pública e autêntica” dos interesses que envolvem sua realização. Goodson não se furta a rebater certas correntes teóricas que veem o currículo como algo imutável e neutro, compreensão esta que leva à mistificação e reprodução tanto na forma quanto em seu conteúdo. Imprescindível para uma história social do currículo é entender seu processo de elaboração, visto que ele representa a concretização de um longo e contínuo conflito. Assim, o autor defende que compreender tais aspectos possibilitará distinguir os interesses patentes na feitura de um currículo e, ao mesmo tempo, esclarecer os valores e objetivos inseparáveis do processo de escolarização.

Outra interpretação relevante que o autor rebate é a suposta dicotomia entre a análise do currículo escrito (oficial) e do currículo ativo (aquele se realiza em sala de aula). Ele não nega as possibilidades que a prática pode ter em questionar e mesmo remodelar o currículo escrito, mas seria infrutífero não buscar entender primeiramente o processo de construção social do

¹³² *Ibidem*, p. 46.

¹³³ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 15. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 35.

currículo: “É aconselhável analisar o que se pratica em sala de aula sem levar em consideração esta prévia batalha crítica sobre definição e construção de currículo?”.¹³⁴ Outro ponto desse estudo empreendido pelo professor inglês é a característica da estrutura escolar e curricular que produz diferenciações entre os estudantes, pois isso ofereceria “pistas para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido”.¹³⁵ O que o autor propõe, portanto, é combinar a análise curricular com a análise política, perscrutando as negociações na produção de um currículo e percebendo, desse modo, a relação dialética entre estes dois campos. O currículo é, assim, um roteiro essencial para se entender a estrutura de um sistema escolar, e deve ser investigado não como prescrição, mas como uma construção social permeada de relações de poder.

Para Gimeno Sacristán, o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural que organiza uma série de práticas educativas. Assim, é uma fonte importante para se entender os objetivos da instituição escolar. O autor assevera que o currículo deve ser analisado em conjunto com suas condições de desenvolvimento, ou seja, necessita-se compreender o contexto em que se configura e se torna prática escolar. Os currículos expressam, também, o equilíbrio de interesses e forças que os moldaram: “A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado”.¹³⁶ Eles são, portanto, a ferramenta pela qual se realizam as funções da escola como instituição. O autor alerta que, se o uso do conceito currículo é relativamente recente, a prática a que ele se refere é muito bem estabelecida nas instituições de ensino. Tais práticas se dão por meio de comportamentos políticos, acadêmicos, econômicos e didáticos, entre outros, que, por sua vez, revelam ou ocultam muitos pressupostos, crenças, valores e teorias que condicionam o currículo. Limitar-se a concebê-lo como algo restrito à simples implementação técnica é perder de vista sua complexidade histórica, social e cultural; constitui-se, nas palavras do autor, “no mínimo, uma ignorância culpável”.¹³⁷ É necessário estudar os currículos em sua estreita relação com a sociedade e apreender que eles trazem em seu bojo fins diversos que são atribuídos à educação escolar, e que também configuram um determinado modelo educativo. Sacristán esclarece que

¹³⁴ *Ibidem*, p. 43.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 136.

¹³⁶ SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2017, p. 9.

¹³⁷ *Ibidem*, p. 15.

os currículos são instrumentos concretos que expressam o que os sistemas sociais almejam para a educação, sendo seu uso dominante em quase todas as instituições escolares. O currículo não é algo que está descolado da realidade histórica e imune às mudanças econômicas e sociais: “Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”.¹³⁸ Reafirma-se, também, que o currículo não é meramente um campo pedagógico ou cultural, mas também um campo político, haja vista a existência de um âmbito político-administrativo que o regula e controla sua elaboração e concretização, e que recebe influências de diversos setores econômicos.

O autor destaca, enfim, a não neutralidade do projeto cultural e da socialização que a escola propõe para quem dela participa, discurso muito presente nas atuais reformas curriculares nacionais e internacionais que defendem a reformulação do currículo como solução para os problemas que a educação apresenta:

A tecnocracia dominante no mundo educativo prioriza este tratamento que evita em suas coordenadas o discurso filosófico, político, social e até pedagógico sobre o currículo. Este passa a ser um objeto a ser manipulado tecnicamente, evitando elucidar aspectos controversos, sem discutir o valor e o significado de seus conteúdos.¹³⁹

Desta forma, discutir o currículo significa discutir o papel da escola, do professor, do sistema político e econômico, da democracia e dos critérios que definem a qualidade da educação escolar.

2.1.1. *Identidade nacional e cidadania: o currículo e o ensino de História no Brasil*¹⁴⁰

Os variados estudos sobre a história da educação demonstram que a presença da História como disciplina se tornou mais evidente e de fundamental importância para os Estados

¹³⁸ *Ibidem*, p. 15.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 46.

¹⁴⁰ Nos baseamos nos autores elencados: Cf. ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR; _____. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). O saber histórico na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008, 1º parte, cap. 2 e 3; _____. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007; _____. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados* 32 (93), p. 127-149, 2018; FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. *Estudos Avançados* 32 (93), p. 151-153, 2018; NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set. 1992-ago. 1993; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos

européus a partir do século XIX. Portadora da genealogia das nações ou a responsável pela formação da cidadania, à História foram dados objetivos diversos. Logo, torna-se visível que, no ensino de História, seus propósitos se alteram no tempo e no espaço, revelando interesses políticos, econômicos, sociais e acadêmicos. Na história do ensino de História no Brasil, pode-se afirmar que tais aspectos estiveram e continuam presentes, embora com vieses próprios do sistema educacional brasileiro, que é marcado por exclusões e desigualdades.

A história do ensino de História nos revela que sua presença em escolas é anterior a sua instituição como disciplina, no século XIX. No seicentos, as chamadas Humanidades eram entendidas pelos intelectuais como um caminho de formação para o homem em sua plenitude. Os textos dos antigos gregos e romanos eram essenciais para os estudos escolares: modelos de civilização e cultura, tais estudiosos buscavam desvendar e conhecer melhor essas sociedades que deixaram para a civilização ocidental obras filosóficas, teatrais e artísticas que se tornaram referências para uma elite ilustrada. Aprofundando os conhecimentos dos textos “antigos” e incorporando-os ao ensino escolar, as Humanidades clássicas constituíram-se como currículos ao longo dos séculos XVIII e XIX. Nestes, a história era vista de duas maneiras: como uma forma de inserir o indivíduo em uma elite, em uma cultura destinada aos filhos dos ricos; e outra que partia da ideia do conhecimento sobre a natureza, das coisas do universo, permitindo que todos pudessem se inserir no mundo e marcá-lo com suas ações. A presença de conteúdos históricos já pode ser notada em escolas jesuíticas do século XVI, em diferentes formas e objetivos. No Novo Mundo português, os inicianos utilizavam, tal qual na Europa, os chamados textos clássicos para a difusão de uma história. Lançando mão de tais textos, objetivava-se mais a seleção social das elites do que a formação de uma cultura letrada. Logo, os clássicos eram selecionados com o propósito de formar bons oradores, como também uma maneira de adesão à cultura portuguesa. Justificava-se também por meio desse modelo de ensino as diferenças entre os “humanos”:

De acordo com José Maria Paiva (2007), muitos dos textos de autores “clássicos” usados nos colégios serviam para uma adesão à cultura portuguesa, mas eram adaptados para difundir uma moral específica adequada às condições da colônia que destacava, dentre outros aspectos, as diferenças entre os “humanos” de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa “escravização de índios”. Os excertos de autores gregos e romanos eram, portanto, cuidadosamente selecionados e deviam ser adequados ao convívio em

sociedades guerreiras, além de haver, nos escritos dos antigos, justificativas para a escravização.¹⁴¹

Na segunda metade do século XVIII, as reformas pombalinas produziram mudanças substanciais no ensino das Humanidades clássicas e na utilização de textos históricos, alterando, assim, as finalidades educativas. Além da expulsão dos jesuítas de todo o reino e das colônias, as reformas de Pombal instituíram o ensino em língua portuguesa e redirecionaram os funcionários para servir ao Estado e não mais à Igreja. Tais modificações propiciaram um novo paradigma educacional tanto para o ensino da Língua Portuguesa quanto para a formação de um ensino autônomo de História. Pode-se notar nos documentos curriculares do seminário de Olinda do século XVIII, por exemplo, a introdução aos estudos de história. O objetivo deste seria proporcionar o conhecimento dos “princípios gerais, em que se funda toda a História” e das ‘principais noções de Cronologia, das épocas, dos tempos em comum’”.¹⁴² Tal estudo da cronologia se justificava pela capacidade de as “notícias históricas” proporcionarem um conhecimento amplo das coisas, de fugir aos anacronismos, como também evidenciar um rumo para os acontecimentos. Desse modo, foi se formando um modelo para uma forma de escrita da História que se caracterizava pela “narrativa cronológica”, fundamental, diga-se de passagem, para sistematizar a história das recentemente formadas nações europeias, bem como para a constituição do ensino da História escolar.

A construção propriamente dita da História como disciplina escolar no Brasil vai se dar a partir de 1838, data do Regulamento do Colégio Pedro II, que a incluiu como conteúdo em seu currículo. Nesse processo de constituição como matéria específica, que envolve formas de ensinar e objetivos próprios, a História, assim como outros conteúdos que foram sendo incorporados nos programas escolares, insere-se na formação de uma cultura escolar. Por esse conceito entende-se “o conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras”.¹⁴³ A História ensinada, portanto, está incluída neste processo de escolarização e de formação da cultura escolar. No século XIX, ela tinha como objetivo veicular uma história pátria, no afã de constituir uma identidade nacional. No antigo ensino primário, esse objetivo sempre esteve presente. Por meio de leituras determinadas,

¹⁴¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados* 32 (93), 2018, p. 129.

¹⁴² *Ibidem*, p. 130.

¹⁴³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 37, maio-ago. 2012, p. 76.

trabalhava-se com o intuito de despertar a imaginação das crianças e fortalecer o senso moral para com a Pátria e seus governantes. Desde sua inserção no currículo escolar, à História era dada a tarefa da formação moral e cívica. Além disso, o seu ensino vinculava-se mais a uma História Sagrada do que a uma profana, utilizando-se, assim, de textos religiosos, como a história dos santos e homens que eram exemplos de fé. Ou seja, no período imperial, a moral cívica ligava-se a uma moral religiosa. A exemplaridade do Colégio Pedro II para o ensino secundário se fez notar na obrigatoriedade do estudo da História para essa fase educacional. Ela fazia parte dos currículos utilizados pelo colégio, e mantinha suas finalidades voltadas para a constituição de uma identidade nacional, tal qual o ensino primário. Como já afirmamos acima, o currículo das Humanidades clássicas, na qual a História se inseria, buscava formar as elites, oferecendo, assim, caminhos de diferenciação social. O estudo dos textos antigos, por exemplo, não tinha utilidade prática, mas estes serviam, ao serem citados pelos alunos, como marcas de distinção de uma classe. Além disso, os conteúdos deste currículo embasavam uma formação moral enraizada no ideário da civilização, cujo ensino era restrito a uma elite privilegiada da sociedade; assim sendo, tais fins sociais e morais foram determinando as disciplinas escolares.¹⁴⁴

Sendo a França o modelo de civilização para a elite e para os responsáveis pelas definições educacionais e curriculares, o estudo da História Geral – dividida pelos grandes marcos gerais, a saber: tempo antigo, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea – predominava nas escolas do Império. A História do Brasil só foi instituída pelo Colégio Pedro II como um anexo da História Geral. Segundo Bittencourt, o ensino de História do Brasil não teve papel preponderante na formação da identidade nacional, mas complementar: “A História da ‘genealogia da nação’ baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação”.¹⁴⁵ No final do século XIX, o Brasil passava por profundas mudanças, tais como a abolição da escravidão, um processo de industrialização acelerado e a expansão da classe operária. A imigração e a urbanização do país contribuíram para o aumento populacional, e novas exigências políticas e sociais influenciaram os debates políticos sobre o papel da cidadania e a universalização dos direitos sociais e civis. Com o golpe militar que instituiu a República no Brasil, delimitou-se, por meio da nova Constituição, o direito de voto aos alfabetizados. A educação tinha então como objetivo a alfabetização de um contingente

¹⁴⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 76-78.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 79.

cada vez maior da população, condição essencial para o exercício da cidadania, e os currículos foram sendo elaborados no sentido de sedimentar a formação de uma identidade nacional e possibilitar a inclusão social. Segundo Kátia Abud, a ideia de nação, entrelaçada à de cidadania, partia da concepção de que as variadas classes sociais comungavam uma identidade comum, sendo a história dos grupos dominantes a mesma das classes subjugadas. A História deveria narrar somente os feitos daquela classe, comprovados por documentos por ela mesma produzida.¹⁴⁶

A classe trabalhadora, que passava por um processo de inclusão social, não tinha representação no ensino de História: a ela não era dado protagonismo histórico, sendo a Nação formada somente pelos “grandes homens”. Havia, desta forma, um processo de homogeneização da cultura escolar no que se refere à ideia de um passado único na formação do Brasil. As camadas populares, por sua vez, não apareciam como construtoras da nação, mas como meras espectadoras de um palco protagonizado pelas elites.¹⁴⁷ Segundo Elza Nadai, o estudo do passado foi sendo valorizado na medida em que justificava esse pensamento: por exemplo, em temas como escravidão africana e povos indígenas, frisava-se a forma pacífica pela qual foi empreendida a colonização portuguesa – sem resistências desses grupos –, ocultando, assim, o caráter de imposição e conquista que se infligiu sobre o território. “O resultante dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi a construção de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência de democracia social”.¹⁴⁸

Havia certa aceitação por grande parte dos educadores no que se refere às finalidades do ensino de História para as classes populares. Privilegiar-se-ia a formação de valores como a manutenção da ordem e a obediência às estruturas sociais, dadas como imutáveis. Tais tópicos eram essenciais para o progresso e modernização do país, e para uma concepção de cidadania pautada na aceitação dos lugares sociais: “cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional”.¹⁴⁹ Aos

¹⁴⁶ ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, out./dez. 2011, p. 166-167.

¹⁴⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos...*op. cit.*, p. 79-80. Para se entender um pouco melhor a mentalidade sobre as camadas populares durante a República e sua atuação política, cf. CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

¹⁴⁸ NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p. 149-150.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 64.

predestinados pela história, isto é, à elite competia a construção da Nação. O processo de constituição de uma identidade nacional possibilitou, por sua vez, a criação de uma “comunidade imaginada”.¹⁵⁰ Segundo Lilia Schwarcz, para Benedict Anderson, mais do que invenções – termo caro ao historiador Eric Hobsbawm –, as nações são imaginadas. As tradições não são criadas a partir do nada ou como se fossem uma imposição de poderosos, mas parte de algo já existente emocionalmente; são projeções, objetos de desejo que se encontram muitas vezes em um passado recente e selecionado frequentemente de forma consciente. Para o autor, portanto, o nacionalismo – suas tradições, suas características – é imaginado coletivamente, e, apesar de haver desigualdades sociais, a nação mantém uma solidariedade horizontal. “Estabelece-se a ideia de um ‘nós’ coletivo, irmanando relações em tudo distintas”.¹⁵¹

Já o historiador Eric Hobsbawm elabora o conceito de “invenção das tradições”. Para o autor, as tradições que justificam e embasam as nações são criadas pelas elites nacionais. Nesse processo são escolhidos estilos arquitetônicos, língua e ritos que se amparam muitas vezes em um passado recente: “Consideramos que a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição”.¹⁵² Nesse processo de formalização e ritualização, o ensino de História teria um papel fundamental para o despertar patriótico. Segundo Bittencourt, os livros didáticos do período republicano eram organizados de modo que os conteúdos de História privilegiassem a formação patriótica. Apesar de críticas a esse modelo de ensino e da criação de escolas com pedagogias e ensinamentos alternativos – tais como as Escolas Modernas e também as confessionais –, o Estado impôs seu controle, e, no fim dos anos 1930, esses métodos alternativos foram reprimidos pelo governo. Deste modo, cada vez mais o ensino nacional tinha como escopo, principalmente por meio das disciplinas de Língua Portuguesa e História do Brasil, a formação nacionalista e patriótica. O governo de Getúlio Vargas empreendeu uma centralização do sistema educacional, atuando de forma mais rígida na delimitação dos conteúdos curriculares. O ensino primário nesse período ficou marcado, portanto, pela consolidação de uma “memória

¹⁵⁰ ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexão sobre a origem e difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

¹⁵¹ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Imaginar é difícil (porém necessário). In: ANDERSON, Benedict. *Op. Cit.*, p. 12.

¹⁵² HOBBSAWM, Eric. Introdução. In: HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 13.

histórica nacional”, e os estudos de História do Brasil se tornaram obrigatórios para quem fosse para o ensino secundário, além do culto aos heróis nacionais como tópicos essenciais.¹⁵³

No tocante ao ensino secundário, com o alvorecer da República – inserido no contexto das transformações socioeconômicas que se abatiam pelo mundo, cujo aprofundamento do processo industrial pelo continente europeu e norte-americano inspirava as elites nacionais –, o currículo humanístico passou a ser duramente criticado. A inserção de outros campos do saber, tais como a História Natural, a Física, a Química, entre outras, tornou-se uma reivindicação de vários grupos que objetivavam a formação de uma nova elite. Concebeu-se assim um currículo inédito, dividido entre humanidades e científico, denominado “humanidades científicas”. A História manteve a função de formar uma elite, moldando-se, no entanto, às exigências pragmáticas de uma sociedade em processo de industrialização. Estas novas demandas para o ensino escolar, pelas quais atingir-se-ia um progresso tecnológico, colaboraram para que o conteúdo da História da Civilização se separasse totalmente da História Sagrada. Os ideais iluministas da razão e de progresso definiram um rumo para a história humana, como também possibilitaram um foco no Estado-nação, que, pela ação dos homens (a elite), construiria a civilização moderna. Sendo assim, o objetivo primeiro do ensino de História era formar o cidadão político, e a história nacional fundamentava tais ideias: “a História do Brasil servia para possibilitar às futuras gerações dos setores das elites informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de ‘grande nação’”.¹⁵⁴ Entretanto, a história pátria continuava como apêndice da história europeia, preservando a ideia de que era no continente europeu onde estavam as origens do Brasil. Justamente por isso é que os estudos sobre o país iniciavam-se naquela parte do globo: fruto da expansão marítima portuguesa, o embrião da identidade nacional estava do outro lado do Atlântico.

Até os anos 40 do século XX, a História do Brasil não teve grande destaque no ensino secundário. Somente com a Reforma Capanema, em 1942,¹⁵⁵ é que se deu ao estudo desta um

¹⁵³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos...op. cit.*, p. 65-67.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 81.

¹⁵⁵ A Reforma Capanema, encabeçada pelo então ministro da educação, Gustavo Capanema, teve um efeito duradouro na educação brasileira, e correspondia à divisão econômica do trabalho. A educação deveria adequar-se às divisões das diversas classes que compunham a sociedade. “Ficou estabelecido que o secundário teria dois níveis: o curso ginásial, de quatro anos, e o curso colegial, separado em curso clássico e curso científico, de caráter propedêutico, com mais três anos. [...] O objetivo maior era favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, consumidor e urbano, capacitado para as tarefas necessárias à modernização e para as atividades urbanas. A divisão do nível secundário atendia a essa demanda de configuração de uma classe média. Para determinados setores da classe média era suficiente o curso ginásial, e para os setores em ascensão e para as elites, existia o colegial que conduziria estes grupos selecionados aos cursos de nível superior”. *Ibidem*, p. 82.

enfoque maior, reconhecendo também a História da América como parte do currículo. Nesse contexto, ela capacitaria ao estudante adquirir um conhecimento amplo e profundo de vários assuntos por meio de uma cultura erudita. A partir das décadas de 1950 e 1960, vários professores formados pelos cursos de História apresentaram críticas e propuseram novos métodos e objetivos para o ensino desta disciplina. Eles argumentavam que uma erudição descolada da realidade dos alunos e que não oferecesse autonomia intelectual não colaboraria para o avanço econômico do setor industrial e das políticas desenvolvimentistas. Para além dos conhecimentos intelectuais que precisavam ser adquiridos pelos estudantes, tais críticos afirmavam a necessidade da formação do cidadão – agora com novo significado – que unisse o conhecimento político ao conhecimento econômico para se compreender de forma mais clara o atual estágio do capitalismo global e de que forma o país se inseria nele. Por outro lado, a história nacional continuava caudatária da história da Europa em seus conteúdos e explicações.¹⁵⁶

O ensino público brasileiro sofreu grandes mudanças a partir dos anos 1960, sob o regime militar. Pressionado pelo aumento do público estudantil, o sistema escolar passou por um processo de reorganização e massificação. As mudanças pelas quais a educação passou nesse período marcaram de forma profunda sua qualidade. Acerca do ensino de História, acontece sua substituição pelos chamados Estudos Sociais (junção de Geografia, História, Sociologia, entre outras), acarretando um efeito devastador no ensino dessas matérias, além de diminuir o número de docentes. No segundo grau (antigo secundário), mesmo permanecendo como disciplina obrigatória, o ensino de História teve sua carga horária diminuída, comprometendo qualquer tentativa de mudanças nos métodos e objetivos que atendessem um público cada vez maior e diverso social e culturalmente. Durante todo o período militar houve resistências, mas pouco se efetivou para uma mudança no ensino de História. Essas oportunidades só surgiram novamente e com possibilidade de efetivação após a redemocratização do país.¹⁵⁷

A partir dos anos 1980, novas propostas curriculares e de ensino surgiram e buscaram dar um aspecto diferente para a História escolar. Segundo Bittencourt, essas novas concepções tinham em comum alguns pontos:

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 81-83.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 83-84.

- a alteração nas formulações técnicas dos textos curriculares, que passaram a apresentar fundamentações sobre o conhecimento histórico e sobre os demais tópicos da disciplina;

[...]

- a redefinição do papel do professor, fornecendo-lhe maior autonomia no trabalho pedagógico, concepção esta expressa na ausência de um rol de conteúdos estabelecidos e forma obrigatória para cada série ou ciclo;
- a apresentação mais detalhada dos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico;¹⁵⁸

Deste modo, os objetivos do ensino de História também se transformaram em cada fase escolar. No Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano), por exemplo, o ensino da disciplina deixa de privilegiar somente os heróis e grandes personagens, e são incluídas outras festas cívicas, como o dia do Índio e da Consciência Negra. No entanto, o que mais se destaca é a inserção do estudo de História a partir dos anos iniciais e sua organização em eixos temáticos. A introdução para essa etapa educacional de conceitos históricos, como tempo histórico, cultura e trabalho, além de organizar o currículo com base em uma história local que se relaciona com o nacional e o global, são marcas dessas mudanças. O desenvolvimento intelectual do aluno, objetivo do estudo da História, permite ao estudante problematizar o presente e seu cotidiano. Assim, valoriza-se o estudo das pessoas comuns que também fazem a História, e não só os personagens ditos importantes, partindo sempre do local e estabelecendo relações com o nacional e o geral. No Fundamental 2 (6º a 9º ano), mantém-se o ensino ministrado por especialistas, sendo, portanto, as aulas de História fundamentadas nas discussões teóricas e metodológicas próprias desta disciplina. Tais propostas buscam romper com as orientações teóricas anteriores, e embasam suas concepções nas próprias produções historiográficas do período, na qual predomina a chamada História social ou sociocultural.¹⁵⁹

A importância do ensino de conceitos é reafirmada por essas novas propostas, em especial aqueles relacionados à história sociocultural, tais como cultura, relações de poder, representação, etc., justamente na tentativa de romper com conceitos que fundamentavam o ensino de História em períodos anteriores, criticados por sua base eurocêntrica, como o de civilização. Os PCN deixam claro essa perspectiva:

O aprofundamento de estudos culturais, principalmente no diálogo com a Antropologia, tem contribuído, ainda, para um debate sobre os conceitos de

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 111.

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 112-115.

cultura e civilização. Alguns historiadores rejeitam o conceito de civilização por considerá-lo impregnado de uma perspectiva evolucionista e otimista face aos avanços e domínios tecnológicos, isto é, com uma culminância de etapas sucessivas em direção a uma cultura superior antecedida por períodos de selvageria e barbárie. Nessa linha, valorizam a ideia de diversidade cultural e multiplicam as concepções de tempo.¹⁶⁰

Esse aspecto conceitual das propostas para o ensino de História é essencial, tendo em vista não haver em muitas delas conteúdos delimitados, mas apresentam uma organização em eixos temáticos. Outro ponto importante dos novos projetos curriculares é a aceitação de que é impossível ensinar toda a história, o que é diferente, entretanto, de negar a totalidade das relações que se estabelecem no processo histórico. Desta maneira, busca-se fazer com que o aluno perceba a História não de forma fragmentada, mas em sua completude, que se dá nas relações e processos que lhes permitem entendê-la melhor. Assim, defende uma história total, mas não totalizante, em que os fatos se interconectam e dão sentido à explicação histórica, além de advogar o uso das variadas fontes históricas em sala de aula, haja vista o aspecto limitador do livro didático quando apresenta uma história pronta e acabada.¹⁶¹

No que se refere ao ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define como meta desta etapa uma formação ampla, voltada para o exercício da cidadania. Não há o enfoque para a capacitação profissional nem um aspecto propedêutico.¹⁶² No entanto, com a modificação de alguns de seus artigos pela Lei nº 11.741/2008, esta perspectiva foi reformulada: a referida lei revalorizou a possibilidade do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, almejando, deste modo, superar o dualismo entre propedêutico e profissional.¹⁶³ Ao mesmo

¹⁶⁰ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998, p. 32, *apud* BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Op. Cit.*, p. 116.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 116-117.

¹⁶² *Ibidem*, p. 117.

¹⁶³ “Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio”. BRASIL. LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008. *Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

tempo, no entanto, esta mudança de enfoque – o ensino médio integrado ao ensino profissional – revela as exigências que as transformações econômicas capitalistas impõem ao mercado de trabalho, cuja preparação de trabalhadores mais qualificados e flexíveis, adaptados às novas tecnologias e às incertezas econômicas, torna-se imperativo à educação escolar.

Este tópico merece atenção, pois se não havia uma vinculação específica entre educação profissional e ensino, as novas diretrizes apontam para essa característica, segundo a qual o ensino médio tem o objetivo “de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo [...]”.¹⁶⁴ Apesar de as Orientações Curriculares afirmarem a busca pela superação das discrepâncias e embates em torno dos objetivos que visam à preparação para o vestibular, ao trabalho e à formação da cidadania, o que se pode ver na atualidade é um enfoque mais voltado à de uma escola para o trabalho e ação assistencialista, para as camadas mais pobres, enquanto se privilegia uma formação mais ampla para a elite.¹⁶⁵ O ensino de História, por sua vez, procurou articular, segundo Bittencourt, os conceitos históricos, o domínio de informações e a formação para a cidadania, como pode ser notado em seu PCN para o Ensino Médio.¹⁶⁶ As Orientações Curriculares de 2006 afirma que o ensino de História “busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho”.¹⁶⁷

Nos PCN, conserva-se para o ensino de História no ensino médio, à maneira das outras etapas, a organização temática dos conteúdos. O intuito é aprofundar os conceitos de forma progressiva, partindo dos já estudados anteriormente, imergindo nos métodos da pesquisa histórica – no entanto, não almeja formar um historiador – por meio de textos específicos e das diversas fontes que possibilitariam, portanto, um aprofundamento e um melhor entendimento do processo de construção do conhecimento histórico. Além disso, prevê ampliar a capacidade e a autonomia intelectual do aluno, como também alargar seu conhecimento da sociedade contemporânea. No que se refere aos aspectos historiográficos, o documento reafirma sua

¹⁶⁴ BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 67.

¹⁶⁵ LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

¹⁶⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos...op. cit.*, p. 117.

¹⁶⁷ BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio...* p. 67.

tendência e filiação à História social e cultural, que, entre outros pontos, visa inserir os diversos sujeitos históricos nos estudos da disciplina, com suas experiências cotidianas, suas representações simbólicas, propondo, assim, uma história vista de baixo.¹⁶⁸ Segundo Eduardo de Mello, citado por Bittencourt, os conteúdos de História no ensino médio, naquele contexto dos anos 1990, eram pautados pelos exames vestibulares, sendo possível perceber nos livros didáticos tal aspecto. Outro ponto importante nos PCN se refere ao papel das disciplinas escolares, muito criticado por sinal, pois o documento as organiza em áreas de conhecimento, sendo a História parte das “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Algumas análises afirmam os efeitos negativos de médio a longo prazo na formação dos professores, como também na fragmentação do ensino das disciplinas que compõem as ciências humanas. Deste modo, os conceitos e métodos específicos de cada matéria escolar se diluiriam e se descaracterizariam, prejudicando, portanto, a aprendizagem, além de possibilitar brechas na compreensão entre o que sejam áreas de conhecimento e disciplinas escolares; isso poderia influir na organização das grades curriculares e na distribuição de aulas para os respectivos professores.¹⁶⁹

2.1.2. Debates e perspectivas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Desde que o termo Base Nacional Comum foi apresentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, iniciou-se um duplo movimento para sua implantação. De um lado, o governo federal empenhou-se na construção e na tentativa de implantação de parâmetros curriculares em todo o território nacional. Os PCN, como ficaram conhecidos, não estabeleciam, entretanto, uma padronização dos conteúdos, mas permitiam que estados ou municípios construíssem seus próprios currículos, além de promover e implementar um modelo amplo de avaliação nacional, direcionada às escolas e aos estudantes e vista como método capaz de examinar a qualidade da educação.

Por outro lado, já nos anos 2000, os movimentos sociais pressionaram o governo para que fosse contemplada, nos currículos, a contribuição que exerceram na formação histórica do país: a lei nº 11.645/2008 buscou sanar esta lacuna, ao inserir o estudo de “História e Cultura

¹⁶⁸ THOMPSON, E. P. A História vista de baixo. In: NEGRO, A. L. e SILVA, S. (Orgs.). *E. P. Thompson. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. Para um panorama das diversas correntes da chamada Nova História Cultural, cf.: BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. *Cadernos De História*, 12(16), 38-63.

¹⁶⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Op. Cit.*, p. 117- 120.

Afro-Brasileira e Indígena” como obrigatório no currículo e nos livros didáticos da educação nacional.¹⁷⁰ Um ano antes da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi criado o Conselho Nacional de Educação, sendo um dos imperativos deste órgão deliberar sobre as diretrizes curriculares. Assim, segundo a pedagoga Elizabeth Macedo, a responsabilidade pelo currículo ficou dividida entre duas esferas políticas e com lógicas opostas. Para a autora, as várias críticas que os PCN receberam não poderiam ser ignoradas pelo Conselho, já que ele representava as diversas associações acadêmicas. Por isso, decidiu-se elaborar outras diretrizes curriculares mais gerais e manter os PCN como alternativa não obrigatória. Essa opção não agradava a vários setores que advogavam a centralização das decisões curriculares – a defesa em torno de bases curriculares comuns relacionava-se a um contexto internacional no qual diversos países delimitavam e centralizavam suas reformas educacionais com base no currículo, na avaliação e na formação de professores, o tripé das políticas neoliberais para a educação ao longo dos anos 1990. Inúmeras organizações do setor privado buscaram intervir de forma mais acentuada na educação, como também no tocante ao currículo: “Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e ‘movimentos’ como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos”.¹⁷¹ Todavia, essa defesa da centralização também veio de outros campos além das políticas do Estado. Vários especialistas ligados à academia participaram da produção e construção dos currículos na época.¹⁷²

Nos governos Lula e Dilma, as pressões para a construção de uma Base Curricular Comum não diminuíram. Em 2009, o governo federal lançou o Programa Currículo em Movimento,¹⁷³ com o intuito de atualizar e organizar diretrizes e conteúdos para uma formação

¹⁷⁰ ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez. 2014, p. 1468.

¹⁷¹ MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentido para a Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014, p. 1533.

¹⁷² *Ibidem*, p. 1532-1534.

¹⁷³ “O programa Currículo em Movimento busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. São objetivos específicos do programa:

- Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;
- Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;
- Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);
- Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional”.

básica comum em toda a educação nacional, o que contou com ampla participação da comunidade acadêmica e especialistas da área do currículo.¹⁷⁴ O debate pela implantação de uma Base Nacional Curricular tomou força a partir de 2014, quando da aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE),¹⁷⁵ que estabelecia várias metas para a educação. As metas dois e três deste documento – que tratam do ensino fundamental e médio, respectivamente –, fazem referência à “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular”. Em detrimento das outras metas, o que se pôde notar na atuação do governo federal e de vários grupos, representantes de um mercado educacional, diga-se de passagem, foi um enfoque muito maior na construção de uma BNCC.¹⁷⁶ Neste sentido, a professora Maria de Fátima Cossio questiona: “quando se pretende discutir o currículo, para qual tipo de sujeito, para qual projeto educativo, qual sociedade é desejada?”¹⁷⁷

Segundo o governo, uma Base Nacional possibilitaria definir com mais clareza o que os alunos estudariam, além de se tornar um meio mais eficaz de formação e avaliação de professores e alunos. Um dos argumentos utilizados para se defender um currículo comum estava relacionado com a ideia de que sua implantação promoveria a diminuição das desigualdades regionais, garantindo a todo cidadão o direito à aprendizagem. Isso contribuiria, portanto, para dirimir a exclusão e a pobreza que a maioria dos estudantes brasileiros enfrentam cotidianamente. Todavia, segundo Cossio, a defesa da aprendizagem indistinta para todos traz em seu bojo um aspecto de exclusão, pois obriga que alunos aprendam com base na reprovação e outros processos rígidos de ensino, o que, por fim, produz um efeito inverso ao pretendido inicialmente:¹⁷⁸ “a ‘salvação’ de poucos, supostamente para sair da miséria e ir para o mercado de trabalho, custa caro para a maioria dos alunos pobres, que são condenados a permanecer na miséria por não aprenderem os conhecimentos e as competências dos currículos rígidos”.¹⁷⁹

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>. Acesso em: 27 mar. 2020.

¹⁷⁴ MACEDO, Elizabeth. *Op. cit.*, p. 1534-1535.

¹⁷⁵ BRASIL. *LEI N° 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 mar. 2020.

¹⁷⁶ ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade... *op. cit.*, p. 1472-1474.

¹⁷⁷ CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez. 2014, p. 1573.

¹⁷⁸ *Ibidem*, p. 1578-1579.

¹⁷⁹ ARROYO, Miguel González, 2013, p. 115 *apud Ibidem*, p. 1579.

Segundo a mesma autora, outro fator que contribuiu para se pensar em um currículo unificado e comum para todo o país foi a implantação das avaliações educacionais em âmbito nacional, tais como as provas Saeb e Brasil, que compõem o Índice da Educação Básica (Ideb). Tais avaliações acabaram produzindo um efeito curricular inverso: elas passaram a pautar os currículos, principalmente de Matemática e Língua Portuguesa – ou seja, estes foram se conformando às avaliações e sendo examinados por elas. Tal processo tem um efeito negativo e pode ser notado em práticas no dia a dia escolar, como priorizar conteúdos que constam nas avaliações externas, em detrimento de outros componentes curriculares, cedendo a pressões econômicas que se pautam nas avaliações para definir o orçamento das escolas.¹⁸⁰ Além disso, pode haver uma responsabilização exacerbada sobre os professores, responsáveis pela aplicação do currículo em sala de aula. Ou seja, existem muito mais possibilidades de controle e punição, seja para escolas ou docentes.

Outro aspecto a ser questionado se refere ao potencial que terá um currículo único pautado em avaliações em massa, padronizadas e homogêneas para dar conta da diversidade cultural, histórica e social da realidade brasileira. Os que defendem este modelo argumentam que isso se dará por um ensino em que todos terão as mesmas oportunidades de acesso aos conhecimentos considerados necessários, fazendo valer seus direitos de aprendizagem. Esta concepção pode levar à cruel e enganosa afirmação de que a responsabilidade pela aprendizagem cabe a cada um, pois foram ofertadas as mesmas chances para todos, restando somente à vontade individual o sucesso educacional e social. Tal discurso é totalmente enganador, na medida em que desconsidera fatores estruturais e de classe que podem colaborar ou dificultar ainda mais o acesso à educação e a permanência nela.¹⁸¹

O reflexo de tais propostas também pode interferir na formação dos professores. Cada vez mais se valorizam as “boas práticas”, as ações que “deram certo”, em detrimento de uma

¹⁸⁰ Com base em várias pesquisas sobre a educação norte-americana e nacional, o professor Luiz C. Freitas demonstra a realidade de tais ações referentes à padronização curricular e avaliativa “[...] essa política levou os professores a gastar grande parte do tempo em várias formas indesejáveis de preparar o estudante para os testes; levou ao aumento da manipulação e inflação das notas bem como a fraudes que conduziram prisões; e criou um estresse desnecessário entre professores e pais e, mais importante ainda, entre os estudantes. [...] há crescente evidência sugerindo que, contrariamente às expectativas de se usar essas políticas para fechar as diferenças de aprendizagem entre estudantes mais pobres e mais ricos, elas criaram uma ilusão de que estas diferenças são menores do que na realidade são. [...] fugindo das consequências negativas associadas aos testes, também definiram o nível de proficiência do aluno à sua própria maneira, baixando o nível de exigência nos testes estaduais em vez de elevá-los. Foi o caso da Carolina do Sul entre 2005 e 2009 e também de Nova York. FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação... op. cit.*, p. 90.

¹⁸¹ CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão..., *op. cit.*, p. 1582-1584. Ver também FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação... op. cit.*, p. 113-124.

formação e atuação docente reflexiva e teórica. O professor se transforma em um mero técnico que aplica fórmulas e metodologias consideradas mais eficazes para garantir o direito à aprendizagem dos estudantes, sendo dele a responsabilidade sobre o sucesso ou o fracasso escolar destes últimos. Nessa perspectiva, só existem dois atores na educação: alunos e professores, aos quais são dadas as ferramentas que poderão utilizar com eficiência ou incompetência. Existe uma concepção na ideia de base curricular que desvia o foco do conhecimento para o aprendizado de habilidades, a capacidade de autocontrole e de fazer escolhas, a responsabilidade pelo próprio aprendizado e a conformação ao modelo atual de sociedade. Neste sentido, o professor não deve se preocupar somente em como melhor contribuir para alargar o conhecimento intelectual dos estudantes, mas ensinar habilidades sociais, emocionais, afetivas, modos de fazer e de aprender a aprender:

Vimos que tais estratégias e orientações traduzem a educação como responsabilidade que deve ser compartilhada por todos e a escola como um espaço que deve se ampliar para dar conta das diversas necessidades criadas pelo social. Esse compartilhamento de responsabilidades mantém uma relação de imanência com a racionalidade política neoliberal em voga em nosso país na atualidade. Percebemos que o Estado convoca cada sujeito como parceiro para o desenvolvimento dessas ações, e nesse movimento ele se espraia, se prolifera e se dissemina pelo tecido social.¹⁸²

Segundo Michael Young, tais políticas e reformas curriculares omitem ou mesmo camuflam um aspecto fundamental do currículo, que é tornar possível o desenvolvimento intelectual dos alunos. O currículo deve ser tomado pelo que é, pois quando se pensa que poderá solucionar problemas sociais e econômicos, esquece-se que a origem de tais problemas não se localiza na escola.¹⁸³

O ensino norteado pelo que se chama de pedagogia das competências adotado no Brasil e na América Latina, assim como em outros países do globo, propõe que os currículos escolares devem ser fundamentados por competências básicas, que se prolongam das socioemocionais àquelas voltadas à inserção no mundo do trabalho. Nas palavras de Schmidt, o grande problema dessa pedagogia é a valorização de competências estabelecidas de antemão em detrimento do conhecimento específico, o que desqualifica as “dimensões formativas dos saberes

¹⁸² MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez. 2014, p. 1600.

¹⁸³ YOUNG, M. 2011, p. 399 apud *Ibidem*, p. 1605.

constituídos”.¹⁸⁴ Entendemos que a função da escola e das disciplinas escolares está além da aprendizagem de competências. Nas palavras de Acácia Kuenzer: “atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social”.¹⁸⁵ Portanto, o ensino escolar não se refere apenas a um aspecto técnico ou prático, embora também deva oferecer essa possibilidade. O que se critica é sua sujeição aos ditames econômicos em detrimento de uma formação integral e humana.

A Base Nacional Curricular reitera esse formato de aprendizagem por competências. Na parte denominada “Fundamentos pedagógicos da BNCC”, lemos: “... na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação, dá-se o nome de competência”.¹⁸⁶ Mais à frente vemos que o documento defende que os “resultados esperados da aprendizagem” devem ser explicitados pelo domínio de competências gerais. A BNCC se insere num amplo movimento mundial – como o próprio documento argumenta – de construção de currículos baseada em competências, pautada nas avaliações internacionais conduzidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).¹⁸⁷ O documento defende:

A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado

¹⁸⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos (Maringá. Online)*, v. 19, n. 1, jan./abr. 2015, p. 95.

¹⁸⁵ KUENZER, Acácia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola, 2002, p. 8 *apud ibidem*, p. 96.

¹⁸⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017, p. 15.

¹⁸⁷ O LLECE faz parte do Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC / UNESCO Santiago) e monitora o progresso na aprendizagem dos alunos da região. Disponível em: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/projects/llece>. Acesso em: 07 fev. 2021.

de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos.¹⁸⁸

A elaboração da Base Nacional Curricular Comum suscitou muitas críticas, principalmente das associações acadêmicas, professores e especialistas do currículo, mas também muitos setores a apoiaram, destacando-se as organizações privadas, como o Movimento Todos Pela Educação¹⁸⁹, Fundação Lemann¹⁹⁰ e setores do ramo educacional, entre outros. Nesse processo, foram elaboradas três versões, tendo sido a última homologada em 2017, apesar das muitas ressalvas e resistências de grande parte da comunidade acadêmica. Segundo o sociólogo Marcos Aurélio e a pedagoga Patrícia Fortes, até a sua segunda versão, a BNCC foi construída com um certo padrão de atuação por parte do MEC e dos envolvidos, mas foi interrompida abruptamente, sendo reformulada em vista de pressões econômicas, embora o Ministério da Educação argumentasse ter havido uma ampla participação. Os autores afirmam que mudanças importantes podem ser percebidas nas primeiras versões da BNCC em relação à última, sendo um ponto o que se refere à aprendizagem: “Até a versão dois da Base, o foco recaía nos direitos à apropriação de conhecimento [...] O foco em direitos individuais, coletivos e sociais, são deslocados [sic] para o foco na operacionalização individual do conhecimento”,¹⁹¹

¹⁸⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017, p. 16. Para uma análise da Base Nacional Comum Curricular, cf.: CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Op. Cit.*; BRANCO, Emerson Pereira. et. al. *A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

¹⁸⁹ O Movimento Todos pela Educação se intitula como “uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública”. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 mar. 2021. No entanto, é de conhecimento a conexão do movimento com governantes, com o próprio Ministério da Educação e organizações financeiras internacionais, tendo uma influência direta na aprovação da BNCC e seu alinhamento com os processos de mensuração educacionais por meio de testes padronizados, além de apoiarem a influência de organizações privadas na educação pública. Ver: KRAWCZYK, Nora Rut; MARTINS, Erika Moreira. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), pp. 4-20.

¹⁹⁰ A Fundação Lemann é uma organização familiar, tendo como principal nome seu fundador, Jorge Paulo Lemann, que realiza projetos e parcerias para atender a educação pública. A presença da fundação e sua influência na educação brasileira já avança por décadas. Para mais informações, ver: SOUZA, Iael. *A pedagogia gerencialista do Capital: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação “pública” estatal* (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí. Tese – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

¹⁹¹ SILVA, Marcos Aurélio Dornelas da; ALMEIDA, Patrícia Fortes de. Um estudo comparativo das versões da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação [S.I.] Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID1182_11092018224306.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

além de substituir, no texto, a concepção de direitos de aprendizagem e desenvolvimento por competências e habilidades.

Outrossim, os demais pontos merecem atenção: na primeira versão, existia uma sessão sobre o papel dos movimentos sociais na conquista dos direitos de aprendizagem, sendo posteriormente retirada, e nem mesmo a expressão “movimentos sociais” é citada em todo o documento; a organização das áreas de conhecimento no Ensino Médio passa, a partir da terceira versão, a ser muito mais rígida, perdendo as especificidades de cada conteúdo e indo ao encontro de discursos empresariais sobre o excesso de disciplinas nesta etapa de ensino. Ou seja, há claramente um fator econômico que contribuiu para tais mudanças. Outro aspecto que se diferencia entre as versões da BNCC concerne na questão da diversidade de gênero: na primeira, o tema aparece várias vezes e é trabalhado de forma específica em alguns conteúdos, mas na última versão sofre uma redução drástica, aparecendo uma única vez e de modo secundário. Por fim, temos a questão sobre a alteridade, que na terceira versão é trabalhada somente na parte de Educação Religiosa, ao passo que, na primeira, sua discussão se dava em vários momentos, no sentido dado a ela pelas ciências sociais.¹⁹²

O parecer de Júlia Siqueira da Rocha¹⁹³ também aponta mudanças conceituais importantes na última versão. Ela argumenta que há um paradigma pedagógico diferente desta versão para as anteriores, nas quais os objetivos de aprendizagem eram os “condutores do processo ensino-aprendizagem e do direito de aprender”.¹⁹⁴ Na terceira versão, no entanto, esses objetivos passam a estar subordinados ao desenvolvimento de competências, além de serem agora classificados como habilidades. A autora reafirma as várias críticas que, desde a década de 1990, diversos especialistas e pesquisadores da educação apontam sobre o ensino baseado em competências, devido a sua estreita ligação com o modelo econômico capitalista e sua estrutura mercadológica. Portanto, a educação estaria atendendo muito mais a tais interesses do que a uma formação humana e integral. “Competências e habilidades decorrem do aprender,

¹⁹² *Ibidem*, s/p.

¹⁹³ A professora Júlia Siqueira da Rocha possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, vinculado à linha de Sociologia e História da Educação, com estágio na *Université de Strasbourg*, França. Atua como pesquisadora por meio do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC/CNPq) e pelo Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB/CNPq), ambos vinculados a Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁹⁴ Parecer de Júlia Siqueira da Rocha, 2016, p. 4. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 01 abr. 2020. Para maiores informações sobre as mudanças entre a segunda e a terceira versão da BNCC, o Ministério da Educação lançou um estudo comparativo sobre o tema. Cf. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/382477773/bncc-estudo-comparativo>. Acesso em: 02 abr. 2020.

assim, entendo que não é necessário firmá-las”.¹⁹⁵ Outro parecerista, o professor João Batista Araújo e Oliveira,¹⁹⁶ afirma que, entre outras questões conceituais, o MEC não deveria publicar o texto tal como se encontrava, pois:

- O documento enfraquece a função da escola, ao colocar no mesmo plano os aspectos cognitivos com os demais. Ao contrário de Hannah Arendt, o MEC tira o “brilho da escola”.
- O documento coloca as disciplinas – forma organizada de abordar os conhecimentos – como algo secundário. A palavra aparece no documento apenas uma vez, e mesmo assim no sentido negativo.
- O documento prioriza a consciência crítica em claro detrimento da apropriação do conhecimento, como se uma coisa fosse possível sem a outra.¹⁹⁷

Em 13 de agosto de 2018, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC)¹⁹⁸ publicou uma nota contrária à homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A Associação argumenta que os formuladores da Base não levaram em consideração décadas de pesquisas sólidas sobre currículo, além de ignorar os efeitos negativos que outros países apresentaram ao seguir esse modelo de reforma educacional.¹⁹⁹ Para a Associação, a BNCC possui um “vício” incorrigível ao padronizar e fixar identidades, além de unificar o currículo, o que demonstra a intenção de intervenção e controle cada vez maior na escola e na formação dos professores. A associação ainda ressalta sua crítica à elaboração de uma base nacional, quando estão em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais; o problema da unificação nacional do currículo justamente no momento em que se ressalta a importância da diversidade; e a forma como a criação do documento favorece avaliações padronizadas, que controlam e dirigem o sistema de ensino a partir dos órgãos centrais. A ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa em Educação – e a

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 4.

¹⁹⁶ O professor João Batista Araújo e Oliveira possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1969), mestrado em Psicologia - *Tulane University* (1972) e doutorado em Pesquisa Educacional - *Florida State University* (1973). Atualmente é presidente do Instituto Alfa e Beto. ONG promotora de políticas práticas de educação que priorizam a alfabetização. Foi secretário-executivo do MEC (1995) e idealizou o programa Acelera Brasil, que visa acelerar e corrigir o fluxo escolar com o apoio do Instituto Ayrton Senna.

¹⁹⁷ Parecer de Joao Batista Araújo e Oliveira [S.I.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 1 abr. 2020.

¹⁹⁸ A ABdC é uma associação civil sem fins lucrativos e econômicos que congrega docentes, pesquisadores e estudantes do campo do Currículo no Brasil. Para mais informações, ver: <https://www.abdcurriculo.com.br/>. Acesso em: 1 abr. 2020.

¹⁹⁹ Um caso que não apresentou efeitos positivos é o do sistema educacional norte-americano. Cf.: RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ABdC (Associação Brasileira de Currículo) foram as associações acadêmicas que desde o início emitiram críticas não só ao conteúdo da BNCC, mas à metodologia e à própria concepção de currículo nacional que a Base incorpora.²⁰⁰

2.1.3. Os historiadores e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

No que se refere ao conteúdo de História, muito foi debatido e criticado ao longo de todo o processo. Devido à sua própria especificidade, permeada por correntes historiográficas e epistemológicas, a definição de conteúdos escolares se torna muito mais complexa. A construção de um currículo de História deve levar em conta esses aspectos, que nem sempre se apresentam de forma unânime. Desde a publicação de sua primeira versão, a BNCC de História foi duramente criticada por professores da área, mas principalmente pelas associações acadêmicas de historiadores. Estas publicaram várias críticas à forma e ao conteúdo apresentado. Uma caracterização dessas ressalvas é feita pelo historiador Mateus Oliveira. O autor analisa dezessete notas e cartas feitas pelas associações, apresentando grande variedade de argumentos defendidos para se criticar a Base de História – no caso, a sua primeira versão.²⁰¹ Nas críticas, apresentam-se alguns pontos:

²⁰⁰ Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Nota ABdC sobre processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. Disponível em: https://1fce3adf-21b8-44d9-9b12-da4e0971a909.filesusr.com/ugd/f7609a_48c14647478d4109ab23fbf7889d94d2.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020. Além desta, várias outras associações se colocaram contra a BNCC e a forma como ela foi construída. Cf. Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-o-que-ainda-precisamos-dizer-sobre-bncc-do-ensino-medio>. Acesso em: 01 abr. 2020. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020. Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC). Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/noticia_49. Acesso em: 01 abr. 2020.

²⁰¹ Para se ter outro balanço das críticas à primeira versão da BNCC de História, cf.: BRAZÃO, Diogo Alchorne. *Entre o colonial e o decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas*. Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2018, p. 85-106.

Tabela 1 – Principais críticas à primeira versão da BNCC

Nº	Chaves
1	Temas ligados à exclusão de conteúdos
2	Temas ligados à negligência pela BNCC
3	Pouco tempo para elaboração
4	Falta de pluralidade e democracia na constituição da equipe técnica
5	Inviabilidade de conexões com o mundo
6	Crítica ao eurocentrismo sem negar temáticas estrangeiras
7	
8	Falta de articulação com outros componentes curriculares
9	Limitação ao pensamento/raciocínio histórico/alteridade/conhecimento do passado
10	Não trabalha bem a história (nacional)/a atualidade - conceitos, fontes e problemáticas
11	Direito ao conhecimento de outras experiências em sociedades
12	Falta de articulação com processos avaliativos
13	Pouca discussão sobre o componente História
14	Defesa da laicidade no ensino
15	Inclusão da temática gênero
16	A BNCC produz uma narrativa una
17	Limita a autonomia dos professores
18	A história está sendo usada como instrumento ideológico
19	A história deve ser cronológica
20	A justificativa para ênfase na história do Brasil é frágil
21	Autonomia para as escolas elaborarem seus currículos
22	Não contempla bem a história africana
23	Apresenta visões atrasadas de História
24	Produz uma história nacionalista

Fonte: SILVA, Matheus Oliveira da. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? *Boletim Historiar*, n. 23, abr./jun. 2018, p. 96.

Segundo o autor, a principal crítica à primeira versão concerne ao predomínio da História do Brasil. A crítica se deu no sentido de que as justificativas apresentadas para esse enfoque não eram coerentes, mas frágeis e portadoras de visões atrasadas em relação aos parâmetros das atuais pesquisas historiográficas, elaborando, deste modo, uma história nacionalista. A ANPUH-RJ assinala: “no que se refere ao componente curricular de História, mostram o descompasso com as pesquisas historiográficas de ponta, ignorando todo o investimento público aplicado nas diversas subáreas dentro da História”; também afirma que “o que a BNCC propõe é uma história nacionalista e que não articula a integração do Brasil aos

processos históricos globais”.²⁰² A mesma associação destaca outros aspectos que merecem atenção: apesar de apresentar uma nova proposta de temporalidade, buscando romper com o eurocentrismo e a divisão quadripartite da História, não há nenhuma discussão sobre os avanços dessa área de pesquisa, limitando-se, portanto, a inverter parâmetros eurocêntricos por uma história centrada no Brasil.

Outra crítica se ateve à exclusão de conteúdos referentes à Antiguidade e ao período medieval, que segundo a nota não podem ser classificadas como eurocêntricas, pois estabelecem uma rede de ligações que vão do Atlântico ao mar da China. Para a associação, tais conteúdos “constituem campos fundamentais para o estudo de experiências humanas diversas daquelas nas quais os alunos estão inseridos, colocando em perspectiva uma história narrada como processo único e linear”. O que a BNCC apresenta, ao contrário, é uma história desconectada de movimentos mais amplos e globais; além disso, a associação destaca a interpretação que o documento confere ao conceito de cidadania, moralizante e prescritiva, em detrimento de uma concepção política, pois não leva o estudante a um processo reflexivo, mas oferece respostas prontas; por fim, declara que a BNCC confunde conteúdos com objetivos de aprendizagem, o que submete o currículo a parâmetros que seriam mais utilizados em avaliações em massa do que na formação do discente.²⁰³

Alguns professores conhecidos na historiografia brasileira também criticaram a versão de História. O docente da Universidade Federal Fluminense, Ronaldo Vainfas, em seu artigo “Nova Face do Autoritarismo”, afirma que o Estado busca “estropiar” o ensino de História há muito tempo: desde os tempos da ditadura militar, em que o ensino de História foi cerceado pelo governo, excluindo-a até mesmo como componente curricular e fundindo-a com Geografia

²⁰² ANPUH/RJ. Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na BNCC. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Acesso em: 05 abr. 2020.

²⁰³ Outras associações que criticaram a primeira versão são: ABREM. *Carta da ABREM sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1540512/carta-da-abrem-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 05 abr. 2020. ANPHLAC. *Nota da ANPHLAC sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: http://anphlac.fffch.usp.br/noticia_49. Acesso em: 05 abr. 2020. ANPUH. *Colaboração da ANPUH Brasil na revisão da proposta da BNCC*. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-nacional-na-revistao-da-proposta-da-bncc>. Acesso em: 05 abr. 2020. ANPUH. *Manifestação Pública da ANPUH sobre a BNCC*. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 05 abr. 2020. ANPUH/RS. *Documento da ANPUH-RS sobre a BNCC/MEC*. Disponível em: https://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=5658. Acesso em: 05 abr. 2020.

nos chamados Estudos Sociais, o que a BNCC apresenta é uma nova face do autoritarismo do governo:

A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente.²⁰⁴

O ministro da Educação à época, Renato Janine Ribeiro, também demonstrou sua insatisfação com o currículo de História, afirmando sua centralidade na História do Brasil e África, não havendo ligação com o global. “O fato é que o documento de História tem falhas. [...] O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África”.²⁰⁵ Por outro lado, também havia aqueles que apoiaram e defenderam o currículo de História, caso das historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos. Elas se posicionaram contra a declaração da ANPUH-RJ, afirmando que tal crítica não era unânime, havendo muitos professores e especialistas contrários às críticas à Base curricular. Concordavam com alguns aspectos no que se refere a uma defesa mais fundamentada do conteúdo ora proposto, mas não o rejeitavam por completo. Elas asseveraram que o processo de escolha da equipe responsável por elaborar a Base foi divulgado pelo Ministério da Educação, ocorrendo de forma clara e idônea. Argumentaram ainda que as críticas a uma suposta centralidade na História do Brasil foram feitas de forma enviesada, pois o documento não despreza as conexões mais amplas dos processos históricos. Valoriza-se o aspecto da diversidade étnico-racial e não há uma história ufanista, o que não quer dizer que a opção feita não devesse ser melhorada e desenvolvida.²⁰⁶

Entre vários pontos destacados pelos leitores críticos, foi valorizada a ênfase na história da diversidade étnico-racial e cultural da população brasileira, a preocupação com períodos mais recentes da história e a busca por um perfil mais claro para o Ensino Médio. Sem dúvida, foi problematizada a opção pela história do Brasil como eixo central de ensino. Se há dúvidas em relação a esse recorte, há certezas em relação à necessidade de realizarmos opções de contextos históricos. A maior parte dos leitores críticos presentes discorda da visão de que o documento apenas valoriza a história do Brasil, ou indica a construção de uma história ufanista. Em vários momentos do documento são

²⁰⁴ VAINFAS, Ronaldo. *Nova Face do Autoritarismo*. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo>. Acesso em: 6 abr. 2020.

²⁰⁵ RIBEIRO, Renato Janine. Prof. Renato Janine Ribeiro e a Base Curricular Nacional Comum de História. Disponível em: <https://didaticadahistoria.wordpress.com/2015/10/14/prof-renato-janine-ribeiro-e-a-base-curricular-nacional-comum-de-historia/>. Acesso em: 6 abr. 2020.

²⁰⁶ BRAZÃO, Diogo Alchorne. Entre o colonial e o decolonial...*op. cit.*, p. 106-111.

valorizados os nexos e as articulações da história do Brasil com a história local e global, com outras histórias, processos e temporalidades. Claro, todos apontaram que a articulação com o global e com outras temporalidades deve ser mais perseguida e aprofundada, inclusive com história antiga.²⁰⁷

Em carta, assinada por diversos historiadores e historiadoras, enfatiza-se o não alinhamento destes com as críticas feitas pela ANPUH.²⁰⁸ No entanto, os debates se aprofundaram e a elaboração da BNCC continuou até a sua homologação, em 2017. As críticas que vieram com a última versão de História não foram poucas. Algumas mudanças no que se refere à primeira versão foram notadas; entretanto, alguns críticos afirmam que o currículo de História se manteve ou, dependendo do ponto de vista, retrocedeu a um modelo tradicional de organização há muito utilizado nas escolas e nos livros didáticos. O historiador Jurandir Malerba, especialista na área de Teoria da História, afirma que a definição proposta pelo documento é de uma História como cronologia de eventos históricos, um retrocesso, segundo o autor: “[...] não é outra coisa senão a sobrevalorização do evento histórico, numa concepção tão retrógrada quanto as concepções evolucionistas e biologizantes do século XIX, que identificavam a história dos povos e nações à da vida animal em termos de nascimento, desenvolvimento, declínio e morte”.²⁰⁹ Para o autor, há um retrocesso de 150 anos, quando esse modelo de História passa a ser criticado, possibilitando o surgimento de correntes historiográficas críticas. O que chama a atenção além disso, assevera Malerba, é o caráter ideológico do documento. A compreensão de história e, por consequência, do seu ensino, ao qual o documento se alinha, é de uma corrente positivista de antigos historiadores no século XIX que defendiam uma História como disciplina científica, que se diferenciava das especulações filosóficas, sem lastro na realidade, como também da retórica. Desse modo, era necessário reconstruir a sucessão dos fatos ou eventos históricos, entendidos como objetos fulcrais do conhecimento histórico. Assim, não cabia ao historiador interpretar ou explicar os

²⁰⁷ Carta da profa. Dra. Martha Abreu sobre a “carta crítica” da ANPUH-RIO à proposta da BNCC *apud Ibidem*, p. 107.

²⁰⁸ O documento foi assinado por: Helenice Rocha – UERJ, Martha Abreu – UFF, Marcelo Magalhães – UNIRIO, Hebe Mattos – UFF, Luis Reznik – UERJ, Maria Regina Celestino – UFF, Maria Aparecida Cabral – UERJ, Marieta de Moraes Ferreira – UFRJ, Giovana Xavier – UFRJ, Warley da Costa – UFRJ, Alvaro Nascimento – UFRRJ, Keila Grinberg – UNIRIO, Vania Moreira – UFRRJ, Marcia de Almeida Gonçalves – UERJ, Carmen Gabriel – UFRJ, Ana Maria Monteiro – UFRJ, Rui Aniceto Fernandes – UERJ, Carina Martins – UERJ, Sonia Wanderley – UERJ, Mariana Muaze – UNIRIO, Juçara Mello - PUC- Rio, Priscilla Leal Mello – UERJ, Ana Maria Santiago – UERJ.

²⁰⁹ MALERBA, Jurandir. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. *Café História*, 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 6 abr. 2020.

fatos, mas manter-se neutro diante das verdades que as fontes apresentavam por si mesmas, concepção já há muito superada pelas transformações que a historiografia sofreu desde então.

O que se encobre sob tal retrocesso não será exatamente desconhecimento disciplinar de quem escreveu o documento, mas um projeto político incutido na proposta pedagógica do BNCC: projeto político idêntico às formulações daquilo que se autodenominou “Escola sem partido”, um movimento reacionário que, ao contrário de algumas frases de efeito vazias salpicadas pelo texto do BNCC, prescrevem que o professor de História adote uma postura passiva, que ele apenas apresente os “fatos” neutralmente, acriticamente, sem se posicionar – pois, fazendo-o, posicionando-se, poderá vir a ser acusado de “doutrinação”. Não é outra a proposta velada nesse documento, que se camufla sob a base teórica arcaica, há muito superada pelos profissionais de história.²¹⁰

Em seu parecer sobre a terceira versão da base, a historiadora Ana Maria Mauad, especialista em ensino de História, também destaca o aspecto cronológico proposto pelo documento, que enfatiza modelos de surgimento, auge e declínio, moldando-se, assim, a uma perspectiva tradicional no ensino de História. Além disso, critica o caráter instrumental da prática historiográfica do documento: “Em uma epistemologia em que o conhecimento se reduz a um ‘instrumento de raciocínio’ ou a uma ‘ferramenta’, objeto e sujeito do conhecimento não se reconhecem, perspectiva incompatível ao estudo da história humana”.²¹¹ Os historiadores Selva Guimarães, Astrogildo Guimarães e Alécia Pádua atentam para o fato de que a BNCC não é somente uma seleção de conteúdos históricos, mas uma forma de controle e regulação de professores, pois está ligada às avaliações nacionais. Além disso, no que tange às habilidades e competências, os autores mostram que o documento se atém muito pouco à problematização, enfocando mais em habilidades como identificar, comparar e analisar, o que poderia prejudicar a compreensão histórica, pois “ensinar a construir conceitos e situações-problema contribui no processo de interpretação, na construção de argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, potencializa a apreensão da situação histórica [...]”.²¹² O documento, argumentam, reafirma a perspectiva eurocêntrica no tratamento dos conteúdos históricos, enquanto as histórias de outros povos são secundárias, sendo o “Outro”

²¹⁰ *Ibidem*, s/p.

²¹¹ Parecer Profa. Dra. Ana Maria Mauad de Sousa Andrade Essus (História-UFF). Base Nacional Comum Curricular – 3a versão – dez. 2016/jan. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 6 abr. 2020.

²¹² FRANCO, Alécia Pádua; JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v.25. n. Especial, 2018, p. 1020.

marginalizado, como também reafirma uma história de interpretação econômica em detrimento do social.

O que pudemos ver é que os debates em torno da Base Nacional Curricular Comum do componente de História se deram sobretudo em torno da questão dos conteúdos, do modelo de ensino que se pretende e de concepções de história. Qual história ensinar? Quais conteúdos devem permanecer? A BNCC é “uma guerra de narrativas ou pluralismo de ideias?”.²¹³ Como se afirmou no início do texto, o currículo é um palco de lutas e conflitos que se dão tanto em esfera governamental quanto acadêmica. Esquecer isto é negar o seu aspecto histórico, cujas lutas pelo poder, por modelos explicativos em detrimento de outros, permitem que seja o currículo uma fonte essencial para se entender uma sociedade, bem como as concepções que se têm sobre a educação e também sobre o ensino de História.

²¹³ CAIMI, Flávia Eloísa. História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n. 4, v.3, jan./jun. 2016, p. 86-92.

CAPÍTULO 3. A Base Nacional Comum Curricular e a aprendizagem histórica

3.1. Aprendizagem e currículo: caminhos percorridos

Como analisamos anteriormente, os debates sobre o currículo estiveram permeados, em grande medida, por críticas às influências hegemônicas que órgãos internacionais e setores empresariais exercem sobre as diretrizes curriculares nacionais. No contexto atual do chamado neoliberalismo, uma nova linguagem educacional se impõe, transformando os sentidos e as finalidades do processo escolar. Se, durante o século XIX e início do XX, a educação estava perpassada pelos anseios dos Estados-nação e da construção da cidadania, o que se apresenta mais fortemente desde a década de 1970 é a instrumentalização da prática educativa pela racionalidade neoliberal na intenção de solucionar e encontrar caminhos para a crise do capitalismo. As formas de controle e imposição – seja por via diretas ou mesmo subjetivas – se complexificam e mostram-se cada vez mais poderosas, criando, se não uma total subordinação, pelo menos um arrefecimento das lutas contrárias ao modelo educacional dominante.

Na educação, “a nova razão do mundo” realiza um cerco cada vez mais agressivo, impedindo ou dificultando a construção de alternativas: privatizações ou parcerias público-privadas; precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação; monitoramento pedagógico e o decorrente esvaziamento da autonomia dos educadores; currículos pautados por competências e habilidades; avaliações internacionais e nacionais que, teoricamente, teriam o papel de metrificar a eficiência e o desempenho dos sujeitos na esfera escolar; além da supressão da dimensão crítico-política da ação docente, submetida a processos de formação que enfatizam meramente aspectos técnicos e instrumentais do ato educativo. Diante de tal cenário, as utopias de uma educação emancipadora se esvaecem ou mesmo se limitam a embates pelo currículo, visível no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Grande parte do meio acadêmico e das organizações sociais se viram entre criticar a existência de uma base curricular ou lutar pela presença de certos conteúdos ou termos específicos na redação do texto. Preocupou-se menos com os pressupostos educacionais do que com o “o quê” deveria ser ensinado.²¹⁴ Segundo Maria Auxiliadora Schmidt, grande parte dos estudos sobre currículo, em especial o de História, acaba por enfatizar as relações entre as reformas curriculares e as políticas educacionais. No entanto, tal enfoque não é suficiente: requer-se compreender quais

²¹⁴ MENDES, Bruno. Ensino de História, Historiografia e currículo de História. *Revista Transversos*. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020, p. 110.

concepções de aprendizagem pautam tais programas de ensino, tendo em vista que suas bases teóricas sinalizam para modos de receber, lidar e utilizar o conhecimento, assim como indicam finalidades educacionais. Os currículos são entendidos, desse modo, enquanto “produtos e produtores de conhecimentos escolares; como instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como enquanto construtores de identidades pessoais e profissionais e de elaborações de visões de mundo”.²¹⁵

Seguir tal perspectiva apontada pela autora, permite-nos aprofundar a compreensão sobre a BNCC de História – enquanto produto e produtora de conhecimentos históricos –, assim como entender quais são as formas de aprendizagem e ensino advogadas por ela. Leva-se em consideração, por conseguinte, que aprender História oportuniza a internalização de conhecimentos: tais saberes possibilitam a construção e formação de uma consciência histórica contra-hegemônica ou resignada aos ditames sociais, dependendo dos interesses relacionados a ela.²¹⁶ Qual papel caberia ao ensino da disciplina diante de um contexto dominado por relações pautadas pela racionalidade neoliberal? Que aprendizagem histórica se pretende e para qual sociedade se ensina? O historiador alemão Jörn Rüsen traz contribuições relevantes para se pensar sobre algumas dessas questões. Ele afirma que a função didática da História é desenvolver uma consciência histórica que viabilize uma orientação no tempo a partir das carências do presente – permeadas por alegrias e sofrimentos – e que possibilite projetar um horizonte de futuro, ou seja, realizar uma “formação histórica”, na qual ciência e vida prática estejam interligadas. E o aprendizado histórico é justamente “uma das dimensões e manifestações da consciência histórica”.²¹⁷ Para o autor, todo ser humano, como indivíduo ou

²¹⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, jan./jun. 2009, p. 204-206.

²¹⁶ *Ibidem*, p. 205-206.

²¹⁷ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas...*op. cit.*, p. 39. O conceito de consciência histórica já foi entendido de diversas maneiras. O pensador Raymond Aron a considera como consciência política, ou seja, ela é fundamental como recurso de crítica à sociedade capitalista. A posição do filósofo Hans-Georg Gadamer parte da compreensão de que ela é um fenômeno moderno, isto é, somente aquelas sociedades que passassem pela experiência da modernidade teriam condições de constituir uma consciência histórica. O historiador Philippe Ariès, por sua vez, assevera que a consciência histórica só se configurou após a Revolução Francesa, momento em que o homem se vê como ator e subordinado à História. Por outro lado, a filósofa Agnes Heller sustenta que ela não é algo que está fora ou que somente é adquirida em um momento específico, mas é intrínseco ao ser humano. Este está mergulhado na historicidade e não fora dele. As formas de compreender e de oferecer respostas à experiência humana é que mudam e expressam estágios da consciência histórica. Já o historiador Jörn Rüsen apresenta o conceito de consciência histórica de forma diversa. Para ele, consciência histórica é a capacidade que todos os seres humanos têm de atribuir sentido à vida prática no tempo. Ela está fundada em uma ambivalência antropológica: o homem só pode viver sua vida se não tomar o mundo como um dado puro, e relacionar-se com a natureza, com outros homens e consigo mesmo. Cf.: LIMA, Maria. Consciência histórica e Educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo et al (org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

como parte de uma sociedade, experimenta constantemente carências de orientação. Isso é uma realidade antropológica. Homens e mulheres buscam então nas experiências acumuladas, ou seja, na História (como ação humana ou como conhecimento regulado metodicamente) meios para orientar seu agir. Desta forma, aprender História se refere ao papel de orientação no presente em sua relação com o passado e o futuro, intermediado pelo conhecimento especializado. O aprendizado histórico deve firmar suas bases na própria ciência de referência, mas não meramente na transmissão de um conhecimento histórico produzido pela academia.²¹⁸ Segundo Rüsen, quando a História ultrapassar um aspecto tão somente cognitivo e de acúmulo de informações sobre o passado, seu aprendizado será efetivo e se tornará um fator significativo para a práxis humana.²¹⁹

A discussão sobre o currículo de História tem uma longa tradição, como visto no capítulo segundo. Nos séculos XVIII e XIX, a preocupação com o “que” e “para quê” norteou o ensino da disciplina. Sua estreita relação com os Estados Nacionais e seus “heróis” gerou uma perspectiva instrumental com o propósito de formação da nacionalidade – no caso do Brasil, da constituição do povo brasileiro. Houve o predomínio de uma história política, exemplificado na história dos governos, das instituições políticas, etc. Apesar de diferentes enfoques historiográficos (Ranke, Marx, Dilthey), os conteúdos e formas de ensinar não se alteraram efetivamente. Alicerçava-se no pressuposto de que bastava transmitir o passado de forma clara para que os alunos o compreendessem automaticamente. Tal compreensão do ensino ainda se orientava pela referência ao domínio dos saberes disciplinares pelos professores e não por concepções de aprendizagem dos alunos. Somente em meados do século XX é que se percebe uma guinada significativa no entendimento sobre os conteúdos da História, incluindo a história das mulheres, história da vida privada, práticas religiosas, como também aspectos epistemológicos, como a discussão sobre o espaço, o tempo, as fontes, etc. No final da década de 1980, as transformações historiográficas e um novo modo de pensar o ensino da História possibilitaram olhar a escola não mais como um lugar de reprodução do saber concebido na esfera acadêmica, assim como entender o professor e o aluno como sujeitos do conhecimento. Naquele contexto, os conteúdos foram repensados, questionando-se quais seriam necessários, pois se tinha como ponto de partida o entendimento da aprendizagem histórica não mais como processo de memorização, preocupando-se, portanto, com o “como” aprender. Com a LDB e

²¹⁸ *Idem. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.* Trad. Peter Rautmann, Caio Pereira, Daniel Martineschen e Sibeile Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012, p 16.

²¹⁹ *Idem. Didática da História: passado, presente e perspectivas...op. cit.*, p. 44.

os PCN, ficou evidente uma nova forma de pensar a aprendizagem, sendo o último um balizador para a reflexão sobre os conteúdos, como já se analisou no capítulo segundo deste trabalho.²²⁰

As novas concepções de aprendizagem e cognição que pautaram os PCNs, especificamente o de História, já foram analisadas de forma esclarecedora pela professora Maria Auxiliadora Schmidt. A autora mostra que os referenciais da psicologia construtivista e da categoria de transposição didática nortearam a noção de aprendizagem naquele documento. Além do mais, existia uma clara diferenciação entre, de um lado, o conhecimento escolar e, de outro, o científico, confundido, por sua vez, o como se aprende com o modo que se ensina. De forma geral, o que o PCN de História propiciava era uma cognição que não estava situada na ciência da História, mas sim nas teorias psicológicas.²²¹ Para a professora Isabel Barca, o enfoque construtivista de base piagetiana²²² trouxe para o ensino de História consequências nocivas no que se refere à ideia da possibilidade de intervenção na aprendizagem dos alunos, bem como para que em diversos países a disciplina fosse retirada dos currículos referentes à educação infantil. Isso acabou por produzir uma certa “classificação demasiado estereotipada, e por isso pernicioso, do pensamento por faixas etárias, atribuindo mecanicamente aos mais jovens (crianças) o nível de operações concretas e aos alunos adolescentes o nível de operações formais, abstratas ou lógico-dedutivas”.²²³

²²⁰ CAINELLI, Marlene. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, jan./jun. 2012, p. 166-173. Ver também: BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: OLIVEIRA, Thiago A. Divardim (Org.). *Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática*. Curitiba: W. A. Editores, 2018, p. 187-188.

²²¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Concepções de aprendizagem histórica..., *op. cit.*, p. 211. Para uma análise das concepções de aprendizagem e ensino de História nos PCNs, ver também: MENDES, Bruno. Ensino de História, Historiografia...*op. cit.*, p. 112-115; VIEIRA, Carine de Oliveira. *Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História*. Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 110 f., 2016; GUSMÃO, Leslie Luiza Pereira. *Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o ensino médio*. Dissertação – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 110 f., 2014.

²²² Jean Piaget foi um importante biólogo e psicólogo suíço que empreendeu estudos sobre a gênese e o desenvolvimento psicológico do pensamento humano, construindo uma teoria do conhecimento conhecida como epistemologia genética. Ele afirmava a existência de uma estrutura mental por meio da qual o próprio sujeito obteria o conhecimento dos fenômenos em detrimento da compreensão ou desvendamento da realidade. Nesse sentido “o objeto a ser desvendado tornou-se secundário e irrelevante”. O biólogo defendia que o aluno devia guiar-se por si mesmo, sendo foco educativo a forma e a metodologia pelas quais os indivíduos adquiriam conhecimento. Assim, a aprendizagem, para ele, ocorria por meio de um processo de acomodação das estruturas mentais e, por isso, as pessoas passariam por etapas psicológicas que as permitiriam aprender algumas coisas e outras não. O amadurecimento biológico e psicológico era, portanto, fundamental para a aprendizagem. “Nesse sentido, os problemas escolares se concentrariam nas metodologias utilizadas pelos professores”. SARTÓRIO, Lúcia A. Valadares. Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e a sua concepção de Educação. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, ano 2, número especial, dez. 2010, p. 209-216.

²²³ BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento... *op. cit.*, p. 188.

A centralidade dada aos processos de construção curricular na história da educação brasileira demonstra bem a importância que tal documento conserva nas políticas educacionais. Não é ocasional a ampla discussão durante os anos em que se empreendeu a feitura da Base Nacional, o que nos autoriza a pensar o currículo como “o coração do processo educacional”,²²⁴ por meio do qual se expressam concepções de aprendizagem e ensino, propósitos políticos, leituras do passado e horizontes de expectativas. E a História provoca ainda mais tensões e debates, pois por meio dela são reivindicados passados, memórias, visões de mundo, projetos de sociedade e justificativas para ações no presente. Ou seja, quando se definem conteúdos e objetivos também se estabelecem intenções, concepções e interpretações históricas. A aprendizagem histórica engloba conteúdos, no entanto, não se limita a eles, sendo também espaço para formação de identidades e subjetividades, modos de pensar e agir no mundo, e maneiras de interpretar a experiência acumulada no tempo, extrapolando, por isso, os muros da escola.²²⁵ Como afirma Jörn Rüsen, “a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem entendidos também os respectivos processos e as formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história”.²²⁶

Ao partir da concepção de aprendizagem da História enquanto compreensão do passado em sua relação com presente e o futuro, a discussão sobre seu currículo se torna tema sensível social e politicamente, podendo ser constatado desde pelo menos sua regularização como disciplina acadêmica e escolar, como visto no capítulo segundo. Além disso, ela recebe intervenções diretas de parlamentares e governos, revelando seu papel para as esferas de poder.²²⁷ Logo, pode-se afirmar que “a História é uma disciplina que se presta ao esquecimento e à atualização, ao silenciamento e à voz e, por fim, ao direto e à justiça [...] Não se trata, portanto de uma prática aleatória”.²²⁸ Durante o processo de construção das três versões da Base de História, visto anteriormente, os debates se pautaram muito mais pelas ausências do que pela

²²⁴ ABUD, Kátia. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 15.

²²⁵ *Ibidem*, p 17.

²²⁶ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 248-249.

²²⁷ LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, vol. 19, n. 38, São Paulo, 1999, p. 130.

²²⁸ PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). *Op. Cit.*, p. 30.

presença de um certo paradigma curricular. Quer dizer, as associações das diversas áreas dos estudos históricos assim como historiadores reconhecidos academicamente produziram críticas que enfocavam predominantemente a inexistência de certos conteúdos, tangenciando de forma secundária a problemática das concepções teóricas que formatavam a BNCC e o tipo de aprendizagem histórica sustentado pelo documento.²²⁹

3.1.1. Princípios pedagógicos e concepções de aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Seria limitador analisar a História sem antes considerar sua relação com as dimensões socioeconômicas, políticas, ideológicas e pedagógicas – regulamentos, parâmetros, currículos, avaliações – que nela interferem. Para este escopo, é fundamental entender o currículo como a expressão e confluência de tais aspectos.²³⁰ A publicação e homologação da Base Nacional Comum Curricular pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, no ano de 2017, encerraram um capítulo, ou melhor, aprofundaram ainda mais a relação entre a educação brasileira e os interesses privados, utilitaristas e empresariais que tomavam forma e corpo desde as reformas educacionais da década de 1990. Tal vínculo já presente em documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), arraiga-se ainda mais no período atual. O que estava implícito nas versões preliminares da BNCC, no documento aprovado evidencia-se claramente sua filiação a uma concepção curricular pautada na chamada pedagogia das competências, que atende diretamente às reivindicações dos “reformadores empresariais”.²³¹ Não obstante afirme, na parte introdutória, de que sua elaboração foi fruto de um processo de amplo debate, o que pôde ser visto foi o inverso: copiosas críticas recaíram sobre o modo pouco democrático dado ao encaminhamento

²²⁹ *Ibidem*, p. 28. Cf. também MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a História ensinada. In: JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). *Op. Cit.*; NETO, Antonio Simplício de Almeida. Há base para a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/educacao-atual-entrementes/item/2287-ha-base-para-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 22 de mai. 2020; _____. BNCC e a formação de professores: interlocuções possíveis ou “façamos um trato”. Disponível em: <https://histobs.hypotheses.org/1040>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

²³⁰ NETO, Antonio Simplício de Almeida. BNCC e a formação de professores: interlocuções... *op. cit.*

²³¹ BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, p. 564. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em: 22 de out. 2020. Ver também: SOUZA, Éder Cristiano de. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. *REH*. Ano V, vol. 5, n. 10, jul./dez. 2018; MARSAGLIA, A. C. G; PINA, L.D; MACHADO, V. O; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

das discussões, como apresentado no capítulo segundo deste trabalho.²³² Reforçou-se, assim, a hegemonia de um pensamento norteado pelos princípios pedagógicos do ensino por competências como parâmetro básico de estruturação curricular.

Segundo o texto da Base, esse enfoque se justifica porque reformas curriculares já realizadas em outros países seguem tal perspectiva, como também pelo fato de que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) privilegiam avaliações nas quais as competências são premissas fundantes para a construção dos rankings internacionais de qualidade educacional. Ainda segundo o texto, a adoção do ensino por competências poderá garantir os direitos de aprendizagem: “Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos”.²³³ A menção, em nota de rodapé, ao documento da OCDE, “*Global Competency for an Inclusive World*”,²³⁴ exemplifica, conforme Jane Bittencourt, o alinhamento da Base Nacional a essa agência multilateral e, conseqüentemente, ao que ela concebe por educação e sua função social. O texto é umas das referências teóricas das chamadas competências globais, orientadas pelas ideias de habilidades, conhecimentos e atitudes. Se na segunda versão da BNCC a adoção da concepção de competências era tácita – a palavra competências aparecia apenas três vezes –, o documento homologado, por outro lado, reafirma e sublinha seu compromisso com tal prisma de forma veemente, encontrando-se 97 vezes o termo no texto para o Ensino Fundamental e 111 vezes para o Ensino Médio.²³⁵

Além das competências gerais e específicas de cada componente curricular, são listadas habilidades que indicam os resultados de aprendizagem esperados para as áreas de conhecimento e etapa escolar. O texto da Base, portanto, não deixa dúvidas quanto à sua forma de conceber o conhecimento ao afirmar que “os conteúdos escolares estão à [sic] serviço do

²³² Ainda sobre o aspecto não democrático na construção da Base, ver: AGUIAR, Maria Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: _____; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018; MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Maria Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). *Op. Cit.*

²³³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017, p. 16.

²³⁴ *Ibidem*, p. 16, nota 21.

²³⁵ BITTENCOURT, Jane. *Op. Cit.*, p. 564-565.

desenvolvimento das competências”,²³⁶ havendo, portanto, um esvaziamento das especificidades próprias das disciplinas escolares e mesmo a inexistência da própria disciplina – como é o caso da História para o Ensino Médio, que foi diluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, não cabe aos alunos “compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as ‘competências’ o mercado exige dos indivíduos”.²³⁷

O enfoque nas competências como balizador dos currículos é retomado atualmente com os mesmos argumentos de décadas anteriores: é necessário alinhar a escola às mudanças que afetam o mundo do trabalho, sendo indispensável para tal a formação de pessoas inovadoras, resilientes, flexíveis, adaptáveis, produtivas, empreendedoras e competitivas.²³⁸ É crucial e mesmo revelador notar que tais conceitos empregados *ad nauseam* não são acidentais, mas fazem parte de uma nova semântica que redesenha as instituições e molda subjetividades. Nas palavras do historiador Rodrigo Turin, constrói-se um “regime de historicidade neoliberal”.²³⁹ O autor assevera que algumas dessas palavras não são recentes, no entanto, ganham significados inéditos, sendo necessário tomá-las em seu conjunto, em suas estreitas relações com a lógica neoliberal, que, por sua vez, as definem e as instrumentalizam. Tal semântica instituída pelo neoliberalismo provoca uma percepção hiperacelerada do tempo, em que as incertezas do futuro e os acontecimentos repentinos exigem respostas cada vez mais rápidas. Nesse novo regime de historicidade, ser flexível é ter a habilidade de sempre se adaptar a eventos que sobrevêm de forma imediata, não havendo tempo, conseqüentemente, para tecer expectativas e colocá-las em prática:

Sem operar com horizontes de futuro definidos, joga antes com a incerteza e o risco. Com isso, essa forma de movimento não deixa de produzir uma espécie de destemporalização da história. Em vez de temporalizar-se na forma do “projeto” ou da “formação”, em que a ordenação do passado mostrava-se

²³⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017, p. 9.

²³⁷ MARSAGLIA, A. C. G; PINA, L.D; MACHADO, V. O; LIMA, M. *Op. Cit.*, p. 116.

²³⁸ SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.34, 2018, p. 11.

²³⁹ TURIN, Rodrigo. *Tempos precários...op. cit.*, p. 23. O historiador François Hartog cunhou a categoria de “regime de historicidade” em uma tentativa de captar as formas específicas que as sociedades, pessoas, obras literárias, a arquitetura de uma cidade, etc., têm se de relacionarem com o tempo em suas três dimensões. Quer dizer, o modo como se articula passado, presente e futuro, tanto em aspecto micro quanto macro, promovem certos tipos de experiências e inibem outras. Como o próprio autor deixa claro, trata-se de uma ferramenta heurística para compreender as definições do tempo e suas conseqüências sociais. HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (Coleção História e Historiografia).

essencial à constituição e à estabilização de horizontes de expectativas, apresenta-se agora uma série de presentes descontínuos, aos quais os indivíduos e as sociedades devem adaptar-se continuamente. A aceleração é uma dimensão estrutural dessa rede semântica, mas uma aceleração sem *telos*, sem expectativas, dentro da qual os nexos entre passado, presente e futuro tornam-se extremamente voláteis, quando existentes.²⁴⁰

Diante de uma forma neoliberal de se experienciar e relacionar-se com o tempo, cabe ao sujeito encontrar por si próprio maneiras de lidar com os riscos de um tempo imerso em incertezas. Para o autor, o conceito de resiliência é fundamental nessa perspectiva, sendo valorizado por fundações e órgãos internacionais vinculados à educação como uma das principais habilidades que os alunos devem desenvolver. O indivíduo resiliente é aquele capaz de se adaptar e de se recuperar rapidamente dos contratempos e percalços diários, dos obstáculos de uma concorrência progressivamente maior e de uma insegurança agonizante em relação ao futuro: “A resiliência implica, assim, tanto um aspecto físico quanto emocional, encurtando o tempo disponível para os indivíduos se recuperarem dos impactos da precarização das condições de trabalho e de seus efeitos psíquicos, sendo obrigados a reinventar-se continuamente”.²⁴¹ O texto da BNCC para o Ensino Médio justifica seu enfoque no desenvolvimento de competências afirmando justamente que em um novo cenário mundial, como o da contemporaneidade, torna-se premente que o jovem seja “criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”²⁴², o que requer que ele saiba, principalmente, aprender a aprender. Na competência geral de número dez, o texto afirma: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação”²⁴³. Para Turin, um dos principais caminhos para o desenvolvimento de tais competências passa por uma ênfase demasiada nas chamadas habilidades socioemocionais, pelas quais se valorizam reiteradamente os sentimentos positivos e a anulação daqueles vistos como negativos: “Uma nova economia dos afetos se impõe, na qual os tempos lentos da melancolia e da crítica são inviabilizados em nome dos efeitos performáticos do pensamento positivo. Nesse evolucionismo social repaginado, só os mais resilientes sobreviverão”.²⁴⁴

²⁴⁰ *Ibidem*, p. 27.

²⁴¹ *Ibidem*, p. 29.

²⁴² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio*. Brasília, DF, 2018, p. 14.

²⁴³ *Ibidem*, p. 10.

²⁴⁴ TURIN, Rodrigo. *Op. Cit.*, p. 29.

Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as dez competências gerais. No site oficial da Base Nacional Curricular encontra-se uma lista de cinco competências necessárias, segundo o texto, para se desenvolver as habilidades ligadas às emoções, a saber: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e, por fim, tomada de decisão responsável. A perspectiva individualista das habilidades é visível, cabendo ao sujeito buscar caminhos para melhor se adaptar às vicissitudes que se apresentam e se conformar à realidade que o rodeia. Na definição da competência da autoconsciência, lê-se: “Envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma *atitude otimista* e voltada para o crescimento”, e na autogestão, afirma, “Relaciona-se ao *gerenciamento eficiente do estresse*, ao *controle de impulsos* e à definição de metas” (grifos nosso).²⁴⁵ Em um estudo realizado pela OCDE sobre o poder das competências socioemocionais se percebe claramente a que fim se volta o desenvolvimento de tais habilidades:

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. Problemas como obesidade e diminuição do engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, têm a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem.²⁴⁶

No excerto acima não se verifica uma única referência a um projeto coletivo de transformação social, a perspectivas de um futuro mais justo e equânime. Como se desenvolver intelectualmente, engajar-se politicamente e preocupar-se com a natureza, como o documento afirma, se não houver perspectivas de justiça e igualdade? O texto parece contraditório em si mesmo, pois apenas indica a possibilidade de enfrentar a realidade, mas não de alterá-la. Ou

²⁴⁵ Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying?highlight=WyJzb2Npb2Vtb2Npb25hbCJd>. Acesso em: 23 de mai. 2020.

²⁴⁶ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2017, p. 17. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page4. Acesso em: 24 mai. 2020. Para uma análise acurada e ampla do enfoque nas competências socioemocionais em documentos educacionais, ver: CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*. Dissertação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 154 f., 2019.

seja, os que desenvolverem as competências e habilidades certas vencerão na vida e terão sucesso, pois superaram os desafios impostos por um contexto de incertezas; já aqueles que não forem capazes, infelizmente ficarão pelo caminho. É inexistente a preocupação com mudanças profundas da realidade, aceitando como inevitável o contexto de crise atual, algo naturalizado e que, por sinal, piora gradativamente. O único caminho expresso seria o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que possibilitariam ao indivíduo, enquanto empresário de si mesmo, conquistar um lugar nessa sociedade na qual as incertezas, as desigualdades sociais e o desemprego tendem a se ampliar cada vez mais. Não existe, portanto, a possibilidade de projetar um futuro e muito menos vivê-lo. A semântica neoliberal define a fluidez como característica essencial desses tempos: “Por isso, ‘diferenciação’, ‘flexibilização’ e ‘inovação’ conectam-se na constituição dessas ‘vidas móveis’ que marcam a subjetivação contemporânea”.²⁴⁷ Outra noção no interior dessa rede semântica é a ideia de desempenho, que presente no ambiente escolar por meio da lógica avaliativa. O “currículo avaliado”²⁴⁸ nas provas externas e internas fazem parte de uma cultura da performance, definida por um sistema de controle e vigilância regulada por avaliações e comparações. De fato, isso leva a um estreitamento filosófico, político e pedagógico que resume o processo educativo a classificações de desempenho.²⁴⁹

A BNCC recupera, desse modo, a tipologia dos conteúdos propostas por César Coll,²⁵⁰ em sua divisão em conteúdos conceituais (aprender a conhecer), conteúdos procedimentais (aprender a fazer) e conteúdos atitudinais (aprender a ser), colocando o conhecimento a serviço do desenvolvimento de competências. Retoma também a noção de ensino tecnicista proposto por Ralph Tyler²⁵¹, que defendia um conhecimento aplicável para se alcançar maior eficiência

²⁴⁷ TURIN, Rodrigo. *Op. Cit.*, p. 33.

²⁴⁸ “Portanto, a concretização de significados do currículo não é alheia a esse clima de avaliação, que explicitamente pode ser vista no tipo de aprendizagem que fica ressaltada pelos sistemas de controle formal dominantes. A avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo os conteúdos ou planejando tarefas (grifos no original). SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão...op. cit.*, p. 312.

²⁴⁹ CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. *Op. Cit.*, p. 88.

²⁵⁰ No processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, o professor espanhol César Coll foi um dos principais consultores do Ministério da Educação. Ele já tinha coordenado a reforma curricular espanhola e influenciou sobremaneira a reforma aqui no Brasil. Coll defende – orientado pelos estudos de Piaget em sua base construtivista do ensino e aprendizagem – que o centro de um currículo e do processo educacional deve ser o aluno e não o conteúdo. Para uma análise sobre as concepções curriculares do autor, ver: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

²⁵¹ Ralph W. Tyler (1902-1994) foi educador e suas pesquisas sobre currículo e avaliação têm impacto até os dias atuais. Os princípios formulados por Tyler para se pensar um currículo se pautam em quatro perguntas: “1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que

social e se inspirava nos moldes de uma empresa. Além disso, recupera a taxonomia de Bloom²⁵² que havia organizado hierarquicamente as habilidades educacionais, dividindo-as em cognitivas (compreensão, aplicação, análise, etc.) e afetivas (recepção, resposta, valorização, organização e internalização de valores).²⁵³

Portanto, o atual currículo nacional demarca sua concepção de educação e os resultados que espera para a prática escolar. Ao assumir o discurso das competências como base teórica para se organizar a aprendizagem e o ensino no país – lembrando que a Base é o primeiro documento curricular com caráter obrigatório na política educacional brasileira –, ela expressa seu compromisso com a lógica empresarial capitalista que, para isso, constrói um pensamento hegemônico baseado no consenso sobre a validade de tal enfoque, recorrendo a argumentos “neutros” e baseado em “resultados verificáveis”:

As filosofias que dão origem ao discurso das competências se apresentam como o resultado de debates técnicos e, por conseguinte, no qual devem participar exclusivamente pesquisadores de prestígio, personalidades, especialistas pretensamente reconhecidas pelo mundo todo e, portanto, que suas decisões não possam ser postas em dúvida. Nesse tipo de proposta, pretende-se obter o consentimento dos professores e, em geral, da sociedade dizendo que aqui não há lugar para política, mas sim unicamente para o discurso técnico-científico. Essa tecnocracia utiliza todo um conjunto de conceitos pretendendo aparecer ao público como se o consenso em torno deles fosse total: ‘competitividade’, ‘eficácia’, ‘produtividade’, ‘rendimento’, ‘racionalização’, ‘competência’”.²⁵⁴

Concomitantemente à pedagogia das competências, as teorias psicológicas, fortemente as de base construtivista, têm fundamentando as reformas curriculares desde os anos 1990, e o atual currículo comum não foge à regra. Tal perspectiva orienta os processos de ensino, a escolha dos conteúdos, as concepções de aprendizagem e as maneiras de se abordar o desenvolvimento do pensamento. Segundo Jurjo Torres Santomé, a partir dos anos 1970 e 1980,

possibilitem a consecução desses objetivos? 3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente? 4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?”. KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, jul./dez 2011, p. 24.

²⁵² Benjamim Bloom (1913-1999) era psicólogo e pedagogo. Realizou diversas pesquisas no campo educacional, principalmente entendendo a educação por uma perspectiva psicológica. A taxonomia de Bloom busca estabelecer hierarquicamente objetivos de aprendizagem para a educação de uma forma clara e concreta. Críticos a essas ideias defendem que sua perspectiva estabelece um modelo mecânico e instrucional do processo pedagógico, excluindo outras categorias de análise, como a socioconstrutivista. FERRAZ, Ana P. do C. Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

²⁵³ NEIRA, Marcos Garcia. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 167.

²⁵⁴ SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional...*op. cit.*, p 169-170.

a psicologia, principalmente a escola piagetiana, no contexto de críticas à educação tradicional, tornou-se a panaceia para os educadores progressistas. Essa teoria da aprendizagem enfocava o aluno como centro do processo educativo, pensando em formas mais relevantes de ensino para cada indivíduo. A prevalência desse discurso psicológico, que primava pelo desenvolvimento das capacidades individuais, levou conseqüentemente à centralidade da ideia de que era necessário contextos educacionais que possibilitassem, facilitassem e estimulassem o desenvolvimento das crianças e jovens em idade escolar. Ocorreu, por sua vez, uma desvalorização da dimensão cultural da educação. “Pensava-se que uma vez desenvolvidas as capacidades individuais, passaríamos a nos preocupar pelo conhecimento”.²⁵⁵ Diante de uma desvalorização dos conhecimentos acumulados historicamente e da diluição dos saberes específicos na formação de competências e habilidades, torna-se urgente refletir sobre que aprendizagem formata o currículo de História, tarefa ainda mais necessária nesse contexto imerso pela semântica neoliberal que aprisiona os seres humanos em uma “(des)temporalização alienante e patológica”.²⁵⁶ Portanto, focar na aprendizagem é imprescindível por que “se sabemos como se aprende, poderemos saber como ensinar” (tradução livre).²⁵⁷ Desse modo, partindo da relação com a ciência da História, faz-se necessário pensar a concepção de aprendizagem como orientadora e ponto de partida do método de ensino de História. “É justamente a relação com a ciência de referência que se transforma, quando se propõe uma mudança de paradigma acerca do desenvolvimento e formação do pensamento histórico” (tradução livre).²⁵⁸ Assim, o que se propõe é um novo modo de entender a aprendizagem histórica ao inseri-la em um diálogo íntimo com a própria História e suas categorias específicas de pensamento.²⁵⁹

3.1.2. *As filhas de Clio: a aprendizagem e a formação históricas*

A História é parte inerente à humanidade. É alicerce para a identidade pessoal e social. Como realidade antropológica, ela se constitui nas formas simples do dia a dia ou na

²⁵⁵ *Ibidem*, p. 165.

²⁵⁶ TURIN, Rodrigo. *Op. Cit.*, p. 49.

²⁵⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados - La historia enseñada*, v. 24, 2017, p. 27.

²⁵⁸ *Ibidem*, 27.

²⁵⁹ *Idem*. *Didática reconstrutivista da história*. Curitiba: Editora CRV, 2020, p. 18-19.

sofisticação da pesquisa historiográfica. O pensamento histórico e a consciência que dele decorre e nele atua buscam apropriar-se do passado, entendê-lo e explicá-lo, possibilitando que as carências de orientação no presente possam ser compreendidas e horizontes de expectativas se delineiem. Nesse sentido, passado, presente e futuro estão intimamente conectados. Para Jörn Rüsen, é necessário entender como o pensamento histórico constitui sentido sobre a experiência do tempo. Para isso, ele define dois postulados essenciais da História e de sua aprendizagem, a saber: os seres humanos vivem sob o tempo e o pensamento histórico é a forma de gerir a experiência temporal. Ao perceber e vivenciar a temporalidade, na alegria e/ou no sofrimento, pela contingência ou utopias, os seres humanos sempre se veem desprovidos de orientação cultural. Por isso, o pensamento histórico é uma resposta a tais carências.²⁶⁰

Segundo o autor, “a consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode-se chamar a esta função ‘orientação temporal’”.²⁶¹ A consciência é a “suma das operações mentais”, sendo um “fenômeno do mundo vital”, é “universalmente humano”,²⁶² ou seja, todos a possuem. Por isso, não é algo que surge do nada, pois já existem na sociedade modos pré-formados de orientação no tempo que são passados de geração em geração, conhecidos como “tradição”²⁶³. O pensamento histórico é uma maneira de ampliar a capacidade de racionalidade frente aos sentidos institucionalizados pela sociedade, constituindo assim uma crítica a estes. Ao experienciar a contingência do tempo e notar-se diante da incertezas do presente, os seres humanos são impulsionados a refletirem sobre o passado, almejando encontrar um norte de ação para suas vidas.²⁶⁴ Ou seja, a consciência histórica fornece aos sujeitos – quando se veem pressionados pelo presente – a capacidade de

²⁶⁰ MARTINS, Estevão C. de Resende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; ASSIS, Arthur Alfaix. A obra de Jörn Rüsen e sua relevância – introdução à edição brasileira. In: RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da... *op. cit.*, p. 11-13.

²⁶¹ RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Op. Cit.*, p. 58.

²⁶² *Idem. Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.* Brasília: UnB, 2001, p. 56-57.

²⁶³ Segundo Rüsen, a tradição é um dado prévio do agir, ou seja, não é construído intencionalmente. Ela exerce uma função de orientação antes mesmo que seja necessário refletir sobre e interpretá-la. Dessa forma, a tradição se revela como atemporal e direciona o presente. A consciência histórica confere um sentido diferente daquele dado pela tradição, pois ao criticá-la significa que esta deve ser pensada, pois ela não basta como uma orientação de sentido, porém não deve ser descartada. A consciência histórica, ao se distinguir da tradição, estabelece uma diferença qualitativa entre passado, presente e futuro. Ver: RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos...* *op. cit.*, p. 76-82.

²⁶⁴ Vale notar que ao se referir à vida humana, Rüsen não a entende somente em seu aspecto biológico, mas também como processo social. Ver: RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos...* *op. cit.*, p. 58.

reordenar o tempo, constituindo-o de sentido, entendido aqui como direcionamento e significado.²⁶⁵ Para Rüsen, os homens só conseguem viver quando conseguem interpretar a si mesmos e o mundo em função das suas intenções de paixão e ação, ou seja, quando não tomam suas existências individuais e sociais como algo naturalizado e a-histórico. As mudanças temporais que eles vivenciam exigem uma tomada de posição que dê sentido para as suas vidas. No entanto, não só pelas experiências o tempo se dá a conhecer. Os sujeitos vão além da sua realidade, projetando intenções de futuro. Nesse sentido, o tempo se realiza concomitantemente como experiência e intenção.²⁶⁶ O pensamento histórico relaciona, portanto, tempo, história e sentido. Pensar historicamente é o processo de historicizar o mundo, de perceber a cultura como diferente do mundo natural e, ao mesmo tempo, interferir na realidade circundante.²⁶⁷ Logo, ele é essencial para possibilitar aos seres humanos ferramentas cognitivas – estruturadas por um método científico – que os permitam enfrentar e tomar decisões conscientes diante das demandas do presente e atuar de fato frente à existência concreta.

É possível afirmar que, perante a categoria de pensamento e consciência históricos, o historiador alemão estabelece uma teoria do conhecimento, ou seja, dos modos do como conhecer. Isto é, para se compreender o que seja pensamento histórico, leva-se em consideração sua relação com os saberes cientificamente formulados, pautados em métodos específicos de produção de conhecimento. A ciência da História, por conseguinte, exerce um papel fundamental ao fornecer critérios de investigação e reflexão necessários para que os seres humanos possam interpretar a realidade presente, de modo a construírem, consciente e qualificadamente, perspectivas de orientação temporal. No processo de aprendizagem histórica,²⁶⁸ é fundamental levar em consideração esse aspecto. A partir dos métodos próprios da ciência de referência é que se estabelece uma aprendizagem significativa.²⁶⁹ Nesse sentido, percebe-se como a BNCC para a etapa do Ensino Médio é diametralmente oposta a tal concepção, pois dilui a História nas chamadas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em

²⁶⁵ LIMA, Caio R. Carvalho. *Além dos muros da academia: sentido da história e trauma histórico na obra de Jörn Rüsen (1983-2013)*. Dissertação – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, 2016, p. 32-33.

²⁶⁶ RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos... op. cit.*, p. 57-58.

²⁶⁷ ASSIS, Arthur. *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução*. Goiânia: Editora UFG, 2010, p 12-13.

²⁶⁸ Para Rüsen, a aprendizagem histórica não acontece somente em sala de aula, mas em diversos ambientes que reproduzem tradições, estabelecem modos de agir, criam perspectivas de orientação e diversas formas de interpretar e apropriar do passado. O presente texto pretende focar no aprendizado escolar.

²⁶⁹ ALVES, Ronaldo C. *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. Tese - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011, p. 34-37.

prejuízo de suas particularidades. Segundo o documento, tal modelo curricular atenderia melhor aos anseios do jovem da atualidade e possibilitaria uma “preparação básica para o trabalho”, ou seja, primária pelo desenvolvimento das competências necessárias para “um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”.²⁷⁰ Por isso, o formato de estudos definidos pela Base “ratifica a organização do Ensino Médio por áreas de conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa”.²⁷¹ A flexibilidade é tomada como um princípio obrigatório, pois é preciso “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real”.²⁷²

Segundo Rüsen, o enfoque reiterado nas reformas curriculares acabou por gerar consequências adversas para o ensino de História, ao subestimar suas peculiaridades como campo de aprendizado, abrindo espaço para sua instrumentalização a objetivos políticos e ideológicos. O seu “papel específico em toda área das ciências sociais e da educação política permaneceu secundário. A história poderia assim ser facilmente substituída por outros ramos da educação política e social”.²⁷³ Ou na definição da professora Maria Auxiliadora Schmidt, ocorre um “sequestro da cognição histórica”²⁷⁴ quando se propõe modos de ensinar e aprender que não contribuem para a formação de uma contraconsciência histórica, que significaria a capacidade de se posicionar criticamente diante da realidade e conseqüentemente emancipar-se. A Base, portanto, apresenta-se como um retrocesso aos atuais debates sobre aprendizagem histórica e legitima um ensino voltado para a conformação e submissão à racionalidade neoliberal.

O conhecimento histórico tem como característica essencial sua relação com a vida prática. A História sempre tem um efeito sobre os seres humanos. Assim como o historiador que, ao escolher seus temas de pesquisa, parte das carências do agora, da mesma maneira o processo de aprendizagem possui uma íntima conexão com o tempo presente. No entanto, a construção do conhecimento histórico não é uma prática aleatória, pois se assim fosse haveria

²⁷⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio*. Brasília, DF, 2018, p. 465.

²⁷¹ *Ibidem*, p. 467.

²⁷² *Ibidem*, p. 471.

²⁷³ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas... *op. cit.*, p. 31.

²⁷⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Cognição histórica situada... *op. cit.*, p. 7.

o risco de se cair nos extremos do relativismo (não existem fatos objetivos), do objetivismo (os fatos falam por si) ou dos excessos do subjetivismo (o conhecimento do passado depende somente do sujeito que narra). Pelo contrário, ao pensar a História em conexão com a vida prática, defende-se a possibilidade de se constituir um conhecimento pautado em teorias e práticas reguladas por procedimentos específicos. Nesse ponto, ela pode ser vista como ciência, pois como tal possui um método que assegura sua validade como conhecimento objetivo.

Ao tratar da função da História para a vida humana, a categoria de práxis, portanto, é central. Esta se manifesta quando “os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico”.²⁷⁵ Tal aspecto do conhecimento histórico, isto é, o vínculo entre História e vida, produz efeitos nos processos de aprendizagem. Consoante Rüsen, aprender vai muito além de metodologias de ensino ou recursos pedagógicos, mas é, antes de tudo, uma forma elementar da cultura humana, na qual a ciência tem um papel fundamental. “O que se pode alcançar, aqui, por intermédio da ciência, é enunciado pela expressão clássica ‘formação’”.²⁷⁶ A formação histórica possibilita aos indivíduos interpretarem o mundo e a si mesmos, articulando a orientação do agir (práxis), o autoconhecimento (identidade), os níveis cognitivos, bem como as formas e os conteúdos científicos em sua relação com a vida prática. Em outras palavras, a formação realizada pela aprendizagem histórica relaciona o saber científico, a práxis e a subjetividade. O estudioso alemão, entretanto, não restringe a formação a aspectos meramente técnicos de ensino, mas a compreende de forma ampla, conectada à vida humana. “A categoria de formação refere-se à vinculação entre saber e agir exigida pela carência de orientação do sujeito agente, pois insere-se na representação do todo que constitui a situação em que o agente deve lidar com seus problemas”.²⁷⁷ O saber cientificamente formulado pela História se conecta, desse modo, à práxis da vida, superando uma especialização restrita e ganhando uma relevância prática.

O processo de produção da consciência na teoria da História de Rüsen se assenta na perspectiva do materialismo dialético. Para Marx e Engels, a existência humana possui alguns pressupostos, a saber: o primeiro ato da existência humana é a produção dos meios materiais

²⁷⁵ RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007, p. 85-87.

²⁷⁶ *Ibidem*, p. 87.

²⁷⁷ *Ibidem*, p. 95.

para sua sobrevivência, pois só assim ele pode “fazer história”; a satisfação dessa primeira necessidade leva a novas necessidades; os homens criam outros homens por meio da procriação. Além disso, pode se notar, na conexão entre estes três pressupostos – que não estão compartimentados, mas formam um todo orgânico –, um aspecto que se apresenta, de um lado, como relação natural (a produção da própria vida quanto da alheia) e de outro, como relação social (a cooperação entre as pessoas). Ao refletir sobre tais características da vida humana, os pensadores do século XIX refletem sobre um quinto pressuposto:

[...] descobrimos que o homem tem também “consciência”. Mas esta também não é, desde o início, consciência “pura”. O “espírito” sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens.²⁷⁸

Ao se apropriar das ideias de Marx e Engels nesse ponto específico, pode se afirmar que Rüsen não enxerga o agir humano como limitado à realidade circundante, bem como não compreende o processo de formação histórica com a finalidade somente de constituição de sujeitos mais autônomos, mas sim de indivíduos que não fiquem paralisados diante das condições sociais, mas que busquem alterá-las.²⁷⁹ Nessa perspectiva, há duas maneiras desse processo acontecer, definido, pelo autor em compensatória e complementar.

A formação compensatória se dá quando esta se vê desconectada da ciência de referência ou mesmo em oposição a ela, produzindo orientações para as carências do presente sem se pautar na própria História. Isso debilita a dimensão cognitiva dos seres humanos no processo de compreensão do mundo e de si mesmos. Esse tipo de formação pode provocar certa ignorância ao restringir o conhecimento a um fator técnico e, ao mesmo tempo, ocasionar a desumanização do sujeitos ao se verem somente como “executores funcionais, como engrenagens do maquinário, como integrantes da ‘raça dos anões azafamados’, ‘que podem

²⁷⁸ MARX e ENGLES, *A Ideologia Alemã*, 2007, p. 34-35 *apud* OLIVEIRA, Andressa G. Pinheiro; OLIVEIRA, Thiago A. Divardim. A Didática da História e os Trabalhos LAPEDUH: pressupostos da Pesquisa de Historiadores docentes. In: URBAN, Ana Claudia; MARTINS, Estevão C de Rezende; CAINELLI, Marlene (org.). *Educação Histórica – Ousadia e Inovação em Educação e em História*: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schimdt. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2018, p. 370.

²⁷⁹ *Ibidem*, p. 371.

ser atrelados a qualquer fim”²⁸⁰. Por outro lado, a formação complementar parte dos saberes e métodos científicos em sua relação com a totalidade, entendida como a capacidade de lançar mão do conhecimento em direção a uma orientação do agir. Quando os sujeitos apreendem os contextos em que estão inseridos de forma profunda e tornam-se capazes de aprimorar sua interpretação dos interesses advindos das próprias carências, então, podem orientar seu agir. Em outras palavras, as três dimensões do tempo aparecem em uma integralidade provida e orientada por um sentido. De acordo com Rüsen, esse tipo de formação é entendido em seu aspecto radical, pelo qual não se poderia se conceber a própria vida humana no tempo. Nessa acepção, o saber histórico especificamente científico oferece os meios teóricos, os conceitos e as categorias fundamentais para que o conhecimento histórico obtido pela pesquisa possa se tornar relevante para a práxis e para a orientação.

Os princípios e as formas do pensamento histórico, determinantes da história como ciência, são os mesmos que direcionam o saber histórico à formação, que lhe conferem um valor formativo. Isso não quer dizer, entretanto, que a função formativa do saber histórico já esteja plenamente realizada em sua produção pela pesquisa e em sua apresentação pela historiografia. Formação é um modo de recepcionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posição quanto a ele, de utilizá-lo. Trata-se de uma utilização que não está restrita à profissionalização, ao ‘mundo dos especialistas’ dos historiadores. Ela é característica de todos os que desejam ou precisam efetivar sua compreensão do mundo e de si, na orientação da vida prática, em um determinado nível cognitivo. [...] Formação não é, por conseguinte, *poder dispor de saberes, mas formas de saber, de princípios cognitivos*, que determinam a aplicação de saberes aos problemas de orientação (grifos nosso).²⁸¹

Isso, no entanto, não significa um distanciamento dos conteúdos da História, pois tais formas de saber e princípios cognitivos não podem estar vazios da experiência do passado. Por essa lógica, a formação ou a aprendizagem histórica podem ser expressas em três fatores: a experiência, a interpretação e a orientação. Na relação entre estas, o conhecimento histórico pode originar efeitos práticos ao processo de construção de uma consciência histórica mais qualificada. Quando há, segundo o autor, um ganho de experiência do passado, assim como um aumento da capacidade interpretativa que dá significado a essa experiência – promovendo, por sua vez, uma orientação prática –, a consciência histórica pode ser entendida como um aprendizado. Ao se considerar a íntima relação entre tais dimensões, distancia-se de um entendimento simplista do aprender, no qual se privilegia um aspecto em detrimento de outros. “Qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico, quando ele é ensinado apenas como

²⁸⁰ RÜSEN, Jörn. História Viva: teoria da história: formas e funções... *op. cit.*, p. 97.

²⁸¹ *Ibidem*, p. 101.

algo a ser decorado e sem nenhum impacto orientativo? Por outro lado: de que serve a habilidade para refletir historicamente e criticar as práticas quando a experiência é pobre?”²⁸² A aprendizagem histórica, enquanto desenvolvimento da consciência histórica, é assim o aumento da experiência advinda do passado, a apreensão qualificada do que aconteceu na história humana. Não obstante, não é qualquer coisa que se leva em consideração, pois não se define um fato como histórico simplesmente por ter um passado. O caráter de historicidade de algo se encontra na diferença qualitativa entre o tempo pretérito e o presente, sendo que tal característica constitui a experiência.

A experiência histórica é, portanto, principalmente a experiência da diferença no tempo. A experiência da diferença no tempo (uma antiga igreja ao lado do edifício de um banco moderno, uma oficina ao lado de um casebre) tem o seu encanto, um fascínio que é um dos mais importantes estímulos para a aprendizagem histórica. No entanto, uma mudança consciente e ativa em direção a essa experiência raramente se desenvolve apenas da fascinação com o objeto da experiência. Um outro estímulo é necessário, o qual acompanha os problemas de orientação do presente. É, por exemplo, a discrepância entre a expectativa do futuro e a experiência do presente que atrai a atenção para o passado; com isto em mente, uma apresentação realista da experiência do passado deve ser desenvolvida a fim de superar esta discrepância. A experiência da antiguidade do passado abre o potencial futuro do presente. Isso tem significado para o presente e deve ser incorporado nos quadros de orientação da vida prática.²⁸³

Sendo assim, a dimensão da experiência possibilita aos seres humanos a capacidade de diagnosticar quais são suas carências de orientação no presente e construir alternativas ou resoluções por meio da comparação com o passado. Por conseguinte, a aprendizagem histórica também promove um aumento da capacidade de inserir significados às experiências por meio da interpretação. O que passou é interpretado de forma qualificada e profunda, dando-lhe um significado histórico. Olha-se às experiências vividas em um tempo qualitativamente diferente, compreendendo as características próprias daquele determinado contexto. Conforme Rüsen, o aumento da experiência e do conhecimento sobre o passado promove uma interpretação mais adequada, ou seja, os seres humanos se tornam mais capazes de entendê-lo, olhando-o, além disso, de forma complexa e ampla. Busca-se nesse outro tempo significados para orientar as demandas do presente e, conseqüentemente abrir possibilidades para expectativas de futuro. Esse processo, no entanto, não se reduz somente a operações didáticas como descrever, identificar, analisar ou inserir eventos em um cronologia, mas apreender, como visto acima, o

²⁸² *Idem*. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Op. Cit.*, p. 84.

²⁸³ *Ibidem*, p. 85.

tempo em suas diferenças qualitativas, ou seja, olhar para as experiências do passado e entendê-las em si mesmas.²⁸⁴ A essa competência, o professor Peter Lee dá o nome de empatia histórica, processo em que se promove o entendimento do agente histórico em seu próprio tempo, com suas próprias carências de orientação e intenções, percebendo aquele período como diferente do nosso e evitando, por seu turno, o anacronismo.²⁸⁵

Ao interpretar a experiência, ela se torna conhecimento histórico. Aí a interpretação pode promover uma orientação. Esta se relaciona intimamente com a vida prática, isto é, ganha uma qualidade própria para a existência humana. “A autocompreensão das pessoas e o significado que dão para o mundo sempre possuem elementos históricos específicos”²⁸⁶. A historicidade desse processo se refere aos aspectos temporais internos e externos da vida prática. Pelo lado externo, leva-se em consideração as mudanças da vida humana em sua relação abrangente com o passado, presente e futuro. Rüsen assevera que dependendo da situação, esse desenvolvimento pode levar a compreensões diversas: seja o fortalecimento de tradições ou sua crítica, a justificação das hierarquias sociais e suas desigualdades ou mesmo projetos de transformação social. No entanto, a História não se restringe a uma orientação em relação à temporalidade do mundo e da coletividade humana, mas age em uma direção interna. Quer dizer, o conhecimento histórico cumpre um papel de formação e/ou alteração da identidade humana. O sujeito também realiza um processo de autoconhecimento diante das mudanças temporais, possibilitando-lhe um ponto de referência para sua vida.

As perspectivas do autor em relação ao aprendizado histórico trazem uma visão totalmente oposta a uma certa tradição que se firmou e se reproduz no ambiente escolar. Para ele, o aprendizado histórico promove a conexão das carências vividas cotidianamente com o passado fazendo-o presente e possibilitando que este possa ser entendido e interpretado para a constituição de expectativas de futuro. Ou seja, a consciência histórica permite dar sentido à experiência do tempo e às ações humanas. Nas palavras do historiador: “[...] o pensamento histórico é fundamental para os homens haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado”.²⁸⁷ No entanto, nem toda experiência, interpretação e orientação se constituem em aprendizado histórico. Nem sempre a aquisição de novos conhecimentos produz um

²⁸⁴ *Ibidem*, 86-87.

²⁸⁵ ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender história com sentido para a vida... *op. cit.*, p. 50.

²⁸⁶ RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões... *op. cit.*, p. 88.

²⁸⁷ *Idem*. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos...* *op. cit.*, p. 30.

desenvolvimento real da aprendizagem. Rüsen afirma que esta pode se dar de forma passiva, como alguém que assiste televisão e acumula algumas informações históricas. Entretanto, isso não seria uma verdadeira aprendizagem da História, mas apenas a repetição daquilo que já se sabe. Aprender pressupõe a transformação daquele que aprende. Na aprendizagem especificamente histórica, os fatos objetivos do passado, aquilo que aconteceu ao longo do tempo, instaura-se de modo consciente para o indivíduo, torna-se subjetivo, ou seja, o conhecimento é internalizado e provoca mudanças em sua relação com o tempo. Desse modo, o aprendizado histórico se realiza em dois movimentos concomitantes, isto é, por um lado, apreende-se as mudanças que as pessoas e seu mundo passaram em tempos passados e, por outro lado, o sujeito pode compreender a si mesmo e se orientar no tempo. Quer dizer, toda aprendizagem parte da própria vida dos seres humanos que buscam uma orientação para sua autorrealização.²⁸⁸ Assim, pode-se afirmar que a aprendizagem e o ensino da História na perspectiva de Rüsen possibilita caminhos alternativos para o debate atual sobre o currículo estruturado em competências gerais.

A relação com o passado no texto da Base de História se mostra bem distante do entendimento colocado acima. Se, para o historiador alemão, a relação com o tempo pretérito não se dá de forma mecânica ou pelo simples amontoado de informações, a BNCC apresenta a aprendizagem histórica somente como algo operatório, em que o historiador, ao indagar o passado, busca “*identificar, analisar e compreender* os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes” (grifos nosso).²⁸⁹ Se pensarmos com Rüsen, a aprendizagem histórica não é simplesmente o acúmulo de fatos do passado, mas se dá por meio de processos mentais, pautados nos métodos específicos da História, pelos quais se busca recuperar as experiências passadas com o intuito de possibilitar formas de orientação no presente e gerar expectativas de futuro. Por isso, ter competência em História “[...] não é só instrumental. Competência aqui é não deixar se perder

²⁸⁸ *Idem*. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões...*op. cit.*, p. 79-83. Quando Rüsen se refere a autorrealização, não está excluída uma concepção mais ampla, que vai além de um sujeito individual. A autorrealização sempre está conectada com a realização coletiva e à transformação social. Em outras palavras, a aprendizagem histórica tem como norte uma mudança pessoal, interpessoal e social.

²⁸⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017, p. 347.

a grandeza da experiência da mudança temporal. Por isto, o processo de adquirir competência é um processo de produção de sentido histórico”.²⁹⁰

Por esse ângulo, a BNCC de História acaba concebendo o passado somente como um conteúdo disciplinado, vazio de sentido, onde se busca apenas explicá-lo e compreendê-lo por ele mesmo. Ele não se relaciona ao presente em suas possibilidades de orientação. E ainda mais. O estudo da História, nesse documento, não contribui para um posicionamento dos alunos nem um envolvimento com a realidade e a transformação de seu cotidiano, pois ao se estudar o passado não se pretende apenas possibilitar ao aluno o contato com um conteúdo técnico, mas como sugere alguns autores, permitir “algo que desperta um posicionamento ético e político, de indignação frente à injustiça e à violação dos direitos humanos mais fundamentais e de um profundo envolvimento com o seu mundo e com a transformação da sua realidade”²⁹¹ Ao se aprender História, portanto, pretende-se possibilitar atitudes engajadas, voltadas ao presente e ao futuro de uma humanidade mais justa. A aprendizagem histórica foi desse modo esvaziada de seu conteúdo ético-político pela BNCC.²⁹²

Além disso, pode-se perceber que o processo de aprendizagem e ensino colocado por esse currículo não proporciona o desenvolvimento da consciência histórica. Para Rüsen, a constituição histórica de sentido sobre a experiência do tempo é realizada pela consciência histórica. Esta promove o reordenamento temporal dos sujeitos que olham para as experiências do passado a partir das suas próprias vidas no presente com o fim de dar sentido para elas. Por isso é histórica e possui um sentido. A Base Nacional Comum Curricular propõe o desenvolvimento das noções do tempo, “em seus diferentes ritmos e durações”²⁹³ e não o significado de uma orientação temporal e sua relação com a apreensão da mudança histórica.²⁹⁴ Quando o documento se refere ao tempo é sempre pelo viés de um passado estanque, sem conexão com o presente: “colocar em sequência, no tempo e no espaço, acontecimentos

²⁹⁰ RÜSEN, Jörn. A Função da Didática da História: a relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (org.). *Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática da História*. Curitiba: W & A Editores, 2016, p. 26.

²⁹¹ PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático... *op. cit.*, p. 32

²⁹² *Ibidem*, p. 32-33.

²⁹³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017, p. 350.

²⁹⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Didática reconstrutivista... *op. cit.*, p. 107-108.

históricos”;²⁹⁵ “Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presente na comunidade”;²⁹⁶ “Identificar mudanças ocorridas ao longo do tempo com base nos grandes marcos da história da humanidade”;²⁹⁷ “A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação).²⁹⁸ Esses são somente alguns exemplos de como a Base entende a relação com a temporalidade. Para Lana Mara de Castro Siman, a relação que se estabelece com a categoria de tempo – central não só para o ensino de História, mas para a experiência, o pensamento e ações humanas – é essencial para se alcançar uma inteligibilidade dos processos históricos.²⁹⁹ Na BNCC, no entanto, o tempo é somente um fato a ser identificado, e não uma reflexão sobre as ações humanas. Para o historiador Peter Seixas, “um agente toma atitudes, baseado em intenções, que são formuladas pela memória de experiências passadas, ou da compreensão do passado. Ao mesmo tempo, a compreensão do passado é de pouco uso prático no presente para alguém que não se entende como um agente ativo”³⁰⁰ Na perspectiva de Rüsen, a compreensão das mudanças precisa ser construída na relação com o presente dos alunos por meio da interpretação histórica, constituindo assim um sentido e significado para suas vidas ao olhar para o passado. Isso ainda abarca a compreensão de que o tempo deve ser estruturado cognitivamente tanto do ponto de vista individual como social.

A aprendizagem histórica se dá exatamente nessa cesura, donde se pode ver o passado e suas distintas experiências do tempo como um modo de problematizar o presente, não de recolher os sentidos do passado a uma certa lógica do presente, mas o de poder questionar o presente desde a experiência com o passado; e donde se pode ver o passado como uma abertura para o futuro, incerto e imprevisível, uma vez que a aprendizagem do passado pode ser uma força a criar um encontro com o outro, com a experiência ainda não catalogada que temos no presente. Trata-se, portanto, de pensar que a aprendizagem histórica se dá na hesitação diante do próprio presente, ensejada pelo estudo do passado.³⁰¹

Entre os três procedimentos que a Base de História considera básico para o ensino e aprendizagem da disciplina nos anos finais do ensino fundamental está a “identificação dos

²⁹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017, p. 352.

²⁹⁶ *Ibidem*, p. 359.

²⁹⁷ *Ibidem*, p. 363.

²⁹⁸ *Ibidem*, p. 367.

²⁹⁹ SIMAN, Lana M. de Castro. *Aprender a pensar historicamente...op. cit.*, p. 208.

³⁰⁰ SEIXAS, Peter, 2012, p. 4 *apud* SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. *Didática reconstrutivista... op. cit.*, p. 109.

³⁰¹ PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. *Ensino de História e passado prático... op. cit.*, p. 37-38.

eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), *ordenando-os de forma cronológica* e localizando-os no espaço geográfico” (grifos nosso).³⁰² Percebe-se uma compreensão do tempo histórico ao entendê-lo apenas como cronologia. Além do mais, o corte eurocêntrico do documento é perceptível. Ignorando um amplo debate sobre as diversas temporalidades, a Base reafirma a Europa como centro da História. Em um texto já clássico, Jean Chesneaux mostrava como a organização quadripartite dos conteúdos históricos tem uma função ideológica e política. Para o historiador francês, essa divisão acaba privilegiando o papel do Ocidente e, principalmente dos europeus, ao diminuir ou mesmo desaparecer com a história dos outros povos, tornando-se parte “do aparelho intelectual do imperialismo”³⁰³. O ensino de um passado separado do presente e da realidade dos sujeitos acaba transmitindo uma ideia de um tempo imutável. Essa concepção do tempo histórico associada a noções de ano, década, século não é nova nos currículos e nem mesmo na compreensão de professores. Acaba-se enfatizando uma aprendizagem que se pauta na cronologia, de um tempo linear e sucessivo, limitando a compreensão de tempo histórico. Ou como diria Rüsen, o tempo não se dá naturalmente aos seres humanos, mas precisa ser interpretado a partir de suas carências de orientação, constituindo-o de sentido, pois este “é a quarta dimensão do tempo, sem a qual as outras três não podem ser humanamente vividas”.³⁰⁴ Na Base, a relação presente, passado e futuro, portanto, não é realizada de forma complexa e com sentido, levando ao entendimento da História como um conhecimento factual do passado.³⁰⁵ “Assim, a noção de tempo também é neoliberalizada, na medida em que não se reflete sobre ele, e sim opera-se com o que está dado”.³⁰⁶

A BNCC reafirma que o procedimento citado requer o uso da cronologia que é constituída por uma “seleção de eventos consolidados na cultura historiográfica”.³⁰⁷ O

³⁰² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017, p. 367.

³⁰³ CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* – Sobre a história e os historiadores. Trad. Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995, p. 95.

³⁰⁴ RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Trad. Nélcio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 256.

³⁰⁵ NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014, p. 94-96.

³⁰⁶ BARZOTTO, Carlos Eduardo. (Re)criando narrativas: reflexões sobre o ensino de História nas Bases Nacionais Comuns Curriculares (2015-2017). In: MORETTO, Milena. *A Base Nacional Comum Curricular: discussões sobre a nova prescrição curricular* (Coleção Educação, v. 1). Jundiaí: Paco Editorial, 2019, posição 1862 (versão Kindle).

³⁰⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017, p. 367.

descompasso com as já consolidadas pesquisas no campo historiográfico e do ensino de História é claro. Elege a cronologia como a única forma de dar sentido à aprendizagem histórica e, ao mesmo tempo, reafirma a centralidade no estudo de uma lista de conteúdos tradicionais, ignorando as críticas já realizadas sobre a ideia de ensinar “toda a História” e do viés eurocêntrico. O historiador Reinhart Koselleck traz uma contribuição fundamental para se compreender o tempo histórico. Para ele, ter em vista uma cronologia com suas datações exatas é insuficiente para se entender o que seja o tempo histórico. Afirma que se for possível defini-lo é preciso olhar para os seres humanos concretos, imersos em ações sociais e políticas, que agem e sofrem as consequências de suas escolhas, bem como das instituições. Tanto homens e mulheres como as instituições têm formas de ação particulares e ritmos temporais próprios. É preciso interpretar a história humana para além das determinações do tempo calcadas na física ou na astronomia, evitando determinações ou uma “doutrina das épocas”. O que Koselleck defende é investigar “a forma pela qual, em um determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro”.³⁰⁸ O tempo histórico se constituiria no processo de distinção entre o chamado espaço de experiências (passado-presente) e o horizonte de expectativas (futuro).³⁰⁹ O autor parte de uma concepção antropológica de que todos os seres humanos constituem suas histórias a partir de suas experiências de vida e de suas expectativas em relação ao futuro. No agir e no sofrer, os sujeitos buscam compreender seu presente a partir do passado presente no agora e conceber um futuro. Conforme o historiador, experiência e expectativa como categorias de análise são fundamentais para se apreender o tempo histórico, pois elas conectam passado e futuro, bem como dirigem as ações concretas de homens e mulheres.

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo

³⁰⁸ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado... op. cit.*, p. 15.

³⁰⁹ *Ibidem*, p 13-16.

e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem.³¹⁰

A partir de tais reflexões se percebe como o currículo de História limita o entendimento do tempo histórico somente a datações e a uma linearidade de fatos sucessivos no tempo, não possibilitando a compreensão da relação entre os espaços de experiências e os horizontes de expectativas. O tipo de conexão e entendimento sobre o tempo na BNCC não possibilita a formação de uma consciência história mais qualificada, onde a atribuição de sentido temporal é fundamental. Ou como Rüsen afirma: “A atividade mental da cultura humana, fundamental para o pensamento histórico, é o processo elementar e genérico da *humanização do tempo*” (grifo no original).³¹¹ Assim sendo, o passado é fundamental para o ensino da História, mas não por ele mesmo. É necessário encontrar novas maneiras de ir ao passado, ao atribuir a ele significado a partir do presente e do futuro.³¹²

Quando se olha para as habilidades que a BNCC dispõe para o ensino de História, percebe-se o esvaziamento do processo de formação que, conseqüentemente, dificulta o desenvolvimento de um aprendizado histórico mais qualificado. Identificar, discutir, associar, mapear são algumas das habilidades que o currículo coloca como objetivos para sua aprendizagem. O documento homologado estimula ações pouco reflexivas tanto de professores quanto de alunos. Ao privilegiar verbos – nas competências específicas assim como nas habilidades de cada unidade temática se prescrevem verbos que apontam para capacidades cognitivas que se devem manejar no processo de aprendizado e ensino – que indicam operações mentais que pouco contribuem para processos de uma interpretação mais qualificada do passado em sua relação de explicação com os interesses e carências do presente, o ensino de História acaba se tornando meramente mecânico. Nos anos iniciais, as operações mentais mais exigidas dos alunos são “Identificar”, “Descrever”, “Selecionar”, “Compilar”, “Mapear”, “Comparar”, ao passo que operações como conhecer, problematizar, relacionar ou compreender estão ausentes ou aparecem minimamente. Isso é um contraste, por exemplo, com a primeira versão da BNCC, na qual conhecer, problematizar e compreender eram as operações mais exigidas. Para os anos finais do ensino fundamental a situação não se altera, repetindo-se habilidades meramente descritivas de identificação, o que em nada ou pouco contribuem para uma relação

³¹⁰ *Ibidem*, p. 309-310.

³¹¹ RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história... *op. cit.*, p. 40.

³¹² SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Didática reconstrutivista... *op. cit.*, p. 119.

de sentido com os conteúdos históricos.³¹³ O enfoque neoliberal nesses aspectos se mostra claro, pois opera-se com competências que frisam apenas o desenvolvimento de habilidades individualizantes, quer dizer, aprender se torna algo técnico, voltado tão somente para o imediato, onde ações problematizadoras da realidade e de projeto coletivo não estão presentes. O que se percebe é a ideia de que as habilidades necessárias para o estudante são aquelas que lhe possibilitem cumprir um papel já designado a ele previamente: ser mão de obra flexível e barata. Não é exagero afirmar isso, pois ao negar ao estudante o acesso aos conhecimentos históricos, filosóficos, artísticos e científicos, anula-se as possibilidades de problematização e transformação de sua realidade individual e coletiva. A BNCC oferece conhecimentos fragmentados e desistoricizados, limitando o processo educativo à formação de um trabalhador que sabe empreender, é proativo e flexível, mas pouco compreende das decisões políticas que influem e limitam seu viver.

Seguindo as pistas abertas e já solidificadas pela Didática da História e da Educação Histórica, pensa-se competências que são próprias do pensamento histórico. Quer dizer, em direção diametralmente oposta ao que a BNCC propõe como competências e habilidades para o ensino de História – fortemente pautadas em aspectos da didática geral e de operações cognitivas advindas da psicologia – autores como Peter Seixas, Peter Lee, Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros, indicam categorias que são ferramentas fundamentais para os processos didáticos de organização e planejamento de atividades de ensino e avaliação. Entre algumas dessas competências do pensamento histórico estão:³¹⁴

a. *Argumentação*: a construção dessa competência relaciona-se com as carências do presente. Os interesses orientam as perguntas que se faz ao passado com vistas a melhor entendê-lo. Nesse processo, as fontes são o meio para o qual as problemáticas levantadas pelos sujeitos se direcionam no sentido de se construir explicações que possibilitem compreender porque a História aconteceu de uma forma e não de outra. O aprendizado da argumentação

³¹³ BARZOTTO, Carlos Eduardo. (Re)criando narrativas: reflexões sobre o ensino... *op. cit.*, posição 1776-1781. Só para termos uma percepção das habilidades listadas na BNCC de História, do total de 85 habilidades para os anos finais do ensino fundamental, 38 se referem a operação de “identificar”, 11 para “descrever”. “Problematizar” não aparece uma única vez, e “compreender” aparece apenas três vezes. Nos anos iniciais, de um total de 53 habilidades, 35 se referem a “identificar”; “compreender” e “problematizar” não aparecem nenhuma vez.

³¹⁴ As categorias foram retiradas de SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Didática reconstrutivista... *op. cit.*, p. 105-106. Ver também: _____. Por que Pensamento Histórico? In: _____. SOBANSKI, Adriane de Quadros. *Competências do Pensamento Histórico*. Curitiba: W. A. Editores, 2020 (Coleção Educação Histórica, v.2), p. 27-30.

possibilita ao aluno construir explicações plausíveis e ao mesmo tempo mostrar como as formulou.

b. *Significância*: saber distinguir entre o que é historicamente significativo do que não é; aprender a explicar a relação da própria vida com a vida do outro e vice-versa.

c. *Evidência*: elaborar informações por meio das fontes, e não somente aprender a usar as fontes.

d. *Mudança*: compreender a partir de diferentes contextos como se dão as mudanças e permanências.

e. *Empatia*: aprender a perceber o passado como um tempo qualitativamente diferente, onde os diversos sujeitos e sociedade se diferenciam das dos sujeitos e sociedade atuais.

f. *Experiência*: expandir quantitativa e qualitativamente o conhecimento sobre as experiências do passado.

g. *Interpretação*: possibilita ao aluno a capacidade de dar respostas aos diversos questionamentos levantados pelas experiências passadas de forma retrospectiva, por múltiplos olhares, seletiva, sequenciada, particularizada e comunicativa.

h. *Orientação*: possibilitar ao aluno apreender os vários níveis de orientação, como do conceito de passagem do tempo; da experiência do tempo em suas expressões (antes, depois, mudanças, contingência); dos modos utilizados para se interpretar as experiências do passado, como as periodizações.

Tais competências próprias da aprendizagem histórica possibilitariam uma formação nos termos sustentados por Rüsen, onde a ciência de referência é fundamental para o desenvolvimento de uma formação especificamente histórica. O que se percebe é que a BNCC não leva em consideração a perspectiva da orientação temporal nem sinaliza para o processo de formação do pensamento histórico ou da consciência histórica, ao estabelecer objetivos e competências que não são próprias da História. A versão homologada acabou por resumir o pensamento histórico a processos metodológicos de *identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise*. A “atitude historiadora”, proposta pelo currículo trata-se basicamente de atividades operatórias, de métodos de aprender e ensinar que focam em uma certa instrumentalização dos conhecimentos históricos somente como algo que possa ser

útil enquanto adaptação à sociedade vigente.³¹⁵ Não há ligação entre a aprendizagem e a vida no objetivo de formação de uma consciência histórica para o entendimento diferencial entre o passado, presente e futuro. Uma perspectiva limitadora do conhecimento histórico, vista apenas como acúmulo de informações e pouca capacidade reflexiva, impede a formação histórica. Percebe-se um entendimento de História somente como transmissão de fatos do passado e não se leva em consideração de que o ponto de partida e chegada da aprendizagem histórica é a vida prática.

No processo de formação histórica, com o fim de construir um pensamento e consciência históricos mais amplos e qualificados, experiência, interpretação e orientação não estão desconectadas, mas formam um todo orgânico, onde se interpenetram mutuamente no existir humano – como também no processo da aprendizagem. A experiência do tempo, sua interpretação e possível orientação são expressas e podem ser percebidas no que Rüsen chama de “competência narrativa”.³¹⁶ É por meio da narrativa que o conhecimento histórico pode estabelecer uma orientação para a vida prática. “Narrativa histórica constitui o fenômeno universal de orientação da experiência e da interpretação dos seres humanos no tempo”.³¹⁷ O aprendizado histórico oferece, portanto, ferramentas para que as experiências do tempo ganhem sentido por meio da narrativa histórica. E esta surge e se desenvolve na aprendizagem, sendo também pela narrativa que a consciência humana se constitui como consciência histórica.³¹⁸ Na BNCC a narrativa é meramente uma forma de representação extraída da investigação do passado, o que não propicia o que Rüsen define como narrativa histórica, ou seja, aquela que permite aos seres humanos articularem as três dimensões do tempo e conferirem sentido para suas vidas: “a narrativa determina a representação do eventos que permite a internalização da experiência, a sua própria e a dos outros [...] Nesse sentido a narrativa pode providenciar um ‘andaime’ temporal que cria alguns degraus da compreensão histórica”.³¹⁹ Em direção oposta a essa ótica, o currículo de História e a Base de forma geral, por estarem associados às avaliações

³¹⁵ MENDES, Bruno. Ensino de História, Historiografia... *op. cit.*, p. 123.

³¹⁶ No capítulo posterior, analisaremos mais detidamente a concepção de narrativa histórica para Jörn Rüsen.

³¹⁷ AZAMBUJA, Luciano de. Narrativa histórica, narrativa de vida e protonarrativa: passado, presente e futuro. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; SOBANSKI, Adriane de Quadros. *Competências do Pensamento Histórico*. Curitiba: W. A. Editores, 2020 (Coleção Educação Histórica, v.2), p. 197.

³¹⁸ RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipo, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Op. Cit.*, p. 95.

³¹⁹ SIMAN, Lana M. de Castro. *Op. cit.*, p. 210.

externas, como já analisadas nos capítulos anteriores, impossibilita totalmente aulas em que a narrativa é uma parte fundamental do aprendizado histórico.

A trajetória de análise que intentamos acima sobre a Base Nacional Comum Curricular permite-nos afirmar que ela reduz a aprendizagem e o ensino da História ao entendê-la somente como algo operatório e utilitarista. Ao enfatizar o ensino de competências que não são próprias da História – nas habilidades listadas pelo documento a aprendizagem se limita a processos de identificar, mapear, selecionar, inventariar, etc., – impede uma formação histórica que relacione os espaços de experiências e os horizontes de expectativas, que possibilite aos alunos construir sentido para suas vidas. Experiência, interpretação e orientação expressas pela narrativa não estão contempladas por esse documento. A transformação da História somente em acúmulo de fatos interdita a construção de um conhecimento pelo qual os seres humanos possam problematizar e transformar a si mesmos e ao mundo. As temporalidades não entendidas em suas múltiplas representações e possibilidades de compreensão, mas como algo estático e morto, não podem relacionar passado, presente e futuro. Nesse sentido, o que Rüsen propõe é uma aprendizagem que possibilite a formação de uma consciência histórica que se perceba “guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho”.³²⁰

³²⁰ RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos... *op. cit.*, p. 60.

CAPÍTULO 4. A Didática da História: uma perspectiva de aprendizagem

4.1. História e vida prática: caminhos cruzados

As trilhas abertas pelas discussões promovidas por Jörn Rüsen, no que concerne ao resgate de um sentido prático da História, e as reflexões da chamada Educação Histórica – iniciada na Inglaterra nos anos 1970 e que reverberou para outros países como o Brasil –, contribuíram para um aprofundamento das pesquisas sobre a formação do pensamento histórico e da consciência histórica que dele decorre e nele atua, além das possibilidades práticas de progressão do pensamento histórico em sala de aula. Tendo em vista os variados espaços sociais onde ocorrem a difusão de ideias históricas, como os meios digitais, o cinema, a literatura, a família, a igreja, entre outros, e, especialmente, a escola, busca-se apreender as formas de compreensão histórica de que alunos e professores são portadores. Qual é o sentido da História para a práxis humana? Como as experiências históricas acumuladas por indivíduos e sociedades são utilizadas para orientar as ações do presente? Que narrativas históricas são formuladas pelos alunos em contexto escolar? Qual é importância dada por docentes e discentes ao estudo da História? A aula é somente um espaço de memorização dos diversos fatos humanos ou lugar de experiências, interpretações e possibilidades de orientação para o presente e futuro? É possível promover e contribuir para a progressão de um pensamento histórico mais significativo e humanista? Tais questionamentos, bem como outros, vêm norteando as reflexões e práticas em sala de aula, bem como as pesquisas acadêmicas que se pautam na Teoria e Didática da História de Jörn Rüsen e na Educação Histórica.³²¹

Nosso objetivo aqui é apresentar algumas discussões que embasam as elaborações teóricas e práticas das perspectivas acima mencionadas. Não se pretende com isso uma reflexão pronta e acabada sobre a aprendizagem da História, mas outro caminho que poderá orientar as pesquisas e as ações dos professores na educação básica. Acreditamos, por outro lado, baseados nas pesquisas já realizadas e por realizar, que tal perspectiva teórica efetivada por diversos docentes têm apresentado caminhos promissores para a História no espaço escolar, contribuindo, assim, para uma aprendizagem e um ensino significativos e transformadores tanto

³²¹ Para maior conhecimento das pesquisas no campo da Didática da História e da Educação Histórica, ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; URBAN, Ana Cláudia (Org.). *O que é Educação Histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2018 (Coleção Educação Histórica, v. 1); SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. *OP SIS*, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

para alunos quanto para docentes.³²² Esperamos que as discussões aqui apresentadas possam colaborar para se construir uma aprendizagem histórica com sentido para a vida.

4.1.1. Um conhecimento para a vida: quando a História tem um sentido

Segundo Rüsen, o ensinar e aprender História é um dos meios mais importantes para um conhecimento histórico que faça sentido para a vida prática dos seres humanos. O espaço escolar – constituído historicamente como lugar onde os conhecimentos acumulados pela sociedade são compartilhados pelo processo de ensino e aprendizagem – é, sobretudo, o local onde se forma e se reconstrói o pensamento histórico.³²³ Ao longo do tempo, foram se solidificando modos de se pensar a História nas instituições de ensino, o que acabou moldando e formatando tanto as reflexões sobre a aprendizagem dessa disciplina quanto as ações de professores. A concepção de uma didática da História tomava corpo, sendo entendida como metodologia ou prática de ensino, e inserida em um conjunto de conhecimentos gerais. Tais características formam o que Fernández Cuesta entende como “código disciplinar”, ou seja,

[...] uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de um conjunto de ideias, valores, pressupostos e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem das práticas de seu ensino. Assim, abriga as especulações e retóricas discursivas no seu valor educativo, no conteúdo do seu ensino e nos arquétipos da prática de ensino, que ocorrem ao longo do tempo e são consideradas, dentro da cultura dominante, valiosa e legítima. [...] o código disciplinar entende o que é dito sobre o valor educacional da História, o que é expressamente regulamentado como conhecimento histórico e o que é realmente ensinado no ambiente escolar. Discursos, regulamentos, práticas e contextos escolares permeiam a ação institucionalizada dos sujeitos profissionais (professores) e destinatários sociais (alunos) que vivem e revivem, em sua ação cotidiana, os usos educacionais históricos de cada época (tradução livre).³²⁴

Por meio da análise de manuais para a formação de professores, a pesquisadora Ana Claudia Urban pôde perceber como se constituiu no tempo formas e maneiras de se compreender o ensino e aprendizagem da História. A partir desses textos, que tiveram grande influência para a formação de um código disciplinar da Didática da História, Urban recupera as

³²² Sobre algumas práticas já realizadas em sala de aula na perspectiva da Educação histórica, ver: OLIVEIRA, Andressa G. Pinheiro de. et al. Contribuições das pesquisas em Educação Histórica para a prática de sala de aula. In: In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; URBAN, Ana Claudia (Org.). *Op. cit.*

³²³ RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da... *op. cit.*, p. 247.

³²⁴ FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, p. 8-9 *apud* URBAN, Ana Claudia. *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. Tese – Universidade Federal do Paraná, Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2009, p. 29.

concepções teóricas, práticas e epistemológicas que o constituíram ao longo do século XX. Para o período anterior à década de 1980, a autora nota que havia uma aproximação entre a Pedagogia e a História, o que contribuiu para a formação de tal código disciplinar. Este estava ancorado nas reflexões da Psicologia e da Didática Geral, com destaque para os métodos de instrução, ou seja, havia uma ênfase no aspecto instrumental da prática docente, das melhores técnicas e estratégias para as aulas, como a seleção e o uso de materiais necessários para um melhor ensino. De forma geral, tais manuais traziam a perspectiva de “que o ensino de História tinha como foco de ação uma natureza metodológica, de sistematização didática, em que era buscado um ‘ensino eficiente’ por meio de uma organização do professor que fosse capaz de garantir a aprendizagem”,³²⁵ assim como pautava-se na ideia de que o ordenamento das aulas devia ter como base os conhecimentos da Psicologia.

A partir da década de 1980, as discussões sobre o ensino de História tomam outros rumos. Os manuais para professores desse período se caracterizam por se embasarem em diversos referenciais teóricos, havendo uma variedade de enfoques, seja a partir da Didática Geral, seja da Historiografia ou da Psicologia. Nas últimas décadas, as preocupações de muitos historiadores se assentaram sobre as especificidades da História no espaço escolar, os métodos de ensino, os conteúdos, as propostas curriculares e a avaliação. No entanto, ainda se manteve um foco quase que exclusivo no “como” e no “o quê” ensinar e pouco se olhou para os processos do “o quê” e do “como” se aprende.³²⁶

Outro aspecto fundamental de tal código disciplinar da Didática da História é a sua adequação às reflexões epistemológicas referenciadas na ideia de transposição didática do francês Yves Chevallard.³²⁷ Para esse autor, o conteúdo produzido na esfera acadêmica deve pautar o processo de ensino escolar, quer dizer, o “saber sábio” precisa ser transformado por uma ação de didatização, em “saber ensinado”. Isso indica a preocupação do autor com o ensinar, sendo o conteúdo uma ferramenta essencial para esse escopo. O conhecimento produzido pelos cientistas é alterado pelo professor do ensino básico, que o torna ensinável, estabelecendo, assim, uma clara divisão entre um saber acadêmico e um saber escolar. “Significa dizer que a transposição didática [...] se traduz por um processo no qual o chamado conhecimento acadêmico, ou saber sábio, passa por um processo de seleção, organização, é

³²⁵ *Ibidem*, p. 40.

³²⁶ *Ibidem*, p. 32-50.

³²⁷ Yves Chevallard (1946) é um didata francês do campo do ensino das matemáticas. Sua obra mais difundida no Brasil foi a tradução para o espanhol do original em francês, *La Transposition Didactique* (1985).

sistematizado e transformado num outro saber, que será objeto de ensino”³²⁸. Para Circe Bittencourt, a perspectiva aberta pela ideia de transposição didática acaba por compreender as disciplinas escolares como uma espécie de “vulgarização” do conhecimento produzido pelos especialistas nas universidades. A didática seria a encarregada de fazer essa transposição do conhecimento erudito para o conhecimento ensinado e o professor competente seria aquele portador de uma “boa didática”, produzindo instrumentos metodológicos para traduzir o conhecimento científico para a escola. O corolário de tal concepção é a constituição de uma hierarquia na qual a disciplina escolar estaria em um patamar inferior, necessitando ser legitimada pelo saber de referência. Nesse prisma, os conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem permanecem separados, sendo os conteúdos escolares frutos diretos da pesquisa acadêmica e os “métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas, transformando-se em didática”.³²⁹

O historiador Marcelo Fronza também assevera que essa perspectiva criou empecilhos para se construir uma aprendizagem histórica tendo como referência a epistemologia da História. Para o autor, a teoria da transposição didática acabou por justificar certa hegemonia das ideias advindas da pedagogia dos objetivos – atualmente chamada de pedagogia das competências – que viabilizou um processo que “desumanizou a experiência social da aula de História”.³³⁰ Por essa lógica, subentende-se que o professor sabe mais do que o aluno e este deve se comportar de forma passiva, sem o qual não é possível efetivar-se a transmissão do conhecimento. Entretanto, nem mesmo professores ou estudantes possuem centralidade sob essa ótica, mas o que se propõe é a eficiência do sistema didático, ou seja, o educador também se converte em sujeito passivo, transformando-se apenas em um meio para que o saber especializado se transforme em saber ensinado:

Com isso, as operações mentais da consciência histórica, ou os elementos formadores do pensamento histórico se diluem, pelos seguintes motivos: os sujeitos que produziram as experiências do passado são substituídos por processos impessoais que são fáceis de serem classificados e ordenados; as interpretações históricas perdem seu poder de perspectividade e controvérsia em prol de uma concepção dogmática ou objetificada de verdade única; e a orientação histórica nem sequer é considerada didaticamente, a não ser

³²⁸ URBAN, Ana Cláudia. Didática da História: percursos de um código disciplinar... *op. cit.*, p. 67.

³²⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos... *op. cit.*, p. 37.

³³⁰ FRONZA, Marcelo. Relação entre Pensamento Histórico e Vida Prática. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; SOBANSKI, Adriane de Quadros (Org.). Competências do Pensamento Histórico...*op. cit.*, p. 38.

enquanto atividades de lazer e divertimento sem sentido para uma cultura escolar dissidente.³³¹

Fronza assevera que a didática histórica hegemônica ainda hoje demonstra limites claros. A possibilidade de os conhecimentos históricos fornecerem orientações temporais para as carências de estudantes das diversas faixas etárias se veem limitadas ou mesmo anuladas, pois a concepção dominante do ensino por competências gerais promove um esvaziamento da aprendizagem histórica em suas características políticas, éticas, estéticas e críticas. Nesse sentido, a História acaba sendo apresentada – como pôde ser visto no capítulo terceiro – de uma forma vazia, pronta e predeterminada, reduzindo os espaços de experiências e os horizontes de expectativas de alunos e alunas e, assim, dificultando uma formação histórica com sentido para a práxis.³³²

Segundo Jörn Rüsen, quando se pensa em didática da História normalmente se faz referência ao ensino dessa disciplina em escolas primárias e secundárias, onde os historiadores profissionais tornados professores realizam a mediação entre o conhecimento acadêmico, o aprendizado histórico e a educação escolar. Tal concepção fundamenta uma compreensão de que a didática “serve como ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos”.³³³ Para o autor, tal visão direciona as reflexões e as práticas do ensino de História para um caminho enganoso quando não se leva em consideração as particularidades do aprendizado e da educação histórica e a relação entre a pesquisa e a didática. Além do mais, os historiadores acabam limitando sua prática e distorcendo os princípios que regem sua disciplina.³³⁴ Durante o século XVIII ou antes mesmo desse período, a didática da História era uma reflexão permanente da escrita histórica, sendo nomeada de várias formas, como historiografia, metodologia ou retórica. Havia uma preocupação com os efeitos que a escrita da História poderia ter em leitores e ouvintes pelo aumento das suas capacidades em lidar com a vida prática. Contudo, a partir do século XIX, no processo de institucionalização da História como disciplina especializada e acadêmica, tal preocupação foi perdendo espaço. A didática foi levada, segundo autor, a um duplo exílio: transformou-se em técnica da aula de História e em uma pedagogia geral de formação.³³⁵ “A

³³¹ *Ibidem*, p. 38-39.

³³² *Ibidem*, p. 37-39.

³³³ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Op. Cit.*, p. 23.

³³⁴ *Ibidem*, p. 23-24.

³³⁵ *Idem*. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas... *op. cit.*, p. 113-114.

didática é reduzida à função de aplicação ou ‘transposição’ da historiografia científica nos livros didáticos, na historiografia popular (de divulgação) ou algo parecido”.³³⁶

Naquele período, os historiadores abandonaram um aspecto fundamental da ciência histórica, a saber: sua imanência às necessidades sociais que reclamam orientações temporais. Os interesses humanos e suas carências no tempo demandam conhecimentos históricos. A reflexão sobre as implicações práticas da História para a vida foi colocada de lado e substituída pela metodologia da pesquisa histórica. Era o tempo em que ela buscava sua autonomia científica e marcava espaço entre as outras ciências humanas. Esse processo, para Rüsen, acabou provocando um estreitamento dos propósitos e finalidades da disciplina, limitando ou mesmo anulando sua capacidade de conceder sentido à vida prática dos seres humanos no tempo, rompendo a conexão entre as experiências do passado, a interpretação do presente e as orientações para o futuro. “Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar ‘irracionalização’ da história”.³³⁷ Até pelos menos a segunda metade do século XX, a didática da História acabou sendo norteadada pela compreensão e necessidade de treinamento dos professores: frisou-se uma ideia essencialmente pragmática que se relacionava com os métodos de ensino em sala de aula. Havia uma íntima conexão da didática com a pedagogia, onde o fazer era a característica central do ensinar e do aprender.³³⁸

A didática da História e a ciência histórica, conforme Rüsen, compartilhavam de alguns aspectos comuns, porém havia uma explícita divisão de tarefas. A segunda ainda se limitava a estudos puramente acadêmicos. As relações entre a pesquisa histórica e a vida prática, “o mundo experiencial” do historiador, bem como as preocupações referentes à educação histórica foram deixadas à parte. A ciência da História não dava a devida atenção às questões do ensino escolar, e a didática reforçou tal divisão ao aceitar como válido apenas o conhecimento histórico produzido pela academia. Caberia a ela, portanto, tão somente transmiti-lo. Assim, reduzia-se a corroborar os estudos dos especialistas, trazendo-os “das montanhas da pesquisa para os vales das salas de aula (isso é chamado cópia ou reprodução didática)”.³³⁹ Não obstante o movimento dos *Annales* trazerem uma perspectiva no que toca à subjetividade do historiador e sua relação com os problemas do presente, foi somente a partir dos anos 1960 e 1970 que tanto a ciência

³³⁶ *Ibidem*, p. 29.

³³⁷ *Idem*. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Op. Cit.*, p. 25.

³³⁸ *Ibidem*, p. 25-26.

³³⁹ *Ibidem*, p. 28.

histórica quanto a didática da História sofreram transformações profundas. No que se refere à segunda, produziram-se novas concepções sobre seu papel na educação escolar, devido principalmente às influências da teoria do currículo nesse momento de sua reformulação. Com tais mudanças, a didática da História estrutura-se como disciplina autônoma, com teoria, metodologia e epistemologia próprias. Entretanto, devido à escassa preocupação dos historiadores acerca da função prática da História, ela era vista como auxiliar da didática geral, sendo, desse modo, entendida como uma disciplina pedagógica. Sua aproximação cada vez maior com a Pedagogia a distanciou da ciência histórica, acarretando a definição de objetivos para o aprendizado histórico não condizentes com as especificidades precisamente históricas. Em muitos contextos, a formação histórica foi instrumentalizada para fins não-históricos (a formação para a cidadania, para as competências gerais e para a educação cívica), abrindo caminho para se questionar a presença da História na instituição escolar.³⁴⁰

Logicamente tal perspectiva não era unânime. Historiadores que não coadunavam com essa limitação teórica e epistemológica da didática da História advogaram as peculiaridades do pensamento e da explicação históricos e suas diferenças com relação às outras ciências humanas. Isso trouxe a didática para o campo propriamente histórico, alicerçando suas reflexões na historiografia. Ela buscou compreender a natureza específica da reflexão histórica, indo além das questões metodológicas ou práticas do ensino. Intentou-se apreender como se dava a aprendizagem em situação escolar e sua relação com os processos e funções da consciência histórica em geral. “A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática”.³⁴¹ Sob essa ótica, pode-se perceber uma didática que vai além do simples treinamento de professores, mas abrange as reflexões sobre as funções da História na práxis e a importância da consciência histórica em conferir orientação e sentido para os seres humanos. Assim, ela empenha-se em compreender os processos de aprendizagem que envolvem o pensamento histórico, o que requer familiaridade com as competências próprias da ciência histórica. “A didática da história é a área em que essa competência é analisada cientificamente e na qual são elaboradas estratégias e práticas de sua

³⁴⁰ *Ibidem*, p. 28-31. Como se viu no capítulo terceiro, vários países decidiram por retirar os conteúdos de História para a educação de crianças menores, pautadas na concepção dos estágios de desenvolvimento cognitivo, segundo os estudos de Jean Piaget. Além disso, muitos currículos para o Ensino Médio diluíram os estudos históricos na área de ciências humanas, a exemplo da BNCC, já analisada anteriormente.

³⁴¹ *Ibidem*, p. 32.

obtenção”.³⁴² É nesse sentido que o autor advoga a importância de a didática histórica ter como referência a própria História, pois

[...] todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação. [...] a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem entendidos também os respectivos processos e as formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história.³⁴³

O historiador alemão Klaus Bergmann foi também um dos teóricos que passaram a propor uma nova perspectiva para a didática da História em contraposição à desvalorização da aprendizagem histórica. De acordo com o autor, a Didática deveria partir das preocupações da vida prática, no que se refere ao ensino e aprendizagem, e refletir sobre o que se apreende, o que pode ser apreendido e o que deveria ser apreendido no ensino de História. Caberia à didática refletir, a partir dos interesses do presente, o que é efetivo, possível e necessário no processo de formação histórica. “Nesse sentido, a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico”.³⁴⁴ Para se compreender melhor tal tarefa, o autor a divide em três aspectos: a tarefa empírica, que pretende entender os modos de elaboração e recepção do conhecimento histórico nos variados espaços sociais que formam a consciência histórica de sujeitos individuais ou coletivos; a tarefa reflexiva parte do pressuposto de que a História tem efeitos práticos, apresenta interesses, teorias, métodos, resultados e formas de apresentação. Desse modo, a didática visa refletir sobre a própria História, constituindo-se, assim, em uma autorreflexão sobre seus significados para a práxis social; a tarefa normativa se preocupa com a formação intencional contida na História como disciplina escolar. “A Didática da História procura explicitar os pressupostos, condições e metas da aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as categorias e a possibilidade da estruturação dos conteúdos”³⁴⁵ a partir de uma cognição situada da própria ciência de referência. Nessa perspectiva, preocupa-se mais com a necessidade, os objetivos e as funções do ensino de História do que somente com as questões práticas. Pensar a didática por esse ângulo é concebê-la como um campo próprio de

³⁴² *Idem*. Teoria da história: uma teoria da... *op. cit.*, p. 248.

³⁴³ *Ibidem*, p. 248-249.

³⁴⁴ BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, set.89/fev.90, p. 29-30.

³⁴⁵ *Ibidem*, 31.

pesquisa: ela produz os conhecimentos necessários para se lidar com a aprendizagem histórica. Para o professor Luís Alberto Marques Alves, cada vez mais se reconhece que a Didática da História deve ser pensada conjuntamente com o trabalho do historiador, evitando sua pedagogização que, “privilegiando o destinatário, esquece a epistemologia do conteúdo, a natureza da mensagem e a identidade disciplinar”.³⁴⁶

A referência à Didática da História na concepção aqui definida se relaciona com a ciência histórica no que concerne a capacidade desta em promover uma racionalidade própria que difere de concepções do cotidiano, normalmente assentadas em formas de pensamento tradicionais e exemplares³⁴⁷. Segundo Rüsen, a questão sobre aprendizagem em situação escolar continua sendo uma questão vital. A concepção de que existe uma teoria geral da didática acaba por tornar o ensino de História em uma atividade mecânica.³⁴⁸ Conforme o historiador Rafael Saddi, existem ao menos quatro reduções no entendimento sobre a didática da História no Brasil: a didática como metodologia ou técnica de ensino que se preocupa com o “como” ensinar; aquela que se limita ao ensino escolar da História; uma outra que a entende como uma disciplina que não tem relação com a ciência histórica, mas que busca em outras áreas, principalmente na Pedagogia e na Psicologia, métodos e estratégias do como ensinar; finalmente, a didática mais como um campo de formação prática do que uma área com autonomia própria. As contribuições dos teóricos alemães, principalmente Jörn Rüsen, e da chamada Educação Histórica, têm contribuído para a estruturação de uma Didática da História no Brasil que busca fazer uma síntese entre a análise da progressão do conhecimento histórico dos alunos e a formação da consciência histórica, construindo possibilidades para um aprendizado histórico significativo e transformador, que contribua para uma “contraconsciência histórica”.³⁴⁹

³⁴⁶ ALVES, Luís A. Marques. Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, 2016, p. 11.

³⁴⁷ “Pesquisas por amostragem mostram a plausibilidade da constatação de que o ensino da história, em todos os tipos de escolas e faixas etárias se dá, majoritariamente, sob a forma de aprendizagem da constituição exemplar de sentido. A história continua sendo, pois, no ensino da história, a mestra da vida”. RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas... op. cit.*, p. 98. Uma tipologia da constituição histórica de sentido será definida mais atentamente posteriormente.

³⁴⁸ *Idem*. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Op. Cit.*, p. 33.

³⁴⁹ SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o surgimento da *Neu Geschichtsdidatik... op. cit.*, p. 140-142. Para István Meszáros, o desafio posto para a educação está em se construir ideais totalmente opostos àqueles apregoados pela lógica capitalista. Assim, a formação de uma contraconsciência histórica é fundamental para desnaturalizar e desvelar a ideologia capitalista, e construir caminhos para uma educação e sociedade socialistas. MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital. Op. Cit.*

Consoante Rüsen, a categoria de consciência história deve ser pensada não apenas em relação ao ensino e aprendizagem da História, mas vinculada a todas as formas de pensamento histórico em sua capacidade de produzir orientações temporais. Como se deve entender a consciência histórica? Antes de tudo, ela não se refere somente a um conhecimento sobre o passado, mas realiza a interconexão entre as três dimensões do tempo, ou seja, ela é inerente ao ser humano. Em segundo lugar, a consciência histórica pode ser entendida como “um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”.³⁵⁰ Nesse caso, a História tem consequências práticas para a sociedade; por fim, partindo da análise dessas operações e funções que constituem a consciência histórica, é possível perceber que ela molda a identidade humana e orienta os sujeitos no tempo. Desse modo, o aprendizado e a educação histórica podem se estruturar em um significativo processo de experiência, interpretação e orientação da práxis humana em sua relação qualitativa com o passado, presente e futuro. Diante de tal perspectiva, Rüsen define a didática da História como a ciência do aprendizado histórico, ou seja, ela se propõe a examinar como se dá a aprendizagem no campo especificamente histórico, diferenciando-se de outras disciplinas e áreas de pesquisa. “O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações”.³⁵¹ Nesse sentido, a consciência histórica também é um processo de aprendizado, assim como é um fator fundante da identidade humana. Portanto, a didática da História tem como tarefa central a análise da consciência histórica, como ponto de partida e chegada da aprendizagem histórica, e seu papel prático para a vida humana ao gerar sentido por meio da narrativa, além de levar em “consideração a subjetividade dos alunos, os processos de recepção da história e os interesses dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas”.³⁵²

4.1.2. Uma tipologia do aprendizado histórico

O aprendizado histórico enquanto possibilidade teórica e prática só é fecundo quando se leva em consideração a consciência histórica. Como algo inerente aos seres humanos, ela emerge antes mesmo da constituição de uma racionalidade que chamamos histórica, entendida

³⁵⁰ JÖRN, Rüsen. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Op. Cit.*, p. 37.

³⁵¹ *Ibidem*, p. 39.

³⁵² *Idem*. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas... *op. cit.*, p. 70.

como um discurso especializado e baseada em métodos de veracidade. A didática ou o aprendizado histórico se refere, portanto, àquelas operações mentais especificamente ligadas à História, mas que ainda permanecem ocultas ou imersas na consciência dos seres humanos e que são “determinantes do comportamento, que subjazem à lida com a História”.³⁵³ Nesse processo é que acontece o aprendizado histórico. Consoante Rüsen, definir quais são tais operações mentais é essencial. Na verdade, o autor elege uma operação constitutiva desse processo de formação propriamente histórica, a saber: a narrativa histórica.

Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico, pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.³⁵⁴

A “competência narrativa” pode ser aprendida quando seu aspecto de orientação cultural para a práxis humana é levado em consideração. O fator de contingência do tempo, algo inerente à vida humana, produz desorientação. Conforme Rüsen, a solução para essa falta de direção é dada por uma “história”, ou seja, esta integra e conecta as carências de orientação do presente, a interpretação do passado e as expectativas de futuro, conferindo sentido à vida humana. Todo esse processo é enunciado pela narrativa.³⁵⁵ A “História [e seu aprendizado] é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual”.³⁵⁶

Narrar é uma forma de explicação histórica, pois quando se explica se aprende a narrar historicamente. Segundo Bodo von Borries, “uma ‘narrativa’ estruturada é uma condição

³⁵³ SHÖRKEN, 1972, p. 84 *apud* JÖRN, Rüsen. *Aprendizado histórico. Op. cit.*, p. 42.

³⁵⁴ *Ibidem*, p. 43.

³⁵⁵ *Ibidem*, p. 43; *Idem*. Teoria da história: uma teoria da... *op. cit.*, p. 50. O filósofo Paul Ricoeur também traz contribuições cruciais para se pensar a narrativa histórica. Para ele, esta capta o sentido temporal da vida dos seres humanos e permite esquematizar o tempo. Assim, por meio dela, a ação histórica dos homens se torna acessível à compreensão humana, “de modo que escrever a história seria um reencontro com a auto-organização do sentido que vige na ação humana de significação do mundo, sendo esta a atitude histórica por excelência [...] Por isso, o sentido almejado pela atitude hermenêutico-historiográfica não é aquele sentido condutor da história, desencarnado, mas aquele que se constituiu na experiência histórica viva que interliga o historiador do presente com os homens do passado”. CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. Ricoeur: de uma hermenêutica histórica a uma hermenêutica para a narrativa histórica. In. MALERBA, Jurandir. *História & narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica*. Petrópolis: Vozes, 2016, posição 5071-5088 (versão Kindle)

³⁵⁶ *Idem*. Teoria da história: uma teoria da... *op. cit.*, p. 52.

inevitável da história”.³⁵⁷ Para Jörn Rüsen, a explicação narrativa é um modo de aprender a formular questões históricas e respondê-las de forma histórica. Além do mais, narrar historicamente é explicar os processos de mudanças temporais, entender a diferença qualitativa entre passado, presente e futuro. Ela abrange também a narrativa de si, ou seja, quando os seres humanos narram uma história eles realizam um processo de autointerpretação. Para se constituir em uma narrativa histórica deve sempre levar em consideração os acontecimentos que realmente aconteceram, quer dizer, a especificidade da narrativa no aprendizado histórico se fundamenta em experiências do passado que podem ser verificadas. “Sem uma compreensão do que faz um relato ser histórico, não há nada para distinguir a capacidade de recordar os relatos do passado da capacidade de recitar sagas, lendas, mitos ou as obras de JRR Tolkien”.³⁵⁸ Ela se conecta, portanto, a uma realidade passada (experiência) que é interpretada em sua relação com um todo temporal e a uma necessidade prática de orientação. “A narrativa, portanto, não é um fim por si só, mas a sua finalidade é contribuir para gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende. Desta forma, ela precisa ser explorada em aulas de História”.³⁵⁹

A aprendizagem histórica deve, sob essa ótica, iniciar sempre das carências do presente, dos interesses que os alunos trazem para escola, mesmo quando existe um cronograma ou currículo a ser seguido – infelizmente os currículos e as avaliações a ele vinculadas limitam cada vez mais a ação e as experiências de professores e dos próprios discentes. No entanto, apesar de tal realidade, acreditamos, ou melhor, as experiências concretas já acumuladas na área da Didática da História e da Educação Histórica têm mostrado que é possível potencializar uma aprendizagem histórica transformativa e significativa a partir da realidade dos estudantes. Os interesses e perspectivas questionadoras em relação ao passado formuladas desde as carências do presente podem aumentar as experiências acerca dos feitos acumulados pelos seres humanos e assim gerar orientações para o futuro. O estudo da História não é, desse modo, somente o acúmulo de conhecimentos factuais do passado:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de

³⁵⁷ BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, abr./jun. 2016, p. 175.

³⁵⁸ LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, n. 60, abr.-jun., 2016, p. 122.

³⁵⁹ GEVAERD, Rosi T. F.; SILVA, Danilo da; TORRES, Patrícia R. M. Rodrigues. Educação Histórica e a aprendizagem narrativa. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; URBAN, Ana Claudia (Org.). O que é Educação Histórica. *Op. cit.*, p. 67.

respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.³⁶⁰

No entanto, ao refletir sobre a construção histórica de sentido pela consciência exteriorizada pela narrativa, Rüsen formula uma tipologia da aprendizagem histórica. Nesse sentido, ele diferencia quatro formas de aprendizado histórico que também estão conectadas às maneiras de expressão da consciência histórica, ligando-se a modelos de narrativas. Tal divisão não implica uniformização ou cisão, mas deve ser apreendida como um todo interligado e conectado. Podem igualmente revelar graus de desenvolvimento da consciência histórica.

Tabela 2: Os quatro tipos da constituição histórica de sentido

Tipo da constituição histórica de sentido	Relação ao presente	Representações do fluxo temporal	Forma de comunicação	Constituição de identidade	Sentido do tempo
Tradicional	Origens dos ordenamentos do mundo e das formas de vida	Duração na mudança	Adesão	Adoção de ordenamentos prévios do mundo (“imitação”)	O tempo é eternizado enquanto sentido
Exemplar	Eventos que demonstram regras gerais do agir	Validade supratemporal das regras do agir, que abrangem formas de vida temporalmente diversas	Argumentação com força de julgar	Competência regulativa em situações do agir (“astúcia”)	O tempo é especializado enquanto sentido
Genético	Mudanças, que se inserem nas formas próprias de vida, oriunda de outras formas ou alheias	Evoluções, nas quais as formas de vida se alteram, a fim de ajustar-se à dinâmica do duradouro	Relacionamento discursivo de posições e perspectivas divergentes	Individualização (“formação”)	O tempo é temporalizado enquanto sentido
Crítico	Acontecimentos, que questionam orientações históricas vigentes	Rupturas, descontinuidades, oposições	Tomada consciente de posição em distanciamento quanto a outras posições	Rejeição de formas sugeridas de vida (“convicção”)	O tempo torna-se julgável enquanto sentido

Fonte: RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da... *op. cit.*, p. 211.

³⁶⁰ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Op. Cit.*, p. 44.

Na constituição histórica de sentido tradicional, a aprendizagem se dá por meio da tradição, pela qual as necessidades de orientação se pautam em um tempo atemporal, ou seja, que não se transforma, mas é sempre o mesmo. Existe uma certa duração na mudança, em que padrões de autocompreensão são mantidos e interpretados como modo de se conservar a identidade e a segurança no agir. Passado e presente se fundem, tornando-se os mesmos. A busca por origens que justifiquem o presente dá o tom desse tipo de aprendizado e, ao mesmo tempo, funcionam como fontes de sentido para a vida prática. “Tais histórias são pobres de experiência, pois recorrem somente aos conjuntos de experiência válidos para a respectiva comunidade humana, abstraindo, por conseguinte, de todas as demais possibilidades de formatação diversa do mundo da vida humana”.³⁶¹ A interpretação das experiências temporais e o processo de formação da identidade humana são estabelecidas por ordenamentos prévios que se repetem, ou seja, os sujeitos processam uma ação de imitação do que já foi vivido. Desse modo, aqueles incômodos que as carências do presente apresentam e a percepção das divergências do tempo são vistas de forma eternizada, quer dizer, os comportamentos já possuem uma ordem programada, bastando segui-la. Um exemplo são as explicações dadas pelas religiões. O passado é trazido ao presente e aquele determina o tempo atual e estabelece o futuro, evitando-se a problematização do tempo. “Aprender ‘história’ significa, nesse caso, identificar a duração de ordens da vida na mudança dos tempos, ver essa duração como uma garantia de estabilidade da própria ordem da vida e, por meio da própria busca pela vida, afirmar-se intencionalmente”.³⁶²

Diferentemente da perspectiva tradicional, a constituição de sentido exemplar eleva algumas experiências ao papel de regras gerais do agir no tempo. A interpretação das dimensões temporais não se dá pela continuidade, mas por um modelo supratemporal: certas experiências são comparadas a outras no intuito de encontrar um modelo que caiba em casos semelhantes e possam orientar tanto a vida atual quanto as expectativas de futuro. “História *Magistra Vitae*’ é o princípio dessa forma de aprendizagem; nela, a capacidade de julgamento histórico é adquirida – a capacidade de ligar regras gerais do comportamento humano às circunstâncias temporais concretas a comportamentos e vice-versa”.³⁶³ A autocompreensão e identidade humanas se desenvolvem por meio de certa competência adquirida ao se ampliar a capacidade de perceber o tempo não mais como repetição, mas por encontrar padrões de

³⁶¹ RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da... *op. cit.*, p. 207.

³⁶² *Idem*. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas... *op. cit.*, p. 80.

³⁶³ *Ibidem*, p. 81.

comportamento na história humana que podem ser reproduzidos no presente. O passado não estabelece uma conexão com o presente, mas o explica. Nesse sentido, “o pensamento histórico constrói sua capacidade de julgar: a história ensina a gerar, a partir de casos particulares, regularidades universais do ordenamento da vida humana e as aplicar aos casos concretos dos acontecimentos atuais”.³⁶⁴

Por outro lado, a constituição histórica de sentido genético seria a construção de um pensamento histórico mais amplo e complexo. Isso quer dizer uma aprendizagem que leve em consideração os conteúdos, formas e função da própria ciência histórica. As mudanças temporais são temporalizadas, ou seja, percebem-se as diferenças qualitativas entre elas. Assim, passado, presente e futuro são compreendidos em suas singularidades que não se repetem nem estão fixados em regras gerais, mas transformam-se constantemente, de modo que a alteridade e o respeito as diferenças humanas se constituam em possibilidades do viver.

A aprendizagem histórica significa aqui, trabalhar a energia da experiência da mudança temporal nas amostras de interpretação da própria vida prática, de tal forma que ela mesma seja dinamizada temporalmente, ou seja, produz um mover-se para fora da duração tradicional ou de regras de conhecimento que extrapolam o tempo e superam a negação abstrata da orientação historicamente determinada, - em prol de um pensamento histórico que reconheça uma direção em uma mudança temporal no comportamento da vida atual, e essa direção corresponda a um futuro esperado e que possa ser possível de realiza-lo. A aprendizagem histórica dessa forma, permite aos sujeitos mudar a si mesmo e a seu mundo, com chances de auto ganho e ganho mundial.³⁶⁵

O tipo crítico de constituição de sentido não seria um nível de aprendizado propriamente dito, mas atravessa os três anteriores. Ele possibilita a passagem de um tipo a outro, como em uma relação de negação e problematização, desconstruindo-os e construindo outros. Um exemplo pode ser dado pelo movimento feminista ao questionar as explicações tradicionais ou exemplares sobre o papel da mulher na sociedade, elaborando assim outras formas de compreensão e atuação no mundo, ou a teoria da evolução de Charles Darwin que coloca em xeque as explicações religiosas sobre a origem do mundo e dos seres vivos, produzindo novas perspectivas e modos de interpretar a vida. A relação com as mudanças temporais se dá por meio de rupturas, descontinuidade e oposições, em que o passado é julgado negativamente e se rejeitam as atuais formas de vida sugeridas. Busca, assim, distanciar-se do passado e negá-lo, abrindo a “possibilidade de conceber outras e novas formas de auto-intepretação e interpretação

³⁶⁴ *Idem*. Teoria da história: uma teoria da... *op. cit.*, p. 208.

³⁶⁵ *Idem*. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas... *op. cit.*, p. 83-84.

temporal histórica, e conceber sua vida de acordo com elas. Esta forma de aprendizagem contribui para a educação da identidade humana, fazendo com que o sujeito possa e queira ser outro”.³⁶⁶ Para Rüsen, essa tipologia pode contribuir para o entendimento das diversas formas de se interpretar e de se relacionar com o tempo presente em todas as culturas. Além disso,

poderia se registrar um poderoso conhecimento sobre a individualização e socialização humana e, em seguida, se formularia os contornos, em forma de uma teoria de um desenvolvimento estruturado da consciência histórica, por meio da aprendizagem histórica, que poderia servir de fundamento de pesquisas e reflexões posteriores da didática da história.³⁶⁷

Esse esquema, no entanto, não deve ser apreendido mecanicamente, isto é, os tipos de constituição histórica de sentido não agem como se um substituísse o outro, mas se sobrepõem e estão interconectados. No aprendizado histórico, tal perspectiva pode contribuir para perceber as diversas maneiras que os estudantes têm de se relacionar consigo mesmos, com os outros e com a sociedade de forma geral. Desse modo, é essencial partir sempre dos alunos, podendo distinguir tais tipos em suas narrativas bem como as mudanças qualitativas possíveis de serem alcançadas pela aprendizagem histórica.³⁶⁸

4.1.3. A matriz da Didática da História

Na construção de sua teoria da História, Jörn Rüsen busca incansavelmente restituir a conexão existente entre a História como ciência ou como aprendizado e a vida humana historicamente situada no tempo. No entanto, quando o autor propõe a relação entre essas esferas (História e vida prática), ele considera que a História não se assemelha ao pensamento cotidiano, pois ela é “uma realização racional, academicamente orientada, que a distingue de uma simples resposta de senso comum às exigências da vida prática em termos de apoio a sentimentos de identidade”.³⁶⁹ Mesmo assim, a História como ciência só é possível em sua relação com a práxis: “É somente nele (o contexto) que pode surgir a profissionalização do pensamento histórico”.³⁷⁰ Desse modo, o autor desenvolve um conceito fundamental para se apreender o vínculo entre a vida e a História: a “cultura histórica”. Ela abrange todas as práticas

³⁶⁶ *Ibidem*, p. 83.

³⁶⁷ RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas... *op. cit.*, p. 90.

³⁶⁸ *Idem*. Teoria da história: uma teoria da... *op. cit.*, p. 210.

³⁶⁹ BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: OLIVEIRA, Thiago A. Divardim (Org.). Pensamento histórico e consciência histórica... *op. cit.*, p. 131.

³⁷⁰ RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da... *op. cit.*, p. 218.

culturais que permitem uma orientação no tempo. Para o autor, a cultura histórica se difere de outros âmbitos da vida humana, pois abarca o que ele chama de “sentido histórico”. Se o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica, a cultura histórica é a “quinta-essência das atividades e instituições sociais, pelas quais e nas quais acontece a consciência histórica”.³⁷¹ Ela integra as experiências do passado, os interesses e carências de compreensão do presente, bem como as expectativas de futuro, formando uma estrutura coerente de sentido e, por isso, capaz de orientar a vida humana. O conceito de cultura histórica permite também compreender o papel da consciência histórica – que já explicamos anteriormente – na sociedade humana. “Assim, se pode definir a cultura histórica como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade”.³⁷² Essa definição permite ampliar a reflexão histórica para além de sua especificidade acadêmica. Isso, segundo Rüsen, possibilita colocar em evidência o pensamento histórico e a consciência que dele decorre e nele atua na orientação da vida humana. Além disso,

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extraescolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de lembrar, na unidade global da memória histórica.³⁷³

Ao expandir o entendimento sobre o pensamento histórico, democratizando-o como parte inerente de todos os seres humanos, o autor indica que a História pertence a todos. Por outro lado, aponta que nem todas as formas de lidar com o passado são equivalentes. Para Rüsen, é esse aspecto que restitui à História um protagonismo, pois “é ela que elabora o modo mais sofisticado de fundamentar o manejo do passado”.³⁷⁴

Para perceber mais atentamente esse vínculo entre a consciência histórica e a sociedade, entremeadas pela experiência, interpretação e orientação, o autor diferencia cinco dimensões da cultura histórica, a saber: a dimensão estética, que se refere às criações artísticas, como o

³⁷¹ *Idem*. Cultura faz sentido... *op. cit.*, p. 101.

³⁷² *Idem*. O que é Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova abordagem da História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (org.). Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática... *op. cit.*, p. 55.

³⁷³ *Ibidem*, p. 56.

³⁷⁴ *Idem*. Teoria da história: uma teoria da... *op. cit.*, p. 219.

cinema, literatura, novelas, as obras de arte ou mesmo a obra dos historiadores. Rüsen afirma que é necessário perceber o estético no histórico e não o contrário, pois assim é possível “torná-lo visível com algo essencial para o trabalho rememorativo, que leva a cabo a consciência histórica”.³⁷⁵ O aspecto estético desta última não interfere na validade do conhecimento histórico, pois deve estar vinculado à experiência do passado; a dimensão política da cultura histórica relaciona-se aos variados processos de dominação. Como vimos no capítulo primeiro, a construção de uma hegemonia (dominação) se baseia tanto na violência quanto no consentimento.

No sentido da reflexão aqui proposta, a memória histórica tem um papel fundamental para o consentimento. “Não é uma causalidade que a dominação política se apresente, utilizando símbolos carregados de ressonâncias históricas”.³⁷⁶ Aqui podemos lembrar das reflexões do historiador Eric Hobsbawm ao que se refere à “invenção das tradições” por meio da ritualização do passado.³⁷⁷ Portanto, o aspecto político da cultura histórica permite apreender como uma certa memória histórica construída pelas tradições “cimenta a dominação política mentalmente, na medida em que a impregna de construções de sentido da consciência histórica, que servem para a orientação cultural da práxis vital”;³⁷⁸ a dimensão cognitiva concerne sobretudo à ciência histórica. Como um modo de raciocínio e pensamento específicos, o “conhecimento histórico, com o qual a consciência histórica opera para realizar as suas funções culturais, tem seu status próprio, especificamente cognitivo e marcado por operações metódicas, como garantia de validade”;³⁷⁹ na dimensão moral se valoriza uma compreensão do passado de acordo com as normas éticas e morais do presente: “É decisivo aqui o *critério de sentido da distinção entre o bem e o mal*”³⁸⁰ (grifos no original). O passado ganha significado partindo dessa distinção, sendo o próprio pensamento histórico normatizado nesse sentido: existe uma certa responsabilidade histórica na cultura contemporânea, afirma Rüsen. Isso leva a sociedade do presente a se culpabilizar pelos acontecimentos do passado, como se os indivíduos de agora tivessem perpetrado atos repreensíveis do pretérito. Tal aspecto pode acarretar uma ideologização política das interpretações da História; a dimensão religiosa, segundo o

³⁷⁵ *Idem*. O que é Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova de abordar a História... *op. cit.*, p. 66.

³⁷⁶ *Ibidem*, p. 69.

³⁷⁷ HOBBSAWM, Eric. Introdução. In: HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. A invenção das tradições. *Op. cit.*, p. 13.

³⁷⁸ RÜSEN, Jörn. O que é Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova de abordar a História... *op. cit.*, p. 69-70.

³⁷⁹ *Ibidem*, p.71.

³⁸⁰ *Idem*. Teoria da história: uma teoria da... *op. cit.*, p. 233.

historiador alemão, conecta-se com a própria ânsia humana por encontrar um sentido último para a vida. Tal sentido é religioso quando se pauta em um tempo sobre-humano, tentando transcender a temporalidade humana. “O critério aqui é o da *salvação* do ser humano de sua finitude, fonte de sofrimento”³⁸¹ (grifo no original). Nessa concepção, o ser humano cria horizontes de expectativas não estabelecidos na própria historicidade do mundo.

O fato de que essas cinco dimensões constituem a cultura histórica aponta para o entendimento de que todas elas são fundamentais para se entender o processo de formação da consciência histórica, evitando o perigo, alertado por Rüsen, de instrumentalização e reiteração de um aspecto em detrimento dos outros. Ao mesmo tempo, é importante lembrar que essas esferas são interdependentes e se perpassam mutuamente. É nesse ponto que a História, enquanto conhecimento regulado por métodos de confiabilidade e plausibilidade bem como embasada em uma racionalidade que busca superar o senso comum, age de forma a integrar essas dimensões evitando assimetrias e subordinações entre elas. A ciência da História tem uma tarefa específica na cultura histórica, que é seu componente de crítica:

‘Crítica’ significa que os saberes sobre o passado humano, necessários à orientação prática, têm de (poder) ser submetidos a controle de plausibilidade, a fim de consolidar-se e de ser empregados como argumentos, com chance de êxito, no conflito dos múltiplos interesses [...] a orientação da vida humana prática em meio às mudanças temporais de suas circunstâncias e condições não é possível sem componentes cognitivos. Sem saber o que foi e como foi, o presente não pode ser entendido. A história como ciência surge dessa dimensão cognitiva da orientação temporal prática.³⁸²

Segundo Estevão de Rezende Martins, umas das teses fundamentais de Rüsen pode ser expressa na afirmação: “A cultura humana é uma cultura histórica por excelência”.³⁸³ No afã em compreender como a consciência histórica – como realidade antropológica e, ao mesmo tempo, como um processo de aprendizado – está inserida na cultura histórica, permitindo uma orientação no tempo por meio da interpretação do passado em sua conexão com as carências do presente, é que o autor alemão vai construir o que ele define como “matriz”, ou seja, uma

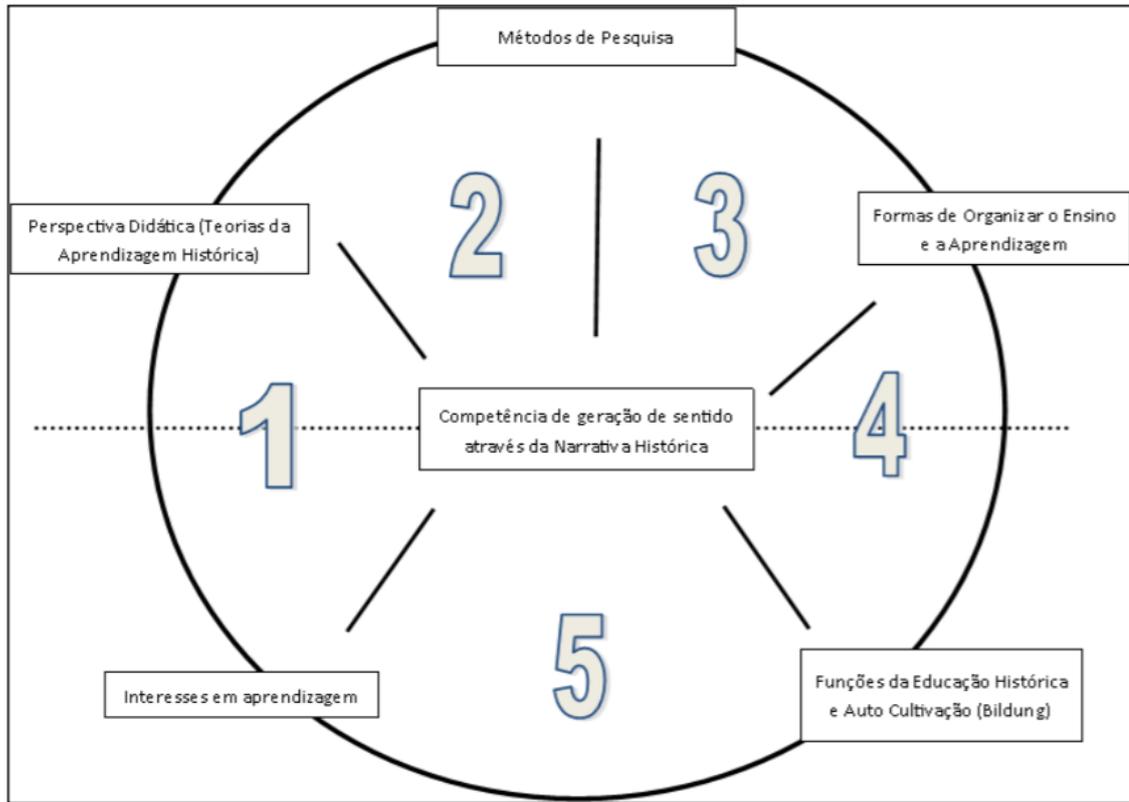
³⁸¹ *Ibidem*, p. 234.

³⁸² *Ibidem*, p. 240.

³⁸³ MARTINS, Estevão de Rezende. As Matrizes do Pensamento Histórico em Jörn Rüsen. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (org.). Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática... *op. cit.*, p. 100.

referência teórica e epistemológica para se pensar a relação entre História, vida prática e aprendizado.³⁸⁴

Figura 1: Matriz da Didática da História³⁸⁵



Fonte: RÜSEN, Jörn. A Função da Didática da História: a relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (Org.). *Op. cit.*, p. 25.

Sendo a Didática da História a ciência do aprendizado histórico, pela qual se busca possibilitar uma formação que promova o desenvolvimento de um pensamento propriamente histórico, Rüsen a concebe em contato íntimo com a História. Segundo essa perspectiva, a matriz da Didática da História sugere a inescapável e imprescindível união entre a vida prática de alunos e professores e a ciência da História.³⁸⁶ No processo educativo, a realidade dos sujeitos é o ponto de partida e chegada para a aprendizagem histórica.

³⁸⁴ *Ibidem*, p. 100-104.

³⁸⁵ Para a análise da matriz pautamo-nos nas reflexões da professora Maria Auxiliadora Schmidt. Cf. SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Didática reconstrutivista da história. *Op. cit.*, capítulo 4; _____. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol. 3, nº 2, out., p. 60-76, 2017.

³⁸⁶ “A concepção de uma matriz disciplinar como fundamento da ciência da história, aqui desenvolvida, não apresenta apenas a vantagem de esboçar um quadro sinóptico das determinações elementares do pensamento histórico que constituem a especificidade da história como ciência. Ela possui ainda duas outras vantagens: a) ela

A parte inferior à linha pontilhada refere-se ao mundo da vida, à realidade presente dos sujeitos, e acima dela, à História como ciência. Isso não indica, entretanto, uma hierarquização entre elas, mas devem ser entendidas em sua totalidade e conexão dinâmicas. O formato esférico da matriz indica justamente que a vida humana presente, inserida em uma cultura histórica, é o fator fundante para o aprendizado histórico (assim como para a produção historiográfica), pois sempre se retorna a ela. A dimensão da experiência que os alunos carregam é fundamental para o aprendizado. Seus interesses revelam carências de orientação e demonstram os conhecimentos prévios e talvez mesmo precários que trazem para a sala de aula. Transformados pelo processo de aprendizagem e ensino em saberes complexos e genéticos, voltam para eles em uma forma especificamente histórica e, assim, possibilitam uma orientação prática para vida. Os conhecimentos que os alunos expressam direcionam, portanto, o professor a apropriar-se das teorias da aprendizagem histórica, ou seja, ele encaminha o estudo a partir daqueles conceitos históricos, sejam eles substantivos (os conteúdos, Revolução, Independência do Brasil, etc.) ou epistemológicos e de segunda ordem, tais como a explicação histórica, a evidência, a narrativa, que possibilitem ampliar e complexificar os conhecimentos antecedentes expressos pelos estudantes.³⁸⁷ Os métodos de pesquisa assinalam precisamente que, no processo de ensino e aprendizagem, é necessário trilhar os mesmos caminhos que os historiadores utilizam em suas pesquisas acadêmicas para a construção do conhecimento histórico. Indica também que este não se dá pela transposição didática, mas sim são construídos e reconstruídos novos saberes pautados nos métodos da ciência de referência. Aqui é essencial que o professor utilize das fontes históricas como caminho para que o aluno possa aprender a inferir, explicar, comparar posicionamentos, construir uma narrativa com base em evidências, etc. A dimensão da interpretação se faz aqui presente, aumentando a capacidade dos alunos de inserir significado as suas experiências por meio da compreensão do passado, tornando o que se aprendeu em algo significativo para eles. Nas formas de organizar o ensino e aprendizagem, pressupõe-se que tanto professores quanto alunos assumam a própria narrativa histórica, pois assim abandona-se o que Rüsen chama de Didática da Cópia e que Paulo Freire define como educação bancária.³⁸⁸

esclarece o contexto em que se relacionam a ciência da história e a vida prática dos homens no respectivo tempo; b) ela permite conhecer que a história como ciência contribui para as mudanças na vida prática dos homens no tempo [...]”. RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos... op. cit.*, p. 35-36.

³⁸⁷ No próximo tópico explicaremos o que se entende por conceitos substantivos e de segunda ordem.

³⁸⁸ Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1968), Freire criticou uma certa hegemonia educacional que existia à época (e que permanece nos dias atuais), onde o ato pedagógico assentava-se na concepção de que os professores depositavam conhecimentos na mente dos alunos que, por isso, eram passivos diante da construção do próprio saber. Esse tipo de educação “[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem ‘encher’,

Fecha-se então o ciclo do aprendizado quando se volta novamente para vida prática, momento em que o conhecimento aprendido e ensinado se transforma em orientação temporal com significado e sentido para professores e alunos. A dimensão orientativa do conhecimento histórico ganha relevância, permitindo aos alunos se colocarem significativamente diante das mudanças temporais. “Indica-se, aqui, o cerne da matriz rüseniana da Didática da História, o processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo”.³⁸⁹

4.1.4. A Educação Histórica: algumas considerações

No Brasil, a influência do pensamento de Jörn Rüsen e outros teóricos tem contribuído para a construção de uma Educação Histórica como um campo específico do ensino e aprendizagem da História, com autonomia e arcabouço teórico próprios e uma já solidificada tradição de pesquisas e práticas concretas. A análise dos princípios, fontes, tipologias, estratégias, significados e sentidos do aprendizado histórico tem pautado as experiências dessa perspectiva teórica, buscando conhecer as ideias históricas transparecidas nas narrativas dos estudantes. Como foi dito anteriormente, não partir das experiências e carências de orientação dos alunos torna-se uma barreira para a formação e aprendizado históricos. Além disso, questiona-se uma lógica não histórica de ensino e aprendizagem, ou seja, uma concepção estritamente pedagógica da História. Sob essa ótica, Maria Auxiliadora Schimdt e Ana Cláudia Urban asseveram que as pesquisas sobre o pensamento histórico, consciência histórica e aprendizagem têm possibilitado uma “revolução copernicana”, pois ao encaminhar suas reflexões desde a ciência da História, a psicologia e a pedagogia perderam seu protagonismo, invertendo certo código disciplinar da didática. Isso não significa, no entanto, o abandono das contribuições desses dois campos teóricos, principalmente no que se refere à relação que se processa em sala de aula entre professores e alunos.³⁹⁰

No campo da Educação Histórica, as reflexões do historiador inglês Peter Lee trazem contribuições fundamentais. Para ele, discutir seriamente a Educação Histórica e a própria

tanto melhores educandos serão. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 80.

³⁸⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Op. cit.*, p. 64.

³⁹⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; URBAN, Ana Claudia, Por que Educação Histórica? In: _____; _____ (Org.). *O que é Educação Histórica*. *Op. cit.*, p. 10-12.

História requer cuidado com certas perspectivas que a diluem em outras partes do currículo – como proposto pela BNCC do Ensino Médio – ou a instrumentalizam para concepções de cidadania e/ou valores patrióticos. Além disso, ideias muito presentes nas discussões educacionais, tais como “tradicional versus progressista”, “centrado na criança versus centrado na matéria”, “habilidades versus conteúdos”, devem ser abandonadas, e particularmente aquelas que tratam do ensino por competências, “com sua infeliz concessão de licenças a convenientes e tolos currículos genéricos”.³⁹¹ Para Lee, a História se insere em uma tradição metacognitiva: possui métodos e normas particulares de construção do conhecimento. Conseqüentemente, a aprendizagem histórica envolve não só os conteúdos (ou, na acepção do autor, conceitos substantivos, tais como camponês, Renascimento, Idade Média, etc.), mas também o desenvolvimento das competências próprias do pensamento histórico – já citadas do capítulo terceiro – e que ele denomina de conceitos de segunda ordem, como a evidência, orientação temporal, narrativa, interpretação, empatia, etc., que organizam a prática de aprendizagem em sala de aula. Isso contribuiria para uma aprendizagem e formação históricas mais amplas e complexas, abrindo assim caminho a uma progressão do pensamento cotidiano para um pensamento histórico. “Isto nos permite dar conta do que significa saber um pouco de história – um provisório conceito de literacia histórica [...] como a aquisição das disposições que derivam e impulsionam essa compreensão histórica e como o desenvolvimento de uma imagem do passado”.³⁹² O autor denomina “Literacia Histórica” à capacidade de pensar historicamente, ou seguindo Rüsen, as carências de sentido do tempo presente compele os sujeitos e a sociedade a interpretarem o passado para que se construam orientações de futuro. Em outras palavras, sujeitos historicamente letrados são capazes de se orientar no tempo – a partir de um conhecimento aprofundado dos conteúdos históricos – e de narrar e explicar o passado, o que implica ver o mundo historicamente:

A obtenção de literacia histórica potencialmente transforma a visão de mundo de crianças (e de adultos) e permite ações até então – literalmente – inconcebíveis para eles. Entender a importância disto para o ensino da história significa abandonar hábitos de pensar com base em um presente instantâneo, em que uma forma de *apartheid* temporal separa o passado do presente e do futuro. Significa, também, desencaixotar as formas em que a história pode transformar como vemos o mundo. Tais transformações podem ser dramáticas em longas extensões ou mais localizadas e específicas. Elas podem mudar a forma como vemos oportunidades e constrangimentos políticos ou sociais, a nossa própria identidade ou dos outros, a nossa percepção das feridas e fardos que herdamos e a adequação das explicações das principais características do

³⁹¹ LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Op. cit.*, p. 107.

³⁹² *Ibidem*, p. 107-108.

nosso mundo. Elas podem sugerir revisões constrangedoras do nosso entendimento e expectativas de como o mundo humano funciona. E elas podem nos ajudar a conhecer melhor o que não dizer. Literacia histórica envolve tratar o passado como uma ecologia temporal interconectada capaz de suportar uma gama indefinida de histórias, não apenas algo que usamos para contar a história que melhor se adapte aos nossos objetivos e desejos imediatos.³⁹³

Seria extremamente complexo definir um conjunto de condições exatas a serem cumpridas antes de determinar se uma pessoa “sabe história”. O autor, no entanto, busca demarcar alguns requisitos básicos e necessários para o estudo, aprendizagem e entendimento da História. Primeiro, conhecer algo de História seria entendê-la como um maneira específica de ver o mundo, o que implicaria a compreensão das particularidades da própria disciplina, ou seja, os conteúdos que tornam o passado possível e os métodos que permitem “inferir e testar afirmações, explicar eventos e processos e fazer relatos do passado”.³⁹⁴ Concomitantemente, faz-se necessário se atentar para as evidências: a argumentação ou a narrativa histórica deve apoiar-se em informações autorizadas pelas fontes; além disso, nem sempre as evidências nos permitem contar a história que queremos, pois questionam nossas ideias prévias, e também deve-se olhar para as pessoas do passado e entendê-las em seu próprio contexto histórico. “Juntos, estes elementos implicam que não devemos ‘saquear’ o passado para produzir histórias convenientes para presentes fins”.³⁹⁵ Por último, possibilitar aos alunos uma imagem do passado que os capacitem a se orientarem no tempo.

Diante de tais reflexões, é clara que a tarefa do ensino de História não é simples. Sua complexidade reside justamente em seu aspecto orientativo e prático para a vida humana. Em face de uma realidade que reclama à História um papel cívico – ratificando memórias e lutas identitárias, potencializando competências para a sociedade neoliberal, ou justificando ações no presente – o aprendizado histórico tem uma tarefa fundamental: possibilitar um raciocínio mais sofisticado, aberto e humanista, viabilizando sujeitos que apreendam o mundo de outro modo, com alteridade, com respeito às diferenças e que lutem por justiça social.

[...] a utilidade da História é, no tempo presente, inquestionável, mas é bom que nos conscientizemos de que a utilidade “mede-se” pela capacidade que ela terá de preparar os alunos para a sociedade em que vivemos. Nunca

³⁹³ *Ibidem*, p. 108.

³⁹⁴ *Ibidem*, p. 121.

³⁹⁵ *Ibidem*, p. 121.

conseguiremos refletir sobre o ensino da História se não tivermos ideias claras sobre “este sujeito” (aluno) e “esta sociedade” (contexto).³⁹⁶

No contexto histórico atual, dominado por uma racionalidade neoliberal – em que a perspectiva hegemônica é a da individualização das conquistas e derrotas, da responsabilização pessoal pelos sofrimentos e misérias, de uma subjetividade voltada para a concorrência, subserviência e enriquecimento econômico, onde as expectativas de um futuro mais justo e equânime são abandonadas, na qual a realidade é percebida como imutável e a educação entendida como uma mercadoria – os professores de História, mas não só eles, têm como desafio potencializar a crítica e a desconstrução dos modelos vigentes, possibilitando que em sala de aula se possa pensar e desejar horizontes de expectativas mais humanizadores. Ao propiciar um aprendizado mais significativo, que promova a construção de um pensamento histórico genético e humanista, e enxergue o mundo de forma mais complexa em sua historicidade, talvez seja possível que tais horizontes possam se tornar realidade.

4.2. Alternativas para o aprendizado histórico

As experiências acumuladas no campo da Didática da História e da Educação Histórica têm mostrado possibilidades práticas para o ensino e aprendizagem históricos em sala de aula e apresenta avanços para um ensino que faça sentido para os alunos. Sentido é um conceito central para Jörn Rüsen, pois ele indica que a História pode fornecer direção e significado para estudantes e professores. Assim, o objetivo da aprendizagem histórica seria possibilitar que os sujeitos do processo educativo construam sentido para suas vidas práticas. Como vimos, a História é inseparável da vida, tanto em sua forma e conteúdo, quanto em sua função. A formação histórica no sentido rüseniano, ou seja, aquela que tem como objetivo propiciar uma orientação prática para a vida, pode favorecer a constituição de uma identidade pelo indivíduo, mas também pode transformar sua relação com o outro: há, portanto, um aspecto pessoal e interpessoal na aprendizagem histórica. Desse modo, o primeiro passo a ser dado pelo professor de História (não apenas ele) é reconhecer que os alunos são sujeitos com identidades, experiências, ideias e consciência histórica diversas, imersos em uma cultura histórica. Reitera-se que, no processo de aprendizagem, é vital investigar e conhecer os interesses e saberes que trazem para a escola e reproduzem em suas narrativas. Como vimos, na matriz da Didática da História, as carências de orientações (sejam de conteúdos específicos, temas, conceitos ou

³⁹⁶ ALVES, Luís A. Marques. Epistemologia e Ensino da História. *Op. cit.*, p. 12.

compreensão histórica) é o ponto de partida para que o professor possa planejar a sua aula. Os que os alunos sabem sobre tal assunto? Quais são suas ideias sobre tal conceito? Que tipos de narrativas eles elaboram? Como entendem o conhecimento histórico? Qual é o significado da História enquanto conhecimento e matéria escolar para eles?

Investigar os conhecimentos prévios, portanto, é indispensável para se promover uma aula de História com sentido para a vida. Os saberes dos alunos são apropriados pelo professor que, no processo de aprendizagem, pode direcioná-los para que sejam transformados em saberes históricos. Dessa forma, o estudante será capaz de assenhorar-se de tal conhecimento para sua vida, ou seja, a História se tornará relevante. Outro corolário desse processo inicial de valorização dos conhecimentos expressos pelos discentes é o engajamento efetivo deles em sala, pois promove-se uma conscientização de que também são participantes na elaboração do conhecimento histórico. Como assevera Paulo Freire:

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social.³⁹⁷

Em suas pesquisas de campo com estudantes portugueses, a historiadora Isabel Barca afirma que é possível ir além de uma aula de História – infelizmente ainda muito comum – que se caracteriza pela “simples compreensão – regurgitação do passado”.³⁹⁸ Para isso, é necessário, segundo a autora, justamente explorar as ideias tácitas dos educandos. Esse passo suscitaria uma aprendizagem que os levariam a refletirem e questionarem-se de uma forma histórica. Ou seja, a aprendizagem se dá em contextos concretos, com sujeitos específicos, por processos cognitivos diversos.³⁹⁹ Segundo Maria Auxiliadora Schmidt, quando se afirma que o ponto de partida para a formação histórica de sentido é o presente, não significa relacionar os conteúdos com o cotidiano dos estudantes ou tomar a ideia de contextualização – partir do que é mais próximo do aluno –, algo muito presente nos documentos curriculares ou nas discussões

³⁹⁷ FREIRE, Paulo & CAMPOS, M. O. “Leitura da Palavra...leitura do mundo” *apud* GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, posição 377-383 (versão Kindle).

³⁹⁸ BARCA, Isabel. Verdade e perspectivas do passado na explicação em História: uma visão pós-desconstrucionista. In: OLIVEIRA, Thiago A. Divardim (Org.). *Op. cit.*, p. 28.

³⁹⁹ *Idem*. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: OLIVEIRA, Thiago A. Divardim (Org.). *Op. cit.*, p. 42.

pedagógicas sobre aprendizagem e ensino. Para a autora, o que está em jogo não é uma estratégia ou prática de ensino, mas a relação com o presente se dá quando ele “adquire um estatuto orientador da relação com o conhecimento e com a opção e seleção de determinados conteúdos e não outros”.⁴⁰⁰ Esse ponto deve estar claro para o professor: o tempo presente, portanto, é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem.

Somente após o levantamento e categorização das carências e interesses dos alunos é que o educador selecionará os conceitos substantivos ou de segunda ordem para se encaminhar o aprendizado histórico. Esse passo o ajudará a organizar sua aula no intuito de que aqueles conhecimentos iniciais possam ser ampliados e complexificados, ou mesmo corrigidos. Nesse trabalho histórico-didático, a teoria e os métodos da ciência da História devem estar presentes em todo o processo. As formas próprias do conhecimento histórico precisam nortear o trabalho do professor, propiciando aos alunos o contato com as regras e normas do trabalho historiográfico. Desse modo, utilização de fontes primárias e secundárias de todos os tipos, como já foi indicado anteriormente, é fundamental. Após a problematização das fontes – frisa-se que aqui não se busca somente utilizá-las, mas aprender a empregá-las para a construção do conhecimento –, os estudantes, encaminhados por questões levantadas pelo professor, produzirão narrativas em formatos e linguagens diversas. Com base nisso, o docente terá meios para avaliar a aprendizagem. A avaliação aqui não é pensada por um processo de reprodução mnemônica dos conhecimentos ditados pelo professor em testes objetivos formatados em alternativas. A concepção de avaliação defendida pela Didática da História e pela Educação Histórica parte do fundamento de que o aluno é corresponsável pelo processo de aprendizagem e capaz de perceber seus avanços e dificuldades, logicamente orientando pelo professor.⁴⁰¹

Existe uma cultura escolar em que a avaliação é pautada pela hierarquização dos conhecimentos, pela contabilidade de acertos e erros. Tal perspectiva acarreta exclusões no processo educativo. Os professores reproduzem o que já estão habituados, entendendo “os conhecimentos dos alunos segundo critérios de simples correção da compreensão do passado classificando-os em certo, incompleto, errado. É gradualmente que o seu olhar se desloca para uma análise de ideias em termos de validade histórica (e não de certeza)”.⁴⁰² Mas como avaliar em um contexto de imposição de avaliações externas, simulados e testes padronizados por essa

⁴⁰⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Didática reconstrutivista da história. *Op. cit.*, p. 137.

⁴⁰¹ *Ibidem*, p. 132-139.

⁴⁰² BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios... *op. cit.*, p. 142.

acepção limitadora do aprendizado e, pior, como forma de pressão sobre professores e diretores escolares? Não existe uma resposta prática para tal questão: isso envolve organização política por parte dos profissionais da educação, pressões políticas, luta pela autonomia e auto-organização do processo educativo, ou seja, uma transformação da cultura escolar hegemônica. Na dura realidade de nossas escolas, cabe aos professores subverter alguns processos que dependem deles, como as avaliações que são formuladas e pensadas sob sua responsabilidade, o espaço da aula, as reflexões promovidas juntamente com os estudantes, a qualidade e preparação atenta das aulas. A avaliação em História na perspectiva aqui definida e defendida poderá abrir possibilidades para se pensar em processos formativos mais equânimes e significativos para alunos e professores.

Um aspecto crucial para a aprendizagem, na ótica da Educação Histórica, é o professor. Não se assevera a centralidade do aluno em detrimento da sua atuação e importância para a formação histórica. Comumente, nas discussões sobre formação de professores, foca-se nas melhores técnicas que eles poderão empregar em suas aulas para que o conhecimento científico se transforme em saber ensinado, processo que certificaria o sucesso da transposição didática. Na perspectiva da Educação Histórica e da Didática da História, o professor tem uma responsabilidade central ao “reconstruir, na aula de História, o percurso da metódica da ciência de referência, isto é, o caminho e o método da produção do conhecimento”.⁴⁰³ Assim, ele não é somente aquele que ensina em contraste com um outro que pesquisa, mas todo docente de História na educação básica é professor-pesquisador e vice-versa, devolvendo assim ao saber histórico sua conexão com a práxis. Outro ponto a ser sustentado é que partir do aluno não significa um espontaneísmo no aprendizado histórico. Quer dizer, não se limita a discutir apenas o que os estudantes estão interessados, pois se corre o risco de cair na superficialidade. O processo de aprendizagem é marcado por uma dialética que abrange o todo: os interesses dos alunos, como seres individuais e coletivos, conectam-se aos conhecimentos historicamente construídos e acumulados que são fundamentais para a sociedade humana.

“As necessidades técnico-científico-sociais é que definem os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos [...] Esses conhecimentos devem ligar-se às necessidades dos alunos e à realidade sociocultural como um todo. Enfim, os alunos não aprendem somente o que desejam, mas devem apropriar-se do que é socialmente necessário para os cidadãos de hoje”.⁴⁰⁴

⁴⁰³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Didática reconstrutivista da história. *Op. cit.*, p. 148.

⁴⁰⁴ GASPARIN, João Luiz. *Op. cit.*, posição 638-645.

Diante disso, apresentaremos um exemplo de uma aula organizada com base nas discussões anteriormente realizadas. Alicerçado nas propostas da Educação Histórica, uma aula ideal seria aquela que não precisasse seguir um currículo já delimitado de antemão por pessoas que estão fora da realidade escolar, pois os próprios professores, alunos e comunidade o construiriam conforme seus interesses em sua relação com os conhecimentos científicos. Na impossibilidade disso, visto a realidade das escolas não proporcionarem uma organização curricular pensada e construída pelos próprios educadores e estudantes, o professor poderá partir do conteúdo já programado, problematizando-o e complexificando-o, seguindo o caminho aqui abordado na matriz da Didática da História.⁴⁰⁵

Aula para o 9º ano do Ensino Fundamental ou 3º ano do Ensino Médio

Conteúdo ou conceito substantivo: A Guerra do Vietnã.

Recorte histórico do conceito substantivo: A violência na história humana.

Objetivo: Compreender o conceito de violência em sua historicidade e fazer um exercício de imaginação histórica no que se refere à possibilidade de um mundo sem violência.

Conceitos de segunda ordem ou epistemológicos: interpretação, evidência, explicação, argumentação, orientação, empatia.

Recursos que podem ser utilizados: Cópias de textos e imagens, projeção em Datashow, vídeos, produção de textos/narrativas em várias linguagens (quadrinhos, dissertação, produção de audiovisual, paródia, cartazes, mural, etc.).

Duração: não existe uma definição exata de tempo para cada etapa ou tema a ser aprendido.

1º passo – orientações gerais: Apresentar aos alunos o tema da aula, o conteúdo e os tópicos que se pretende estudar e dialogar com eles sobre o que sabem do assunto. Aqui é o primeiro contato com o tema, sua primeira leitura. O professor poderá anotar na lousa o que for falado pelos estudantes e depois transcrever para um cartaz que ficará exposto até o término daquela unidade temática, para que seja um meio de observar, tanto para professor quanto para aluno, a progressão do conhecimento. Outra possibilidade é pedir que produzam um texto sobre o tema

⁴⁰⁵ As metodologias da “Aula Histórica” da historiadora e educadora Maria Auxiliadora Schmidt e da “Aula Oficina” da historiadora portuguesa Isabel Barca também nos ajudaram a construir o nosso exemplo de uma aula. Cf.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Didática reconstrutivista da história. *Op. cit.*, capítulo 4; BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: OLIVEIRA, Thiago A. Divardim (Org.). *Op. cit.*, p. 77-86. Para o tema da Guerra do Vietnã e a violência, ver: ROSA e SILVA, Hugo Monção de Mattos Corrêa. *Violência em questão: propostas para uma abordagem crítica de fotografias da Guerra do Vietnã*. Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2018, 172 f.

em questão. Esse texto pode ser utilizado pelo educador durante as demais aulas e devolvido ao final, sendo uma ferramenta importante para que possam por eles mesmos perceberem o aprendizado que construíram. Isso é fundamental, pois quando se afirma que a investigação dos conhecimentos prévios é essencial, não se constitui apenas em uma pseudoparticipação e interesse pelos educandos.

Nesse sentido, o professor deve ter o cuidado de organizar os saberes prévios de modo que possam ser utilizados durante as aulas ou no término de um tema: “Os conteúdos não interessam a priori e automaticamente, aos aprendentes. É necessário relacioná-los aos conceitos empíricos trazidos por eles. Desta forma, o professor contextualizará, dentro da disciplina, o conhecimento dos educandos”.⁴⁰⁶ Isso possibilita ao docente, se for necessário, rever suas aulas e talvez tomar outro caminho para que o aprendizado histórico possa acontecer de forma satisfatória. Outra possibilidade é o professor preparar antecipadamente um roteiro de perguntas pelo qual poderá organizar e classificar as respostas dos alunos (um exemplo é diferenciá-las em respostas que contenham um significado histórico aproximado e outras que não contenham relação nenhuma com o tema ou mesmo respostas subjetivas).

Orientações específicas: A aula que aqui propomos tem como tema a Guerra do Vietnã, focando na categoria de violência. Assim, após apresentar o tema, o conteúdo e os objetivos da aula, colocar-se-á questões orientadoras no intuito de recolher as ideias prévias dos alunos: Que razões podem motivar uma guerra? Por que a violência nesse contexto se torna naturalizada? A violência é algo comum na vida humana? Por que? É possível não haver violência? Os alunos responderão em uma folha como atividade a ser entregue ao professor. Nesse primeiro momento, o docente compartilhará algumas das respostas com a sala para promover uma discussão sobre as diversas narrativas que foram feitas pelos alunos. Os estudantes poderão ouvir perspectivas diferentes e, assim, ampliar as próprias compreensões sobre a guerra e a violência. Aqui é o momento de tomarem consciência das questões levantadas e perceber em que elas se relacionam com o conteúdo. Nessa fase, o professor não deve definir ou explicar os conceitos e conteúdos, mas somente registrar as ideias e conduzir o debate. Os textos serão recolhidos para sua utilização/apreciação numa etapa posterior.

2º e 3º passos – orientações gerais: Depois do momento inicial de recolha/escuta dos conhecimentos prévios, o educador poderá então selecionar aqueles conceitos substantivos e de segunda ordem que poderão ajudar a ampliar os interesses dos estudantes e promover uma

⁴⁰⁶ GASPARIN, João Luiz. *Op. cit.*, posição 397 (versão Kindle).

progressão de seus pensamentos históricos. Aqui é imprescindível que o docente tenha em mente que sua função é apresentar alternativas e problematizar aquele conhecimento ainda limitado para que se alcance um nível de maior complexidade. Ou seja, partir do aluno não quer dizer que se deve discutir somente o que lhe interessa, mas utilizar suas carências (no sentido discutido neste trabalho) como um trampolim para se construir conceitos históricos e científicos. Parafraseando Paulo Freire, pretende-se uma aprendizagem histórica que não renuncie ao rigor do método histórico, mas “que admita a espontaneidade, o sentimento, a emoção, e aceite, como ponto de partida, o que eu chamaria de ‘o aqui e o agora’ perceptivo, histórico e social dos alunos”.⁴⁰⁷

Cabe frisar que o professor deve ter um conhecimento profundo dos conceitos substantivos e de segunda ordem, e isso exige uma preparação anterior à aula. Ou seja, ao se planejar antecipadamente, o educador experiente já prevê algumas respostas, comentários e interesses dos alunos sobre o tema. Por meio de um estudo anterior, ele pode melhor redirecionar e alinhar sua aula conforme os conhecimentos prévios dos educandos, sem perder de vista os objetivos que ele traçou para aquela aula. Segundo Saviani, o professor deve “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social [a vida prática] e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”,⁴⁰⁸ para resolver as questões levantadas pelos alunos.

Metodologicamente, os conceitos são mobilizados por meio da seleção de fontes primárias ou secundárias. Com o seu manuseio, os alunos poderão construir suas interpretações sobre os temas ou conteúdos propostos em aula e, assim, vinculá-los às suas carências iniciais. “Aqui o conceito meta-histórico de evidência histórica permite desenvolver interpretações que construam quadros significativos para os jovens e crianças”.⁴⁰⁹

Orientações específicas: Após promover o debate sobre as questões orientadoras colocadas na lousa e recolher os textos/narrativas, o professor passará a trabalhar com os alunos as categorias de violência e guerra. Para isso, ele disponibilizará as imagens e textos (em anexo), dividindo os alunos em 5 grupos. Para cada fonte seguirá um roteiro para que discutam e respondam as questões propostas. Almeja-se nessa etapa que os estudantes entrem em contato com fontes

⁴⁰⁷ FREIRE, Paulo & CAMPOS, M. O. “Leitura da Palavra...leitura do mundo” *apud* GASPARIN, João Luiz. *Op. cit.*, posição 383.

⁴⁰⁸ SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*, 1999, p. 80 *apud* GASPARIN, João Luiz. *Op. cit.*, posição 674.

⁴⁰⁹ FRONZA, Marcelo. *Relação entre Pensamento Histórico e Vida Prática... op. cit.*, p. 48.

imagéticas e textuais e busquem analisá-las e interpretá-las no que se refere aos conceitos de violência e guerra, além de possibilitar um processo de empatia histórica, ou seja, estabelecer uma relação entre os sujeitos e sociedade do passado com o presente dos estudantes. Esse momento com as fontes é fundamental para se ampliar a problematização sobre os conceitos selecionados, pois realiza o elo entre os interesses iniciais e a intervenção do professor por meio do método histórico.

4º passo – orientações gerais: Pelo processo de análise e crítica das fontes, orientadas pelo professor, os alunos poderão assim construir suas próprias interpretações. No entanto, esse procedimento não é feito de qualquer modo, mas fundamenta-se no método histórico de interpretação das fontes, caminho necessário para se construir uma narrativa baseada em evidências que as experiências do passado possibilitam. Nesse sentido, o professor orienta, esclarece conceitos, contextualiza e apresenta os conhecimentos históricos necessários. A importância do aluno como sujeito ativo na perspectiva da Educação Histórica não leva ao apagamento do educador. Este, pela experiência, pelos conhecimentos que possui da historiografia, pela perícia no manejo do método científico, possibilita os meios para que os educandos, em uma relação dialética com o professor e os conhecimentos históricos, possam responder aos seus interesses, construir pontes que viabilizem o aumento de suas experiências, de suas capacidades de interpretação e de orientação para a vida prática. Como afirma Arthur Assis, “a formação histórica permite que os sujeitos humanos relacionem suas carências de orientações como os estoques de conhecimento acumulados pela ciência histórica”.⁴¹⁰ Nesse ponto, é primordial o ato da narrativa. Tanto professor quanto estudantes devem “aprender [...] que o método de narrar é fruto do diálogo entre sujeitos que vivem em épocas diferentes e que o seu reconhecimento mútuo está na recuperação das experiências acumuladas do passado que foram esquecidas”.⁴¹¹ Como afirma Jörn Rüsen, a narrativa histórica “exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro”.⁴¹² Nessa etapa, portanto, é essencial viabilizar diversas maneiras para que os alunos se expressem por meio da narrativa. Isso pode ser feito por meio de quadrinhos, apresentação oral, elaboração de textos, apresentação teatral, música, entre outros. É por meio desse processo que eles demonstram suas consciências históricas, ou seja,

⁴¹⁰ ASSIS, Arthur. *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução*. *Op. cit.*, p. 29.

⁴¹¹ FRONZA, Marcelo. *Relação entre Pensamento Histórico e Vida Prática...* *op. cit.*, p. 49-50.

⁴¹² RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da...* *op. cit.*, p. 81.

realizam a conexão entre passado, presente e futuro e compreendem sua identidade e a dos outros, em outras palavras, a narrativa histórica propicia a geração de sentido histórico.

Orientações específicas: Ao término da análise das fontes, cada grupo compartilhará em forma de seminário suas impressões, discussões e interpretações sobre as imagens e textos que lhe foram disponibilizadas. Esse é um momento importante, pois além da narrativa escrita eles se expressarão oralmente. Após as apresentações, o professor fará as suas contribuições, tirando as dúvidas e lacunas que ficaram nas interpretações dos alunos, contextualizado o conteúdo, definindo os conceitos, ampliando o debate, explicando a Guerra do Vietnã no contexto mais amplo da Guerra Fria, e o aprofundando. Caso não surja durante os debates, o professor trará também uma reflexão de possíveis caminhos e soluções para uma convivência humana sem violência.

5º passo – orientações gerais: Aqui é o momento em que o conhecimento volta para a vida, ou seja, aquelas carências de sentido iniciais transformadas pelas dimensões da experiência (os conteúdos) e da interpretação possibilitam uma orientação para o presente e horizontes de expectativas, construindo, portanto, um significado e sentido históricos. Segundo Rüsen, a geração de sentido histórico, que é o cerne da Didática da História, “requer três condições: formalmente, a *estrutura de uma história*; materialmente, a *experiência do passado*; funcionalmente, a *orientação da vida humana prática* mediante representações do passar do tempo” (grifos no original).⁴¹³ Esse aspecto de sentido também se expressa por meio da avaliação contínua (em todos os momentos de aula) e metacognitiva (o que os educandos sabem sobre o que aprenderam). Etapa fundamental, pois o próprio estudante tem a possibilidade de perceber o seu aprendizado, assim como o professor, mas de uma forma totalmente oposta à ideia de classificações de certo e errado. Atenta-se aqui para a coerência histórica das interpretações e narrativas dos alunos.

Orientações específicas: Como processo avaliativo, os alunos produzirão um mural, que será exposto na escola, sobre o tema da violência, guerra e paz. O intuito é chamar a atenção para as atrocidades humanas e as possíveis soluções para os diversos conflitos sociais. O professor também orientará conforme a necessidade. Os textos produzidos anteriormente serão devolvidos e se realizará uma autoavaliação, podendo seguir o seguinte roteiro: O que você aprendeu de novo nas aulas? O que você considera mais importante no que aprendeu? Que

⁴¹³ *Idem*. Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos... *op. cit.*, p. 160-161.

dificuldades você teve? O que gostaria de aprender mais sobre o mesmo assunto? Gostou desse tipo de aulas? Por que? O que você sabia no começo e o que mudou agora?⁴¹⁴

Os passos e ideias aqui apresentados não se constituem como as únicas formas de realizar uma aula tendo como base a Didática da História e a Educação Histórica. Existem diversas maneiras e possibilidades. Não se exclui momentos de exposição do conteúdo por parte do professor, nem mesmo o cumprimento dos programas curriculares existentes nas escolas. Essas etapas não devem ser entendidas como um caminho fechado, sem curvas ou desvios. Não existe uma obrigação em segui-los linearmente como se só assim pudesse ser realizada a aprendizagem histórica. O importante é que o professor tenha claro que o processo de participação dos alunos na construção do conhecimento histórico, a importância de investigar seus pensamentos históricos e o contato ao método histórico de interpretação de fontes expressas pela narrativa são essenciais e vitais para uma formação histórica para a vida.

⁴¹⁴ Tomamos como base um exercício de metacognição de historiadora Isabel Barca. Ver: BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: OLIVEIRA, Thiago A. Divardim (Org.). Pensamento histórico e consciência histórica... *op. cit.*, p. 142.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de uma “educação para além do capital”, como defende veementemente István Meszáros, ratifica a constatação de que ainda vivemos sob um regime capitalista, expresso por uma governamentalidade e racionalidade neoliberais que abrangem todas as instituições e setores da vida humana. Nesse contexto, a educação possui um papel fundamental para a reprodução e conformação ao modelo de sociedade atual, mas, ao mesmo tempo, é um meio para questioná-lo e construir caminhos alternativos de sua superação. Por meio de formas complexas e sofisticadas, a semântica neoliberal vai adentrando o espaço escolar e moldando as subjetividades de alunos, professores e demais trabalhadores da educação e, desse modo, fazendo com que esta atenda apenas as demandas mercadológicas e empresarias. Ela se torna, desse modo, mais uma ferramenta para o capital, anulando, mas não extinguindo, o seu poder de crítica e de transformação social. O esforço individual, a concorrência, a flexibilidade, a resiliência, o aprender a aprender, a produtividade, o empreendedorismo e a adaptabilidade se tornam as competências e habilidades essenciais da educação neoliberal.

Como vimos, as agências financeiras internacionais perceberam que a instituição escolar é um campo de atuação fundamental para se criar uma hegemonia pelo consenso e, por isso, ela é incluída nos debates, planejamentos e ações definidas para a economia global. As reformas educacionais realizadas em vários lugares e países nas últimas quatro décadas contaram com a “ajuda” econômica e da expertise de tais instituições. Construiu-se, assim, uma rede global de técnicos que definem, junto aos governos nacionais, as diretrizes curriculares e objetivos do ensino e da aprendizagem nas escolas. Tais reformas, por sua vez, sempre apresentam aspectos pseudodemocráticos, verticalizados e impositivos, o que diminuem as possibilidades de resistências as consequências advindas dessas ações, a saber: a responsabilização dos professores pelo “fracasso” escolar; um sistema de avaliação docente com base em metas de aprendizagem, semelhantes as empresas; a diminuição da autonomia dos docentes e das escolas para construir seus próprios currículos e métodos de avaliação; o esvaziamento teórico da formação dos profissionais da educação, uma vez que são vistos somente como cumpridores e aplicadores dos programas escolares feitos pelos “especialistas”; o aspecto limitador dado ao ensino e a aprendizagem, transformados em meio para se atingir os rankings de “qualidade” educacionais; e uma semântica que vai se naturalizando nos discursos de secretários, orientadores pedagógicos, diretores e professores. Enfim, por trás dessa normatização da escola, a pedagogia das competências e do aprender a aprender são apresentados como os únicos caminhos para melhorar a educação e promover uma melhor aprendizagem. Portanto, tais

propostas pedagógicas e educacionais – permeadas por um discurso técnico e “científico” e, por isso, pressupõem-se isentos de debates, intenções e interesses – convertem-se na nova panaceia educacional.

A partir disso, um dos nossos objetivos nesse trabalho foi investigar o modo que a educação em geral, e o ensino de História em particular – por meio da análise de documentos, diretrizes curriculares e do novo currículo construído e aprovado para a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular – estão cada vez mais sitiados e formatados por essa “nova razão do mundo”. Constatamos que a BNCC representa um longo caminho de discussões iniciadas nos anos 90 do século XX, momento em que o Brasil se abriu à lógica neoliberal e promoveu medidas que atendessem as diretrizes internacionais, tanto para a economia quanto para a educação. Advindo desse exame reflexivo, foi possível dirimir uma visão muito comum que perpassa as reformas curriculares: a compreensão de que o currículo é algo neutro e isento de interesses políticos, recortes teóricos e controvérsias. Desse modo, a partir da discussão bibliográfica de uma corrente crítica dos estudos curriculares, sustentamos que o currículo é uma construção social atravessada por interesses econômicos, políticos, ideológicos e culturais e, por isso mesmo, olhá-lo apenas como um amontoado de conteúdos e objetivos desconectados da realidade social atravanca as possibilidades mesmas de subvertê-lo.

Diante desse panorama, nosso escopo central foi examinar o ensino de História e seu currículo. Assim, percorremos o caminho desde sua constituição como matéria escolar no século XIX, atentando-se para as mudanças de enfoques teóricos e temáticos, bem como aos fins educacionais atribuídos a ela que, por sua vez, estavam vinculados e articulados aos objetivos políticos e sociais, como também à produção historiográfica acadêmica. De uma formação para a pátria, passando pela educação para a cidadania e do cidadão crítico, o que se percebe na atualidade é a exigência de que o ensino de História atenda aos imperativos de um mundo hiperacelerado e conectado, onde a única certeza é a impossibilidade de conceber horizontes de expectativas, pois o presente é cada vez mais incerto. Na sociedade neoliberal, a relação com o passado perde sua historicidade. Segundo o historiador Rodrigo Turin,

a relação com o passado [...] inscreve-se como um bem a ser otimizado, capitalizado, possibilitando tanto uma maior eficácia nas resoluções de desafios no mercado, como propriamente um bem (e um serviço) a ser vendido em função de demandas plurais (e ocasionais) de identidades, como compensação a um mundo cada vez mais acelerado. O próprio princípio

teórico de uma reescrita contínua da história se transforma, aqui, em uma oportunidade, em um princípio de capitalização⁴¹⁵

Em um tal contexto, como o ensino de História pode contribuir para promover e dar um sentido e orientação para a vida dos seres humanos, sem cair nas armadilhas de que Turin nos lembra, ou seja, como propiciar ferramentas próprias do método histórico para que as pessoas estabeleçam uma diferença qualitativa entre passado, presente e futuro? Como questiona o historiador Luis Fernando Cerri: “Na medida em que o currículo, na visão neoliberal que o embasou, é destinado a capacitar os jovens para que se adaptem ao mundo globalizado, de que servem conhecimentos sobre um passado distante?”⁴¹⁶ Foram esses questionamentos que nos orientaram nos últimos capítulos, buscando responde-los com base nas reflexões promovidas pelo historiador alemão Jörn Rüsen.

Pela análise da BNCC de História percebemos que os princípios pedagógicos e concepções de aprendizagem que a fundamentam parte de uma compreensão de um ensino tecnicista, onde as competências próprias do pensamento histórico não são priorizadas. A BNCC transforma o estudo da História em uma coleção de conteúdos prontos e acabados, anulando as dimensões de experiência, interpretação e orientação do aprendizado histórico, temas caros à Rüsen. Para o autor, a utilidade da História não é aquela defendida pela pedagogia das competências ou pela noção neoliberal de educação, mas sua função para a vida é transformar o modo como olhamos o mundo, questionando nossas certezas e complexificando nossa consciência histórica, de modo que possamos construir orientações para nossas carências do presente e promover horizontes de expectativas. Estes aspectos advogados pelo autor não estão desconectados dos conteúdos da História, mas é o modo como se estabelece uma relação com eles que se transforma. Ao voltar para o passado – o que não é feito de qualquer modo, visto as os perigos que uma história a bel prazer pode trazer – deve-se partir dos métodos que são próprios da ciência histórica, ou seja, é fundamental buscar e se atentar para a veracidade dos fatos e para a plausibilidade das interpretações; a narrativa histórica precisa ser embasada nas evidências que as fontes possibilitam e do entendimento que o passado é qualitativamente diferente do presente. Mas isso não basta. É necessário construir pontes para um ensino de História que possibilite a humanidade em sua potência máxima. Quer dizer, o entendimento de que todos os seres humanos são portadores de experiências, conhecimentos, visões religiosas,

⁴¹⁵ TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *Tempo*, Niterói, vol. 24, n. 2, mai./ago., 2018, p. 189.

⁴¹⁶ CERRI, Luis Fernando. *Op. cit.*, p. 224.

desejos e expectativas impõem uma educação histórica que contribua para a dignidade humana. Sobre isso, Rüsen afirma que o humanismo é

Um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana e no alinhamento desta orientação com o princípio da dignidade humana. Suas dimensões empíricas e normativas são universais. Ele inclui a unidade da humanidade e também sua manifestação em variadas e mutáveis formas de vida cultural. Temporaliza a humanidade em um conceito abrangente de História universal na qual cada forma de vida é reconhecida hermeneuticamente em sua individualidade. Politicamente baseia a legitimidade de domínio e poder dos direitos humanos e civis fundamentais. Compreende a subjetividade humana como um processo de auto cultivo, de acordo com a dignidade inerente a todos os seres humanos no espaço e no tempo. Portanto, o humanismo tem um impacto didático forte.⁴¹⁷

O ensino de História propugnado pela Base carece, portanto, de uma concepção humanista e transformadora da realidade. A nossa investigação nos permitiu apreender que a BNCC transforma o tempo cronológico em um fator predominante da História, olvidando as pesquisas que já mostraram o aspecto limitador em assemelhar tempo histórico ao tempo metrificado pelas datas. Além disso, retoma e conserva um recorte eurocêntrico dos temas a serem trabalhados em sala de aula. Um agravante para o ensino de História é a vinculação da Base com as avaliações internacionais padronizadas. Mas nem é preciso ir tão longe. As próprias avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio, como bem analisadas por Cerri, já indicam que não se exigem as competências próprias da História pra realizar as questões.⁴¹⁸

Nossa tentativa no capítulo quarto, em diálogo com o anterior, foi trazer algumas reflexões e possibilidades de um ensino de História que promova o que Rüsen define como “formação histórica”. Desse modo, procuramos estabelecer um diálogo próximo com a chamada Educação Histórica e a Didática da História. As contribuições fundamentais e

⁴¹⁷ RÜSEN, Jörn. Formando a Consciência Histórica – por uma didática humanista da História, p. 524 *apud* NECHI, Lucas Pydd. *O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*. Tese – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017, p. 72.

⁴¹⁸ “Além disso, o conhecimento histórico em uma grande parte dos casos parece constituir apenas um pretexto para a avaliação de capacidades cognitivas (as “competência e habilidades”): na medida em que o próprio enunciado das questões fornece informações, ideias e conceitos, com algum conhecimento geral e habilidade de interpretação de texto e estabelecimento de relações, entre outras, é possível responder às questões. Saber história acaba aparecendo como elemento facilitador na maior parte das questões, mas não como elemento decisivo. Exatamente oposta ao outro tipo de avaliação, que se baseia na memorização de informações”. CERRI, Luis Fernando. *Op. cit.*, p. 223.

frutíferas que as práticas em sala de aula, centradas nessas duas perspectivas, já promoveram em escolas de diversos países e do Brasil nos ajudou a construir um exemplo de uma aula, no intuito de que mais professores tenham contato com essa prática e teoria da aprendizagem histórica. Não pretendemos, no entanto, um modelo pronto e fechado, mas almejamos que as discussões aqui promovidas possam abrir frestas para subverter a lógica neoliberal para a educação.

ANEXOS

Figura 2: Execução em Saigon.

Execução em Saigon. Fonte: ADAMS, Eddie T, Associated Press, 1º de fevereiro 1968. https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/01/30/interna_diversao_arte.656708/execucao-em-saigon-de-eddie-adams.shtml. Acesso em: 22 jan. 2021.

1. Descreva a imagem:

a) Título:

b) Autor:

c) Data:

d) Como está representada a cena e seus personagens (roupas, objetos, ambiente, expressão corporal)?

e) Qual é o tema (elemento principal da imagem)? Que título você daria à fotografia e por quê?

2. Que sentimentos a fotografia provoca em você? O que mais lhe chamou a atenção? Por que?

3. Podemos relacionar a imagem com algo na atualidade? Explique

4. Em que contexto ela foi tirada?

5. Escreva em algumas linhas sobre o que a foto permite afirmar sobre a guerra e a violência.

Figura 3: And Babies? (E bebês?)



HAERBELE, Ronald L. 16 de março de 1968. And babies? (E bebês?) Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:My_Lai_massacre.jpg?uselang=pt-br apud ROSA e SILVA, Hugo Monção de Mattos Corrêa. *Op. cit.*, p. 127.

1. Descreva a imagem:

a) Título:

b) Autor:

c) Data:

d) Como está representada a cena e seus personagens (roupas, objetos, ambiente, expressão corporal)?

e) Qual é o tema (elemento principal da imagem)? Que título você daria à fotografia?

2. Que sentimentos a fotografia provoca em você? Por que? O que mais lhe chamou a atenção?

3. Em que contexto ela foi tirada?

4. Podemos relacionar a imagem com algo na atualidade? Explique

5. Escreva em algumas linhas o que a foto permite afirmar sobre a guerra e a violência.

Figura 4: Autoimolação



Autoimolação. Foto: Malcolm W. Browne, 1963. Disponível em: <http://g1.globo.com/fotos/noticia/2012/08/autor-de-foto-icone-de-monge-em-chamas-no-vietna-morre-aos-81-anos.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

1. Descreva a fotografia:

a) Título:

b) Autor:

c) Data:

d) Como está representada a cena e seus personagens (roupas, objetos, ambiente, expressão corporal)?

e) Qual é o tema (elemento principal da imagem)? Que título você daria a ela?

2. Que sentimentos a fotografia provoca em você? Por que? O que mais lhe chamou a atenção?

3. O que significa autoimolação?

4. O que teria estimulado a ação representada na imagem?

5. Podemos relacionar a imagem com algo na atualidade? Explique

6. Escreva em algumas linhas o que a foto permite afirmar sobre a guerra e a violência.

“[...] O tempo em que você e eu passivamente permitíamos a nós mesmos ser brutalizados é passado. Ser não violento somente com aqueles que não são violentos com você. E quando você me mostrar um racista não violento, ou um segregacionista não violento, então eu serei não violento. Mas não venha me ensinar como não ser violento com esses espancadores antes de ensiná-los a não ser violentos. Você nunca vê um desses brutamontes que não seja violento, é difícil para um racista não ser violento. Assim como é difícil para alguém inteligente ser não violento. Tudo no Universo reage se vê sua vida ameaçada, exceto os negros na América. Ele deita-se e diz: ‘Bata em mim, paizinho’. É dito por aqui que ‘um homem com um rifle ou uma pistola só pode ser parado por uma pessoa que se defende com um rifle ou uma pistola’. Isso é igualdade. Se o Governo dos EUA não quer que nós tenhamos rifles, então deve tirar os rifles dos racistas. Se não querem que eu e você sejamos não violentos, então tem que fazer os racistas deixarem de ser violentos. Não venham nos ensinar a não violência enquanto esses brutamontes são violentos. Esses dias acabaram. ‘Táticas baseadas exclusivamente em moralidade só podem ter sucesso quando você lida com pessoas que tem moral ou num sistema que é moral. Um homem ou um sistema que oprime um homem por causa de sua cor não é moral. É dever de todo Afro-Americano e cada comunidade Afro-Americana por este país proteger nosso povo contra assassinos das massas, contra os que jogam bombas, contra os linchadores, contra os que batem nas pessoas, contra a brutalidade e contra os exploradores’ [...]”

Fragmento da *PALESTRA DE MALCOLM X NA FUNDAÇÃO DA “ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE AFRO-AMERICANA” (OAAU) – Audubon Ballroom, Harlem – Nova York, 28 de junho de 1964*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-1964-discurso-de-malcolm-x-na-organizacao-da-unidade-afro-americana/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

1. Quem é o autor do texto? Em que contexto ele foi produzido? Para que finalidade o texto foi feito? Por que esse texto foi conservado até os dias de hoje?
2. Para quem esse texto foi produzido? Qual é a relação com o contexto histórico?
3. Qual é o tema tratado no texto? Identifique as ideias principais?
4. Podemos relacionar as ideias do texto com a atualidade? Explique
5. Escreva em algumas linhas o que o texto permite afirmar sobre a guerra e a violência.

“A guerra, esse monstro que faz com que os homens se matem, acabará por ser eliminada pelo próprio desenvolvimento da sociedade humana, e há de sê-lo ainda num futuro que já não está longe. Todavia, para suprimir a guerra só há um meio: opor a guerra à guerra, opor a guerra revolucionária à guerra contrarrevolucionária, opor a guerra nacional revolucionária à guerra nacional contrarrevolucionária, opor a guerra revolucionária de classe à guerra contrarrevolucionária de classe. A História só registrou duas espécies de guerras: as guerras justas e as guerras injustas. Nós somos pelas guerras justas e contra as guerras injustas. Todas as guerras contrarrevolucionárias são injustas, todas as guerras revolucionárias são justas. Seremos nós quem porá fim, com as nossas próprias mãos, à época das guerras na história da humanidade. Sem dúvida alguma, a guerra que estamos fazendo é uma parte da última das guerras. Sem dúvida alguma também, a guerra a que teremos de fazer face será uma parte da maior e mais cruel de todas as guerras”.

MAO TSE TUNG. *Problemas Estratégicos da Guerra Revolucionária na China*. Capítulo I — Secção 2. O Fim da Guerra é suprimir a Guerra. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1936/guerra/cap02.htm>. Acesso em: 22 jan. 2021.

1. Quem é o autor do texto? Em que contexto ele foi produzido? Para que finalidade o texto foi feito? Por que esse texto foi conservado até os dias de hoje?
2. Para quem esse texto foi produzido? Qual é a relação com o contexto histórico?
3. Qual é o tema tratado no texto? Identifique as ideias principais?
4. Podemos relacionar as ideias do texto com a atualidade?
5. Escreva em algumas linhas o que o texto permite afirmar sobre a guerra e a violência.

BIBLIOGRAFIA

Documentos

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, D.C. 1995.

_____. *Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação*. Washington, D. C., 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para todos*. 1993-2003. Brasília: MEC, 1993, p. 11. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

_____. LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008. *Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

_____. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Banco Mundial: Washington, D.C., 2014.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*. Santiago, 1992.

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

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2017. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page4. Acesso em: 24 de mai. 2020.

Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying?highlight=WyJzb2Npb2Vtb2Npb25hbCJd>. Acesso em: 23 de mai. 2020.

Pareceres sobre a BNCC

Parecer de Júlia Siqueira da Rocha, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 01 abr. 2020.

Parecer de Joao Batista Araújo e Oliveira [S.I.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 1 abr. 2020.

Parecer Profa. Dra. Ana Maria Mauad de Sousa Andrade Essus (História-UFF). Base Nacional Curricular Comum – 3a versão – dez. 2016/jan. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 6 abr. 2020.

Cartas de Associações e professores

Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Nota ABdC sobre processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. Disponível em: https://1fce3adf-21b8-44d9-9b12-da4e0971a909.filesusr.com/ugd/f7609a_48c14647478d4109ab23fbf7889d94d2.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-o-que-ainda-precisamos-dizer-sobre-bncc-do-ensino-medio>. Acesso em: 01 abr. 2020.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC). Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/noticia_49. Acesso em: 01 abr. 2020.

ANPUH/RJ. Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na BNCC. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Acesso em: 05 abr. 2020.

ABREM. *Carta da ABREM sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1540512/carta-da-abrem-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>.

ANPHLAC. *Nota da ANPHLAC sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/noticia_49.

ANPUH. *Colaboração da ANPUH Brasil na revisão da proposta da BNCC*. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-nacional-na-revistao-da-proposta-da-bncc>.

ANPUH. *Manifestação Pública da ANPUH sobre a BNCC*. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>.

ANPUH/RS. *Documento da ANPUH-RS sobre a BNCC/MEC*. Disponível em: https://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=5658.

Obras e textos consultados

ABUD, Kátia Maria. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR.

_____. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

AGUIAR, Maria Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: _____; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, Luís A. Marques. Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, p. 9-30, 2016.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

ALVES, Ronaldo C. *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. Tese - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 322f., 2011.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexão sobre a origem e difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 34, Número 1, jan./abr. 2019.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. Trad. Maria Aparecida Batista. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

ASSIS, Arthur. *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução*. Goiânia: Editora UFG, 2010.

AZAMBUJA, Luciano de. Narrativa histórica, narrativa de vida e protonarrativa: passado, presente e futuro. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; SOBANSKI, Adriane de Quadros. *Competências do Pensamento Histórico*. Curitiba: W. A. Editores, 2020 (Coleção Educação Histórica, v.2),

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: OLIVEIRA, Thiago A. Divardim (Org.). *Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática*. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

_____. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: OLIVEIRA, Thiago A. Divardim (Org.). *Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática*. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

_____. Verdade e perspectivas do passado na explicação em História: uma visão pós-desconstrucionista. In: OLIVEIRA, Thiago A. Divardim (Org.). *Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática*. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

_____. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: OLIVEIRA, Thiago A. Divardim (Org.). *Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática*. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. *Cadernos De História*, 12(16), 38-63, 2011.

BARZOTTO, Carlos Eduardo. (Re)criando narrativas: reflexões sobre o ensino de História nas Bases Nacionais Comuns Curriculares (2015-2017). In: MORETTO, Milena. *A Base Nacional Comum Curricular: discussões sobre a nova prescrição curricular* (Coleção Educação, v. 1). Jundiaí: Paco Editorial, 2019, (versão Kindle).

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, set.89/fev.90.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª ed., São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados* 32 (93), 2018.

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. *XIII Congresso Nacional de Educação*, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em: 22 de out. 2020.

BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

BRANCO, Emerson Pereira et. al. *A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. *Entre o colonial e o decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas*. Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 174 f., 2018.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CAIMI, Flávia Eloísa. História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan./jun. 2016.

CAINELLI, Marlene. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019 (versão Kindle).

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. Ricoeur: de uma hermenêutica histórica a uma hermenêutica para a narrativa histórica. In: MALERBA, Jurandir. *História & narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica*. Petrópolis: Vozes, 2016 (versão Kindle).

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019 (versão Kindle).

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CATINI, Carolina. Educação e Empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019 (versão Kindle).

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. *RBPAAE* - v. 34, n. 2, p. 613 - 634, mai./ago. 2018.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p. 213-231, 2004.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* – Sobre a história e os historiadores. Trad. Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*. Dissertação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 154 f., 2019.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Prefácio. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEL ROIO, Marcos. *Gramsci e a emancipação do subalterno*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, p. 35-40, 2001.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. *Estudos Avançados* 32 (93), p. 151-153, 2018.

FERRAZ, Ana P. do C. Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERRO, Marc. *A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação*. Trad. Wladimir Araujo. São Paulo: IBRASA. 1983.

FILHO, Alfredo Saad. Neoliberalismo: Uma análise marxista. *Marx e o Marxismo*, v.3, n.4, jan./jun. 2015.

FRANCO, Aléxia Pádua; JÚNIOR, Astrojildo Fernandes da Silva; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v.25. n. Especial, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun. 2012.

_____. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1º ed., São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FRONZA, Marcelo. Relação entre Pensamento Histórico e Vida Prática. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; SOBANSKI, Adriane de Quadros (Org.). *Competências do Pensamento Histórico*. Curitiba: W. A. Editores, 2020 (Coleção Educação Histórica, v.2).

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2020 (versão Kindle).

GEVAERD, Rosi T. F; SILVA, Danilo da; TORRES, Patrícia R. M. Rodrigues. Educação Histórica e a aprendizagem narrativa. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; URBAN, Ana Claudia (Org.). *O que é Educação Histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2018 (Coleção Educação Histórica, v. 1).

GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa, Educa, 1997.

_____. *Currículo: teoria e história*. 15ª edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GUSMÃO, Leslie Luiza Pereira. *Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o ensino médio*. Dissertação – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 110 f., 2014.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (Coleção História e Historiografia).

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, p. 24-59, jul./dez., 2003.

HOBSBAWM, Eric. Introdução. In: HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.23-35, jul./dez., 2011.

KRAWCZYK, Nora Rut; MARTINS, Erika Moreira. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. *Revista Portuguesa de Educação*, 31 n.1, p. 4-20, jun. 2018.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, vol. 19, n. 38, p. 125-138, São Paulo, 1999.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, n. 60, p. 107-146, abr.-jun., 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIGUORI, Guido: *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LIMA, Caio R. Carvalho. *Além dos muros da academia: sentido da história e trauma histórico na obra de Jörn Rüsen (1983-2013)*. Dissertação – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, 109f., 2016.

LIMA, Maria. Consciência histórica e Educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo et al (org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentido para a Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

MALERBA, Jurandir. *Uma análise da Base Nacional Comum Curricular*. Café História, 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 06 abr. 2020.

MAQUINÉ, G. O.; AZEVEDO, R. O. M. Competências na formação de professores: da LDB à BNCC. *REVES - Revista Relações Sociais*, v. 1, n. 1, p. 0111-0120, maio 2018.

MARSAGLIA, A. C. G; PINA, L.D; MACHADO, V. O; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Estevão C. de Resende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; ASSIS, Arthur Alfaix. A obra de Jörn Rüsen e sua relevância – introdução à edição brasileira. In:

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

MARTINS, Estevão de Rezende. As Matrizes do Pensamento Histórico em Jörn Rüsen. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (org.). *Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática da História*. Curitiba: W & A Editores, 2016.

MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a História ensinada. In: JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MENDES, Bruno. Ensino de História, Historiografia e currículo de História. *Revista Transversos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-128, abr. 2020.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Maria Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

_____; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

NECHI, Lucas Pydd. *O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*. Tese – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 293f, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

NETO, Antonio Simplício de Almeida. Há base para a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/educacao-atual-entrementes/item/2287-ha-base-para-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

_____. BNCC e a formação de professores: interlocuções possíveis ou “façamos um trato”. Disponível em: <https://histobs.hypotheses.org/1040>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

OLIVEIRA, Andressa G. Pinheiro; OLIVEIRA, Thiago A. Divardim. A Didática da História e os Trabalhos LAPEDUH: pressupostos da Pesquisa de Historiadores docentes. In: URBAN, Ana Claudia; MARTINS, Estevão C de Rezende; CAINELLI, Marlene (org.). *Educação Histórica – Ousadia e Inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schimdt*. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2018.

OLIVEIRA, Andressa G. Pinheiro de. et al. Contribuições das pesquisas em Educação Histórica para a prática de sala de aula. In: In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; URBAN, Ana Claudia (Org.). *O que é Educação Histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2018 (Coleção Educação Histórica, v. 1).

PACHECO, José Augusto. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/ts2.doc>. Acesso em: 06 fev. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

POMBO, Olga. Pedagogia por objectivos/Pedagogia com objectivos. *Logos*, n.º 1, Lisboa: Filosofia Aberta, p. 43-72, 1984.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. *O Estado de São Paulo*, 02 de agosto de 2010. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>. Acesso em: 26 abr. 2020.

RIBEIRO, Renato Janine. *Prof. Renato Janine Ribeiro e a Base Curricular Nacional Comum de História*. Disponível em: <https://didaticadahistoria.wordpress.com/2015/10/14/prof-renato-janine-ribeiro-e-a-base-curricular-nacional-comum-de-historia/>. Acesso em: 06 abr. 2020.

ROBERTSON, Susan L. “Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. *Revista Lusófona de Educação*, 2007, 9, p. 13-34.

ROSA e SILVA, Hugo Monção de Mattos Corrêa. *Violência em questão: propostas para uma abordagem crítica de fotografias da Guerra do Vietnã*. Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2018, 172f.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipo, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Trad. Peter Rautmann, Caio Pereira, Daniel Martineschen e Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

_____. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

_____. A Função da Didática da História: a relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (Org.). *Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática da História*. Curitiba: W & A Editores, 2016.

_____. O que é Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova de abordar a História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (Org.). *Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática da História*. Curitiba: W & A Editores, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. 11º ed. Madrid: Morata, 2002.

_____. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et. al. *Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011 (versão Kindle).

_____. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o surgimento da *Neu Geschichtsdidatik* na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. *OP SIS*, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno et. al. *Educar por*

competências: o que há de novo? Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011 (versão Kindle).

SANTOS, Evandro. A História geral do Brasil, de Francisco Adolfo de Varnhagen: apontamentos sobre o gênero biográfico na escrita da história Oitocentista. *História da historiografia*, Ouro Preto, n. 9, agosto, p. 88-105, 2012.

SANTOS, Beatriz B. M. dos; NASCIMENTO, Thiago R. O ensino de Estudo Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade. *História e Perspectivas*, Uberlândia (53): 145-178, jan./jun. 2015.

SARTÓRIO, Lúcia A. Valadares. Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e a sua concepção de Educação. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, ano 2, número especial, p. 205-226, dez. 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. do Santos. Saber escolar e conhecimento histórico? *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 11, p. 35-49, jul. 2005.

_____. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/download/13325/12649>. Acesso em: 24 mai. 2020.

_____. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: ED UFPR, 2010.

_____. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, vol. 16, núm. 37, p. 73-91, mai./ago., 2012.

_____. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos (Maringá. Online)*, v. 19, n.1, p. 87-116, jan./abr. 2015.

_____. ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados - La historia enseñada*, v. 24, p. 26-37, 2017.

_____. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol. 3, nº 2, out., p. 60-76, 2017.

_____; URBAN, Ana Claudia (Org.). *O que é Educação Histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2018 (Coleção Educação Histórica, v. 1).

_____. Por que Pensamento Histórico? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. do Santos; SOBANSKI, Adriane de Quadros. *Competências do Pensamento Histórico*. Curitiba: W. A. Editores, 2020 (Coleção Educação Histórica, v.2).

_____. *Didática reconstrutivista da história*. Curitiba: Editora CRV, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Imaginar é difícil (porém necessário). In: ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexão sobre a origem e difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da educação escola do Brasil contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2014 (versão Kindle).

SILVA, José Manuel. Um berço para o Homem e o legado skinneriano na educação: do behaviorismo a um novo paradigma para a sociedade do conhecimento. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/~boccmirror/pag/silva-jose-manuel-novo-paradigma-sociedade-conhecimento.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

SILVA, Marcos Aurélio Dornelas; ALMEIDA, Patrícia Fortes de. Um estudo comparativo das versões da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. V *CONEDU – Congresso Nacional de Educação* [S.I.] Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID1182_11092018224306.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da. *Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”*. Tese – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 305f., 2003.

_____. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.34, p. 1-15, 2018.

SILVA, Matheus Oliveira da. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? *Boletim Historiar*, n. 23, p. 85-106, abr./jun. 2018

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

SIMAN, Lana M. de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (Orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

SOUZA, Éder Cristiano de. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. *REH*. Ano V, vol. 5, n. 10, p. 70-91, jul./dez. 2018.

THOMPSON, E. P. A História vista de baixo. In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (Org.). E. P. Thompson. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *Tempo*, Niterói, vol. 24, n. 2, mai./ago., p. 186-205, 2018.

_____. *Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal*. Copenhague: Zazie Edições, 2019.

UMBELINO, Luís António. O fim das Humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. *Cadernos de Pesquisa*. v.48 n.167 p.192-202 jan./mar. 2018.

URBAN, Ana Claudia. *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. Tese – Universidade Federal do Paraná, Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 246 f. 2009.

VAINFAS, Ronaldo. *Nova Face do Autoritarismo*. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo>. Acesso em: 06 abr. 2020.

VIEIRA, Carine de Oliveira. *Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História*. Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 110 f., 2016.