



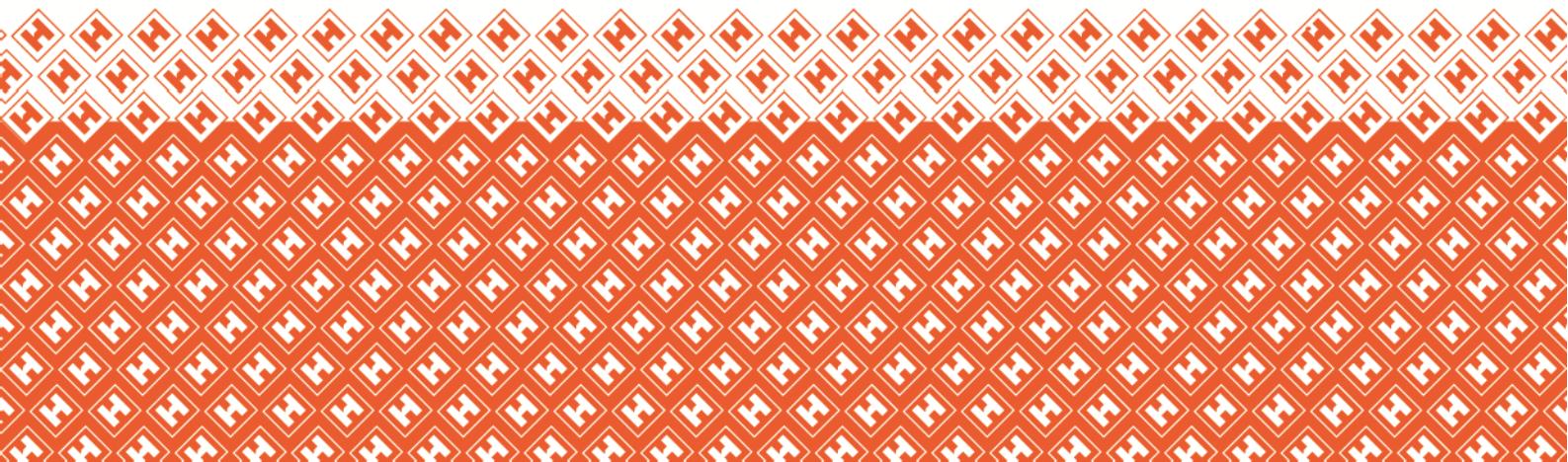
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MÁRCIA SANTOS SEVERINO

**Entre itinerários e disputas: hegemonia, práxis e
consciência histórica para além do novo ensino médio**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Fevereiro / 2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

MÁRCIA SANTOS SEVERINO

**ENTRE ITINERÁRIOS E DISPUTAS: HEGEMONIA, PRÁXIS E CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA PARA ALÉM DO NOVO ENSINO MÉDIO**

**GOIÂNIA
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem resarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[x] Dissertação [] Tese [] Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Márcia Santos Severino

3. Título do trabalho

ENTRE ITINERÁRIOS E DISPUTAS: HEGEMONIA, PRÁXIS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA ALÉM DO NOVO ENSINO MÉDIO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Santos Severino, Discente**, em 01/03/2024, às 09:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Saddi Teixeira, Professor do Magistério Superior**, em 07/03/2024, às 07:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador **4419169** e o código CRC **7ED02521**.

Referência: Processo nº 23070.004077/2024-14

SEI nº 4419169

MÁRCIA SANTOS SEVERINO

**ENTRE ITINERÁRIOS E DISPUTAS: HEGEMONIA, PRÁXIS E CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA PARA ALÉM DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de história

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientador: Prof^a. Dr. Rafael Saddi Teixeira.

**GOIÂNIA
2024**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Severino, Márcia Santos

Entre itinerários e disputas [manuscrito] : Hegemonia, práxis e
consciência histórica para além do novo ensino médio / Márcia
Santos Severino. - 2024.
203 f.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de
História, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, fotografias, lista de figuras.

1. Ensino de história. 2. Escola, currículo e ensino de história. 3.
Aprendizagem histórica. 4. Novo ensino médio. 5. Didática
reconstrutivista da história. I. Teixeira, Rafael Saddi, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 003/2024 da sessão de Defesa de **Dissertação de Mestrado de Márcia Santos Severino**, que confere o título de **Mestre(a) em Ensino de História**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao(s) oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro, a partir d a (s) 14h00, via Videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “Entre itinerários e disputas: hegemonia, práxis e consciência histórica para além do novo ensino médio”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Suplente Interno, Professor Breno Mendes, Presidente, em substituição ao Orientador(a) Professor(a) Doutor(a) Rafael Saddi Teixeira (ProfHistória-UFG) - impedido de comparecer por motivo de saúde (vide documento SEI 4368538), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: 2) Thiago Augusto Divardim de Oliveira (IFPR) - Externo ao Programa; 3) Cristiano Nicolini (ProfHistória-UFG) - Interno ao Programa. E, como Membros Suplentes: 1) Breno Mendes (ProfHistória-UFG) - Interno ao Programa; 2) Willian Junior Bonete (UFPEL) - Externo ao Programa. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) aprovado(a) pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Breno Mendes (ProfHistória-UFG), Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Professor do Magistério Superior**, em 15/02/2024, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 15/02/2024, às 19:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana De Souza Fredrigo, Diretora**, em 01/03/2024, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador 4339833 e o código CRC 71BA559D.

Referência: Processo nº 23070.004077/2024-14

SEI nº 4339833

Aos Condenados da Terra

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Francisco Antônio e à Dona Maria de Jesus, meus pais, que, apesar de uma vida de grandes limitações econômicas e educacionais, esforçaram-se ao máximo, dentro de suas possibilidades, para que eu estudasse, me alimentasse e me vestisse.

Ao meu amigo Gabriel Moura, que me acolheu de braços abertos sempre que precisei ficar em sua residência em Goiânia para cursar as disciplinas do mestrado e participar de outras atividades.

Aos meus colegas da turma de 2022 do Mestrado Profissional em Ensino de História. Passamos por grandes percalços, desde a perda de entes queridos até o enfrentamento de doenças graves e mesmo a nossa inferiorização intelectual, mas nos mantivemos firmes.

A todos os professores do Profhistoria pelos ensinamentos e dedicação, em especial ao professor Cristiano Nicolini, que para mim se tornou um exemplo de profissional e ser humano.

A todos os meus amigos e companheiros de luta que me estimularam a chegar até aqui. São muitos nomes, e para não fazer desfeita com ninguém, agradeço de forma genérica.

“Querido Delio, sinto-me um pouco cansado e não posso escrever muito. Mas me escreva sempre e de tudo que lhe interessa na escola. Penso que você gosta de história, tal como eu gostava quando tinha sua idade, porque se refere aos homens vivos, e tudo que se refere aos homens, ao maior número possível de homens, a todos os homens do mundo enquanto se unem entre si em sociedade, trabalham, lutam e melhoram a si mesmos - tudo isso só pode lhe dar prazer, mais do que qualquer outra coisa. Mas será que é assim mesmo? Abraços”

Antonio Gramsci,

Carta escrita no cárcere para seu filho Délia,

Cartas do Cárcere, Volume II, p. 429.

RESUMO

A dissertação explora a disputa hegemônica de projetos educacionais e de atores da área de educação no ensino médio considerando a consolidação da Lei do Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao analisar a BNCC de História desde 2015 até a versão vigente, busca-se entender seu alinhamento com o projeto dos reformadores empresariais da educação, sendo uma linha de análise. Outro ponto de análise reside nas propostas de itinerários formativos da OI Nave Futuro, as quais apresentam um viés empreendedorista, diferenciando-se das sugestões dos professores da educação básica. A conclusão levantada é que essas propostas refletem perspectivas distintas sobre o papel do ensino médio na formação dos estudantes. A dissertação também explora a observação de que o Novo Ensino Médio, os itinerários formativos e as disciplinas eletivas contribuem para a precarização das relações de trabalho, esvaziando a reflexão e a *práxis* na educação. Adicionalmente, considera-se a Aula Histórica, por meio da Didática Reconstrutivista da História, como uma metodologia que pode ser incorporada para a disciplina de história no NEM. A conclusão é que essa abordagem pode problematizar o mundo do trabalho, promovendo uma perspectiva reflexiva e contribuindo para uma educação mais crítica. A dissertação propõe uma abordagem metodológica de análise documental e qualitativa, aplicada de forma explicativa. Essa metodologia visa examinar documentos oficiais, propostas de itinerários formativos, disciplinas eletivas e demais materiais relacionados à BNCC, ao NEM e aos reformadores empresariais da educação. A parte propositiva da dissertação inclui a criação de um site e um e-book temático destinado ao público docente. Esse projeto visa disseminar informações relevantes sobre a BNCC, o NEM e as influências dos reformadores empresariais na educação. O site e o E-book temático, além de serem uma extensão prática da dissertação, visam impactar de maneira efetiva a comunidade educacional, promovendo a reflexão e a troca de informações entre os profissionais da área.

Palavras-chaves: Ensino de História; Escola, Currículo e Ensino de História; Aprendizagem Histórica; Novo Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Didática Reconstrutivista da História.

ABSTRACT

This dissertation explores the hegemonic dispute between educational projects and actors in the field of secondary education, considering the consolidation of the New Secondary Education Law (NEM) and the Common National Curriculum Base (BNCC). By analyzing the History BNCC from 2015 to the current version, we seek to understand its alignment with the project of the education business reformers, as one line of analysis. Another point of analysis lies in OI Nave Futuro's proposals for training itineraries, which have an entrepreneurial bias, differing from the suggestions made by basic education teachers. The conclusion drawn is that these proposals reflect different perspectives on the role of secondary education in the training of students. The dissertation also explores the observation that the New High School, the training itineraries and the elective subjects contribute to the precariousness of working relationships, emptying reflection and praxis in education. In addition, the Historical Classroom is considered, through the Reconstructivist Didactics of History, as a methodology that can be incorporated into the subject of history at NEM. The conclusion is that this approach can problematize the world of work, promoting a reflective perspective and contributing to a more critical education. The dissertation proposes a methodological approach of documentary and qualitative analysis, applied in an explanatory manner. This methodology aims to examine official documents, proposals for training itineraries, elective subjects and other materials related to the BNCC, the NEM and corporate education reformers. The proposal part of the dissertation includes the creation of a website and a thematic e-book aimed at teachers. This project aims to disseminate relevant information about the BNCC, the NEM and the influences of corporate reformers on education. The website and thematic e-book, as well as being a practical extension of the dissertation, aim to have an effective impact on the educational community, promoting reflection and the exchange of information among professionals in the field.

Key words: History Teaching; School, Curriculum and History Teaching; History Learning; New High School Education; National Common Core Curriculum; Reconstructivist History Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estudantes de escolas de Goiás em luta contra a implementação das Organizações Sociais no sistema educacional.

Figura 2: “Versão impedida”, documento retomado em 2018 sob o nome de “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional”

Figura 3: Manifestação de professores e estudantes contra a BNCC em audiência do CNE/MEC em junho de 2018 em São Paulo

Figura 4: Manifestação de professores e estudantes contra a BNCC em audiência do CNE/MEC em agosto de 2018 em Belém do Pará

Figura 5: Primeira versão da BNCC

Figura 6: Segunda versão da BNCC

Figura 7: BNCC ensino médio e BNCC versão final

Figura 8: Caderno Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos Teóricos

Figura 9: Caderno Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Médio

Figura 10: Caderno Currículo em Movimento da Educação Básica - Novo Ensino Médio

Figura 11: Metodologia da Aula Histórica

Figura 12: Atos pela revogação do Novo Ensino Médio, março de 2023

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CONCEITOS DAS DIFERENTES TEORIAS DO CURRÍCULO

QUADRO 2: ENTIDADES E ORGANIZAÇÕES QUE COMPÕEM O MBNC

QUADRO 3: AGENTES PRESENTES NO MBNC E NO TPE

QUADROS 4 E 5: DIVERSIDADE DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS AOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA NOS DIFERENTES SITES

QUADRO 6: PARTES DA AULA DA DISCIPLINA DA NAVE: HISTÓRIA EM JULGAMENTO

QUADRO 7: PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS DA DISCIPLINA: CULPADO OU INOCENTE? PERSONAGENS E FATOS HISTÓRICOS QUE MUDARAM OS RUMOS SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós Graduação em Filosofia
APROFFIB	Associação Brasileira de Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil
ANPUH	Associação Nacional de História
APHE	Aparelho Privado de Hegemonia Empresarial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CHATA	Conceitos de História e Abordagens de Ensino
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FL	Fundação Lemann
GT	Grupo de Trabalho
GT - DiAD	Grupo de Trabalho, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento
HICON	Consciência Histórica e Práticas
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música Popular Brasileira

NaVE	Núcleo Avançado de Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OS's	Organizações Sociais
PCNEM	Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Parceria Público - Privada
PSDB	Partido Social Democrata do Brasil
PT	Partido dos Trabalhadores
RAPS	Rede de Ação Política pela Sustentabilidade
SEBRAE - DF Federal	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEV	Serviço de Ensino Vocacional
SINPRO - DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
TDCI's	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TPE	Todos pela Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

Sumário

Introdução	19
Capítulo 1. A Base Nacional Comum Curricular e o projeto neoliberal	26
1.2. A disputa hegemônica em torno da BNCC de história.....	38
1.2.1. O itinerário dos itinerários formativos.....	46
1.2.2. A Versão impedida da BNCC de história.....	49
1.2.3. A primeira versão da BNCC de história	52
1.2.4. A segunda versão da BNCC de história.....	58
1.2.5. A versão final da BNCC de história.....	62
1.3: Entre a BNCC de história e o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal: contradições de um projeto educacional.....	69
1.3.1. Os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF	71
1.3.2. A proposta inicial de Currículo em Movimento para a etapa ensino médio	77
1.3.3. O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio.....	79
Capítulo 2: Há esperança para a disciplina de história no novo ensino médio?	85
2.1. A ideologia do empreendedorismo e sua relação com a BNCC	85
2.2. Os reformadores empresariais da educação, seus aparelhos privados de hegemonia e a disputa hegemônica pela práxis educacional	89
2.2.1. O movimento Todos Pela Educação	93
2.2.2. A Fundação Lemann	95
2.2.3. O Núcleo Avançado em Educação (Nave) e o Instituto MeViro	97
2.2.4. O Movimento Pela Base Nacional Comum	103
2.3. Análise comparativa de disciplinas eletivas	111
2.3.1. A cientificação da disciplina história, o surgimento do campo da didática da história e a didática reconstrutivista da história no Brasil.....	113
2.3.2. Cultura escolar, cultura histórica e cultura de história	121
2.3.3. Análise comparativa das disciplinas eletivas à luz da metodologia da Aula Histórica	127
2.4. As disputas hegemônicas recentes sobre o novo ensino médio.....	135
Capítulo 3: Parte propositiva	141
Conclusões	144
Referências Bibliográficas	147
Apêndices.....	156
Anexos.....	202

Introdução

Na última década as políticas educacionais no país passaram por transformações que envolvem diversos sujeitos políticos e sociais. Sociedade civil, estudantes, professores e comunidades escolares passaram por diversas mudanças que afetam diretamente a cultura escolar. Este trabalho pretende investigar apenas algumas dessas mudanças. Buscarei compreender as ligações entre as disputas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de história, o novo ensino médio (NEM) e sua estrutura que considero principal que são os chamados itinerários formativos e as disciplinas eletivas. Vários são os atores envolvidos na implementação desses novos modelos e currículos educacionais e minha principal contribuição é compreender quais são suas motivações sociais e políticas e como tais motivações influenciam o ensino de história e a aprendizagem histórica dos estudantes. É pertinente dizer que segundo dados do Censo Escolar de 2023, a rede estadual pública de ensino, caso no qual se enquadra o Distrito Federal (DF) onde leciono, tem 83,6% das matrículas na etapa ensino médio, com 6,4 milhões de alunos. A rede privada possui cerca de 986,3 mil matriculados (12,8%) (AGÊNCIA GOV, 2023), fato que também se coloca como importante justificativa para explicar minha opção pelo foco na rede pública de ensino, além é claro de atuar como professora desta rede há 11 anos no DF. Mas antes de esmiuçar essas querelas, nesta introdução gostaria de fazer algumas considerações importantes.

Primeiramente não sou uma acadêmica, sou uma professora de ensino básico e pesquisadora. Minha passagem pela academia tem o intuito estratégico de promover pesquisa para a qualificação de minha atuação profissional. Ao afirmar não ser uma acadêmica não estou com isso fazendo coro ao antiintelectualismo, ao negacionismo ou coisa que o valha e friso que a produção intelectual não se dá estritamente dentro dos muros das universidades, ela também é algo caro às escolas do ensino básico que diariamente, em milhares de escolas do país, protagonizam tal produção intelectual. Infelizmente estudantes e professores da escola pública são sujeitos em situação de margem, para usar as palavras da grande educadora bell hooks (2019). Dor, pobreza, fome e abuso são questões prementes no cotidiano escolar e tais fatores afetam diariamente a cultura escolar, bem como o nosso fazer intelectual o que torna essa produção algo *sui generis*. Infelizmente a nossa condição de marginalidade, para alguns colegas, é um demérito, no entanto, seguimos sendo marginais e, portanto, heróis, inclusive com grande orgulho.

Tudo isso dito gostaria de fazer mais uma consideração de importância para o leitor deste trabalho. Possivelmente haverá um estranhamento com relação a minha escrita nesse texto. Na historiografia muito se escreve e se fala sobre a escrita da história, mas pouco falamos a respeito da escrita do e no ensino de história. Dada nossa condição de estarmos à margem, o que não nos inferioriza, mas é na verdade a condição mesma de nossa potência, precisamos pensar também em uma escrita marginal que dê conta de nossa condição específica.

Um dos principais referenciais teóricos deste trabalho é o educador popular e pedagogo Paulo Freire e ele, entre outras coisas, dedicou sua vida a pensar um método de alfabetização que dialogasse com as condições sociais específicas das pessoas a serem alfabetizadas e penso que isso dá grande pistas acerca de uma escrita para o ensino de história, essa escrita deve ser fundamentalmente dialógica. Minha formação em filosofia poderia me levar a escrever um texto hermético, rebuscado e cheio de conceitos complexos e se fosse preciso fazer isso eu saberia fazer, no entanto, após minha qualificação compreendi que esse não era o caminho, portanto, opto pela pessoalidade textual a fim de promover diálogo e algo que transmita minha intenção de promover pelo menos um abalo nas trincheiras do que chamo de ensino de história metódico. Depois desse interregno passarei às considerações introdutórias a respeito do trabalho.

Um dos principais conceitos presentes nesse trabalho é o conceito de hegemonia pensado pelo pensador italiano Antônio Gramsci que não por acaso, assim como eu, não era um acadêmico. Infelizmente o conceito de hegemonia de Gramsci possivelmente só surgiu porque ele foi preso pelo regime fascista de Mussolini. Durante anos na cadeia ele se dedicou a estudar diversas questões escrevendo importantes notas a respeito de seus estudos que depois vieram a ser conhecidas como *Cadernos do Cárcere*. Ao estudar as disputas em torno da implementação da BNCC de história e do NEM eu percebi que o conceito de hegemonia poderia ser fundamental para pensar porquê chegamos ao atual estado de coisas na educação brasileira. Para Gramsci toda hegemonia é pedagógica e isso nos dá duas pistas importantes: 1) a importância da educação para a construção da hegemonia de um grupo sobre outro e 2) compreendendo as disputas hegemônicas no seio educacional compreenderemos o que podemos fazer para travar tais disputas. Mas afinal o que seria hegemonia para Gramsci?

Eu acho interessante a etimologia da palavra hegemonia. O termo vem da palavra grega *egemonia* e significa fundamentalmente a supremacia de um povo ou nação sobre outra. O revolucionário russo Vladimir Ilyich Ulianov, mais conhecido como Lênin, usou o termo para pensar as diferentes disputas de diversos grupos políticos pelo Estado russo após a revolução

russa de 1917, mas foi Gramsci que depois desdobrou o conceito ao dizer que hegemonia é domínio e direção intelectual de um grupo social sobre outro (GRAMSCI, 2000). Nessa conceituação friso a importância de uma direção intelectual para que ocorra a hegemonia, assim, a escola e sua produção intelectual a qual já me referi, tem grande importância para empreender uma disputa hegemônica. Isso me levou a tentar compreender a que grupos sociais interessa o sucateamento da escola pública. Tal sucateamento sempre foi promovido ao longo do desenvolvimento da escola e da educação no país, no entanto, postulo que o NEM na atualidade é um dos principais agentes dessa pauperização escolar para a etapa ensino médio.

Aqui evidencio também que por ser professora do ensino médio no Distrito Federal esse é o recorte da pesquisa. Obviamente, dadas as limitações de uma dissertação não poderia falar a respeito do NEM em nível nacional, dado que cada estado do país possui peculiaridades na sua implementação, bem como agentes diversos. Ademais o meu principal foco é a questão dos itinerários formativos e disciplinas eletivas e acredito que eles são o cerne do NEM e da disputa hegemônica de projetos educacionais por diversos motivos, senão vejamos. Primeiramente a implementação de itinerários formativos diminuiu em cinquenta por cento a carga de quase todas as disciplinas, entre elas, a disciplina de história que aqui será nosso objeto de análise. Depois, os itinerários formativos têm claras intenções no NEM, quais sejam, esvaziar a escola de sua dimensão reflexiva e produção intelectual e precarizar ainda mais o mundo do trabalho para as classes subalternizadas, que não por acaso são o público da escola pública. Novamente voltamos a primeira questão: qual grupo social possui tais interesses?

Em 2010 a Conferência Nacional de Educação (CONAE) já estabelecia em seu documento final a necessidade de estabelecer uma BNCC, mas é a partir de 2015 que começam as discussões de forma mais direcionadas para a consolidação do documento. No fatídico ano de 2016 a presidenta Dilma sofreu um golpe que a retirou do governo e seu vice-presidente Michel Temer chega ao poder. A figura de Temer no governo acirrou a disputa hegemônica que definiu o documento final homologado em 2018. Segundo Almeida (2021) no total são quatro versões do documento. Neste trabalho, além de falar sobre a BNCC também de uma maneira geral, me debruçarei na BNCC de história que é o que aqui nos interessa, pois, além da disciplina de história ser aqui nosso objeto de análise, as polêmicas públicas construídas em torno dessa BNCC específica para mim deixam evidentes as disputas hegemônicas em torno de diferentes projetos educacionais.

A BNCC do ensino médio em sua última versão, assim versa sobre os itinerários formativos e aqui peço licença para uma citação longa, mas de fundamental importância:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). Nesse contexto, é necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10). (BNCC, 2018, pp. 475-476).

Assim, o NEM, que é importante frisar é a lei 13.415/17, e a atual BNCC são duas faces de uma mesma moeda, portanto, considero de grande relevância compreender as disputas em torno da BNCC de história, principalmente, no que se refere a etapa ensino médio. Ademais no Distrito Federal no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) temos o *Currículo em Movimento da Educação Básica* produzido pelos próprios professores e referenciado na pedagogia histórico crítica. Considero importante neste trabalho apontar as diferenças curriculares entre as duas propostas.

Passando ao caso específico da implementação do NEM no meu recorte espacial do Distrito Federal, no final do ano de 2020 e ao longo do ano de 2021 a SEEDF, através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), ofereceu dois cursos de formação com vistas a implementação do NEM a partir do ano de 2022. Esses cursos foram “Projeto de Vida: Educar no Século XXI” e “Formação Geral Básica e Itinerários Formativos: BNCC, Currículo, Eixos, Pressupostos Teóricos e Avaliação”. Eu fiz o curso Projeto de Vida que suscitou uma série de críticas e debates entre os professores cursistas. A tônica do curso consistia em convencer os professores a apresentarem aos estudantes na disciplina, que leva o mesmo nome do curso e é a base dos itinerários formativos, alternativas para o prosseguimento de seus projetos de vida após saírem do ensino médio. Basicamente essas alternativas consistiam em demonstrar que o acesso ao ensino superior não era a única opção, mas que eles poderiam também buscar outras formas de sobrevivência. Basicamente essas formas de sobrevivência seriam o que eles nomearam como “empreendedorismo”. No que se refere ao curso “Formação Geral Básica e Itinerários Formativos: BNCC, Currículo, Eixos, Pressupostos Teóricos e Avaliação”, não pude cursá-lo por estar na época dando aula no ensino fundamental, mas o objetivo final do curso era que os professores criassem propostas de disciplinas eletivas para os itinerários formativos. No dia 30 de março de 2022 recebi no meu *email* institucional da SEEDF uma mensagem intitulada “Você conhece a Base de Itinerários Formativos?”. Abri o *email* por curiosidade e nele dizia que havia um *site* que era o primeiro mapeamento *online*

de itinerários formativos tendo em seu cadastro mais de nove mil professores de todo o país e centenas de propostas de itinerários. Entrei no *site* intitulado Base de Itinerários Formativos que é de um instituto do Distrito Federal chamado MeViro e me surpreendi com o que vi. Inicialmente fiz um mapeamento das propostas que de alguma forma se relacionavam com a disciplina de história e constatei à época que havia proposições feitas por professores de algumas secretarias de educação do país, mas o que mais me chamou a atenção é que a maioria das propostas eram do Oi Nave Futuro e me perguntei o que seria aquilo.

Nave é uma sigla que significa Núcleo Avançado em Educação e que faz parte da Oi Futuro, um instituto braço da empresa telefônica Oi que propõe projetos na área educacional e cultural. O Nave tem inclusive projetos pilotos em escolas públicas do Rio de Janeiro e Pernambuco e em seu *site* é possível encontrar propostas de currículos educacionais que em muito se assemelham à lei do novo ensino médio e à BNCC (NAVE, 2023). Após análise, observei que há uma clara diferenciação entre os itinerários formativos propostos pela empresa e as propostas de educadores do Distrito Federal presentes no *site*. Segundo minha hipótese, essa diferença se estabelece pela inserção dos professores dentro da comunidade escolar e o conhecimento das peculiaridades presentes em cada espaço de trabalho, enquanto as propostas do Nave Oi Futuro são genéricas e pautadas por um viés empreendedorista que está na base do projeto do NEM como me foi apresentado no curso projeto de vida.

Me perguntei quais podem ser os interesses de uma empresa de telefonia na área educacional e, assim, cheguei ao que Freitas (2012) denomina como Reformadores Empresariais da Educação os quais pretendo demonstrar ao longo do trabalho que são o principal grupo interessado em impor currículos como a BNCC e leis como a do NEM para a área educacional. Seu propósito principal é dirigir intelectualmente a sociedade para um projeto político, social e econômico com viés neoliberal que precariza ainda mais as relações de trabalho e a vida dos jovens periféricos no Brasil e assim manter sua hegemonia e, para tal, a educação é fundamental. Além do *site* Base de Itinerários Formativos há o *site* da SEEDF chamado Catálogo de Eletivas Para o Novo Ensino Médio constituído por propostas de disciplinas eletivas e itinerários formativos produzidas apenas por professores da rede pública do Distrito Federal. Neste trabalho cotejarei uma proposta do Nave Oi Futuro com uma proposta de uma professora da rede pública do DF para empreender uma aproximação das propostas à metodologia da aula Histórica da professora Maria Auxiliadora Schmidt que em seu livro *Didática Reestruturativa da História* (2020) traz essa proposta de metodologia com o objetivo de promover a aprendizagem histórica dos estudantes.

Para além disso esse trabalho referencia-se na Filosofia da *Práxis* que é um método de análise social utilizado por Antonio Gramsci em que é preconizado a necessidade da teoria e da ação andarem juntas para a promoção, entre outras coisas, de produção de consciência para os sujeitos sociais. A *práxis*, enquanto ação e reflexão conjunta também se encontra na pedagogia freiriana, portanto em minha hipótese, há aproximações entre o pensamento de Gramsci, principalmente no que concerne a questão do papel da educação para a construção de hegemonia, e o pensamento freiriano. Por fim, também segundo minha hipótese a didática reconstrutivista da história de Schmidt possui relação com a questão da *práxis* na medida em que aponta que o desenvolvimento da aprendizagem histórica é elemento de fundamental importância para que o estudante se veja como parte e sujeito da história produzindo, assim, uma consciência histórica que possa permitir a esse estudante seu posicionamento diante de sua condição social e histórica.

Considero que minha principal contribuição para o ensino de história por meio desse trabalho é suscitar nos colegas professores de história questionamentos e caminhos que levem para a sala de aula, principalmente aos estudantes, as intenções por trás de certos modelos educacionais impostos, concepções pedagógicas e teorias do currículo, bem como também promover aos colegas, principalmente do DF, a inserção do debate acerca de conceitos caros à tradição da didática da história, para que possam se situar em tal debate.

Assim, nesta dissertação no primeiro capítulo é feita uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontando como ela pode ser considerada parte de um projeto neoliberal para a educação, as disputas hegemônicas em torno principalmente da BNCC de história e todas as querelas que envolveram suas várias versões e as contradições entre a BNCC de história e os pressupostos teóricos do currículo em movimento da SEEDF, contrapondo, para a etapa do ensino médio, o primeiro currículo em movimento, elaborado pelos professores da Secretaria e o currículo em movimento pós NEM, imposto sem debate coletivo. O segundo capítulo se dedica primeiramente a compreender quem são hoje os reformadores empresariais da educação no país e as disputas hegemônicas travadas por eles para implementarem seu projeto educacional no país. Há também uma discussão acerca das tradições da didática da história alemã e da educação histórica inglesa e como elas influenciaram a perspectiva da didática reconstrutivista da história proposta pela professora Maria Auxiliadora Schmidt. Também é feita uma análise comparativa, à luz da metodologia da Aula Histórica de Schmidt, entre disciplinas eletivas propostas por uma professora de história do ensino básico do Distrito Federal e uma proposta feita pelo Nave que, como já apontado, é

um braço da empresa Oi e parte do bloco dos reformadores empresariais da educação. São apontadas também neste capítulo as disputas recentes em torno do NEM, principalmente no Congresso Nacional, e a resistência de associações de professores e estudantes. Por fim, no terceiro capítulo se encontra a parte propositiva da dissertação, que consiste em um *e-book* e um *site* voltado a professores de história do ensino básico retomando e apontando aspectos importantes deste trabalho e dando algumas orientações pedagógicas de como utilizá-los em sala de aula com os próprios estudantes que, em minha hipótese também podem e devem se apropriar desse debate com vistas, inclusive de associar reflexão e ação e, assim, sua própria *práxis* educacional.

1. A Base Nacional Comum Curricular e o projeto neoliberal

No ano de 2021 na SEEDF foram oferecidos a nós professores dois cursos de formação por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE) que foram fundantes e importantes para a implementação do Novo Ensino Médio. Os cursos eram: *Projeto de Vida: Educar no Século XXI* e *Formação Geral Básica e Itinerários Formativos: BNCC, Currículo, Eixos, Pressupostos Teóricos e Avaliação*¹. Primeiro gostaria de ressaltar que a EAPE é uma escola de formação muito importante tanto para nós professores quanto para a carreira de orientadores educacionais no Distrito Federal e neste ano de 2023 completou 35 anos. Um espaço de resistência, oferecendo sempre cursos alinhados a pedagogia histórico-crítica¹, um local onde fiz importantes cursos para minha formação da nossa chamada carreira magistério. No entanto, no ano em questão de 2021 algo de diferente parece ter ocorrido. Os dois cursos oferecidos pela instituição causaram um certo frenesi entre os professores. Muitos se sentiram surpresos ao longo do desenrolar dos cursos e outros criticaram com veemência. Há ainda os que além de surpresos também teceram críticas veementes, o que foi o meu caso.

O leitor deve estar se perguntando: afinal o que ocorreu durante a realização desses cursos que impactou tanto os professores da SEEDF nesse período? Bom vamos aos fatos ocorridos. O primeiro curso citado, que chamarei apenas de Projeto de Vida, até então não era um curso obrigatório, sendo exatamente por isso, facultativa a inscrição. Já o curso Formação Geral Básica e Itinerários Formativos era um curso obrigatório para todos os professores que davam aula na etapa Ensino Médio. Eu me inscrevi facultativamente no curso Projeto de Vida até por medo. Sabíamos que o Novo Ensino Médio estava na iminência de ser implementado e como ninguém sabia nos dizer ao certo como isso se daria, fiquei com receio de que a perda na minha carga horária na disciplina de história me obrigasse a trabalhar em outra escola para complementação da minha carga horária, que é de quarenta horas, assim, fazendo o curso de Projeto de vida poderia ter uma espécie de “carta na manga”, e poderia também dar aula dessa disciplina na mesma escola. O que eu temia não ocorreu no DF, mas sei que ocorreu em outras secretarias de educação do país. Enfim, acabei fazendo o curso. O outro curso Formação Geral

¹ A pedagogia histórico-crítica tem por proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (*práxis*), contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Entendemos que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista (BATISTA e LIMA, 2015, p. 68).

Básica e Itinerários Formativos eu não fiz, pois, embora nos meus oito anos de regência em sala de aula tenha sempre dado aula na etapa ensino médio, excepcionalmente neste ano estava dando aula no ensino fundamental.

O curso Projeto de Vida durou um longo ano (carga horária de 180 horas). Um ano de contradições e embates. O que mais me chamou atenção ao longo do curso, e que gerou críticas por parte de noventa por cento dos professores que o faziam, era a necessidade ostensiva de nos demonstrar formas “alternativas” de inserção de nossos estudantes no mundo do trabalho. Por exemplo, era muito enfatizado que deveriam ser oferecidas ao estudante alternativas para além de sua inserção no ensino superior. Entre essas “alternativas” dadas, o maior foco era no empreendedorismo e nas habilidades de comunicação. O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Distrito Federal (SEBRAE-DF), por exemplo, esteve presente no curso nos mostrando como utilizar dinâmicas em sala de aula que despertassem nos estudantes essa verve empreendedora. Neste dia um colega fez uma colocação que considerei muito importante. Se o estudante quisesse empreender não seria importante primeiramente ingressar no ensino superior e fazer, por exemplo, um curso de administração de empresas para adquirir arcabouço teórico e prático para montar uma micro ou pequena empresa? As respostas a esses questionamentos eram sempre no sentido de que muitos de nossos estudantes ao longo mesmo do ensino médio já estariam trabalhando por conta de questões sociais e econômicas e que não teriam tempo para cursar uma graduação. Outra resposta comumente dada é que o profissional do século XXI é versátil, que as carreiras estão mudando, que seria necessário desenvolver novas competências e habilidades e que deveríamos preparar nossos estudantes para isso, além de que muitos deles não queriam cursar o ensino superior mesmo.

Esse meu relato² é para indicar alguns questionamentos: 1) Começando pelo final: Por que o estudante de escola pública não quer cursar o ensino superior? Esse é um dado real? Se sim, o que estaria por trás dessa opção desses estudantes? 2) O que significa afinal empreender atualmente no Brasil? 3) O que seriam essas novas competências e habilidades do século XXI que, aliás, são tão mencionadas na BNCC? 4) O que é afinal a construção de um projeto de vida para jovens entre 16 e 18 anos? É possível na adolescência construirmos um projeto para nossa

² O relato como aponta Nicolini e Medeiros (2021) torna-se na atualidade um importante gênero textual para pensar a ciência histórica, visto que, ao mesmo tempo que mobiliza memórias, traz à tona novas possibilidades de narrativas. Segundo os autores, “Trazer [...] relatos, confrontando situações vividas, experiências, sucessos e fracassos nos habilita a pensar, a partir da pesquisa, sobre o processo de construção das aprendizagens históricas” (NICOLINI e MEDEIROS, 2021, p. 291).

vida inteira? Para responder a essas questões, em minha hipótese temos de compreender a BNCC implementada no país na atualidade e sua relação direta com o mundo do trabalho.

Muitos estudiosos do campo educacional têm falado acerca da aproximação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o que é chamado comumente de neoliberalismo. Para que haja uma compreensão acerca dessa polêmica, primeiro vamos buscar entender o que seria esse projeto neoliberal.

Segundo Freitas e Figueira,

[...] o termo liberal se revela ambíguo: muitas vezes isto se deve ao fato de o termo ser usado em contextos disciplinares bastante diversos entre si. [...] Liberalismo jurídico, que se preocupa principalmente com uma determinada organização do Estado capaz de garantir os direitos do indivíduo, [...] propenso a transformar suas próprias soluções particulares em fins absolutos [...] em seguida um Liberalismo político, onde se manifesta com mais força no sentido da luta política parlamentar: resume-se no princípio do “justo meio” como autêntica expressão de uma arte de governar capaz de promover a inovação, nunca, porém a revolução. [...] e um Liberalismo econômico, intimamente ligado à escola de Manchester: este Liberalismo, muitas vezes, por acreditar que o máximo de felicidade comum dependeria da livre busca de cada indivíduo da própria felicidade. [...] (Matteucci, 2010, p.688). Por seu turno, a concepção de liberalismo econômico é que será resgatada pelos defensores de um novo liberalismo. (FREITAS; FIGUEIRA, 2020, p. 4).

Assim, para a melhor compreensão do que é neoliberalismo, como apontam os autores acima, é interessante compreender de onde ele surgiu e o que significa a partícula “neo” presente em seu nome. No caso de nós historiadores que damos aula no ensino básico, o liberalismo é muito caro a vários dos conteúdos que comumente ensinamos em sala de aula. Ao ensinarmos sobre o Antigo Regime, as monarquias absolutistas, a Revolução Gloriosa Inglesa, a Revolução Francesa, iluminismo, as monarquias constitucionalistas, a democracia representativa e todos esses conteúdos acerca principalmente da história europeia estamos na verdade falando de uma trajetória dessa filosofia política econômica que é o liberalismo em seu sentido clássico.

De acordo com a citação acima poderia dar como exemplo de teórico liberal no campo jurídico o filósofo francês conhecido como Montesquieu que em seu livro *Espírito das Leis* postulou a clássica separação de poderes, inclusive utilizada hoje pelo Estado brasileiro, em Executivo, Judiciário e Legislativo. Essa separação seria importante, em sua concepção, para que o poder não fosse concentrado na mão de uma única pessoa, o que ele considerava despotismo. Uma clara crítica ao Antigo Regime e ao Absolutismo que ele presenciou.

Sobre o liberalismo político poderia citar John Stuart Mill em sua teoria conhecida como utilitarismo em que a ação moral deveria ser baseada na satisfação do bem-estar do maior número de pessoas o que, em última análise pode ser compreendida como a intenção primeira da democracia representativa.

Mas o que mais importa compreender dessa citação é o liberalismo em sua forma econômica e que os autores apontam como intimamente ligado a chamada Escola de Manchester. Essa escola filosófica, política e econômica está, como o próprio nome denota, ligada a cidade de Manchester na Inglaterra onde principalmente no século XVIII, autores como Richard Cobden e John Bright defendiam o livre comércio dissociado de intervenções estatais para sua regulamentação. As teorias dessa escola de pensamento foram muito importantes para a Revolução Industrial inglesa e o desenvolvimento do capitalismo neste e em outros países.

Como os autores ainda apontam em sua citação, o que conhecemos hoje como neoliberalismo é o resgate dessa concepção de liberalismo econômico. Em suma, poderia dizer que o neoliberalismo colocou o liberalismo jurídico e político em último plano, o que implica a perca de direitos civis e políticos para a garantia dos pressupostos econômicos da liberdade econômica individual. Esse projeto econômico, que embora não tenha problemas em ferir leis e direitos políticos, ainda assim é também projeto social e político, para tanto, se inseriu em diversas áreas da sociedade e na educação não poderia ser diferente, visto que ela é uma importante garantia de manutenção dessa engrenagem sócio-econômica.

No caso brasileiro, principalmente a partir dos anos de 1990, ocorre uma série de contrarreformas (BEHRING, 2003)³, como desestatização de serviços públicos, “reforma” da previdência, lei de responsabilidade fiscal, “reforma” do setor financeiro, entre outras, que são exemplos das retiradas de direitos sociais para dar continuidade ao neoliberalismo como projeto societário em escala mundial. Minha principal preocupação neste trabalho é em relação às questões colocadas para o campo da educação, então não me aterei à análise dessas contrarreformas, passarei aqui a compreender a influência desse pensamento no campo educacional e aqui chego ao ponto crucial que é compreender sua ligação com a BNCC.

Segundo Diógenes e Silva,

³ A professora Elaine Behring usou a partir do início dos anos 2000 o termo contrarreforma para designar a reestruturação estatal brasileira e o que geralmente era nomeado como reforma, a partir dos anos de 1990, pelo governo e pela mídia como, por exemplo, a reforma da previdência. Segundo a autora, uma reforma possui um caráter de mudanças que podem trazer algum benefício e a ampliação de direitos para os trabalhadores, o que não ocorreu nessa reestruturação neoliberal, por isso a autora opta por chamar esses processos de contrarreformas. (BEHRING, 2003).

As políticas de educação elaboradas e implantadas nesse contexto são funcionais a essa nova ordem [neoliberal], dentre elas a da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesta nova configuração educacional, preparar para o mercado de trabalho flexível dá o “mote” das relações de ensinagem e aprendizagem. (DIÓGENES e SILVA, 2020, p. 352).

E ainda,

Essas [políticas] no campo da educação mudaram profundamente. Na sociedade burguesa, a escola “eficiente” é um privilégio das elites. Na própria organização da escola em si, mantém-se a divisão social do trabalho, a histórica separação entre trabalho manual e intelectual. A escola burguesa é organizada de forma dualista e excludente, em que o acesso da classe subalterna à escola média e superior da cultura é difícil. O que a burguesia lhe oferece? O mínimo social de educação. Essa realidade está exposta nos principais documentos que norteiam as reformas educacionais nas diferentes formas-Estado capitalistas. (DIÓGENES e SILVA, 2020, p. 353).

Com a afirmação das autoras entende-se porquê é tão importante para o NEM distanciarmos os estudantes da escola pública, do ensino superior. Quando ingressei no ensino superior no ano de 2003 encontrei grandes dificuldades. Entrei na Universidade de Brasília (UnB) através do então temido vestibular tradicional em uma época em que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, não possuía ainda abrangência nacional e as ações afirmativas, seja no que chamamos de cotas raciais ou cotas sociais, nesta universidade, ainda não haviam sido implementadas. O que me chamou a atenção no meu primeiro semestre como caloura foi observar que todos os estudantes calouros, não só do meu curso, mas de outros também, se conheciam e apenas eu parecia não conhecer alguém. Como era muito jovem na época eu não comprehendia aquela situação. Depois de um tempo entendi que todos aqueles estudantes já se conheciam porque tinham estudado juntos, eram vizinhos, muitos se conheciam desde criança etc. Isso era possível porque eles eram todos da dita “região nobre” de Brasília, onde não por acaso se localiza a própria UnB. Assim, passaram a vida comungando das mesmas atividades, entre elas estudar nos melhores colégios e cursinhos da região. Eu não conhecia ninguém porque tinha vindo da escola pública na Ceilândia, periferia do Distrito Federal e, portanto, ali não era o meu lugar. Com efeito, me senti deslocada na universidade durante vários semestres.

Minha história é somente uma forma de simplificar como a educação pode operar para a manutenção do que as autoras chamaram na citação de divisão social do trabalho que é nada menos do que separar o dito trabalho pensante e intelectualizado, do trabalho manual. Com efeito, afinal para que uma pessoa precisaria fazer ensino superior se a ela não está destinado o trabalho intelectual? Assim, se propagam privilégios disfarçados de méritos. Na verdade, aqueles estudantes estavam lá e se conheciam bem porque foram privilegiados com a melhor

estrutura educacional para passar à etapa “superior” que é se graduar e assim, desenvolver seu trabalho “natural” que é pensar, refletir e ser intelectual. Esses privilégios, inclusive, envolvem não só questões econômicas como também de gênero, raça e ambientais. Ora, quem é privilegiado não quer perder seus privilégios não é mesmo? E assim é possível de entendimento que certos grupos sociais queiram manter, por exemplo, o espaço da universidade como seu espaço privilegiado de produção e reprodução intelectual e cultural.

Como afirmei, quando ingressei na UnB ainda não existiam ações afirmativas. Já em 2003 a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) havia implementado as chamadas cotas raciais e no ano seguinte a UnB, depois de intenso e extenso debate acadêmico também aderiu, bem como outras universidades. Em 2012 a Lei nº 12.711/2012, estabeleceria também a renda familiar per capita e o critério de ter sido estudante da rede pública de ensino durante a etapa do ensino médio como critério para acesso ao ensino superior por meios das ditas cotas sociais, lei que também contribuiu para que estudantes não só negros, mas, brancos e pobres pudessem ingressar na universidade pública. Posteriormente, a ampliação do ENEM realmente a nível nacional e a utilização de sua nota para a inserção nas universidades públicas de maneira geral, sendo considerado hoje o principal exame de acesso à etapa do ensino superior, também contribuiria para uma maior democratização do acesso a universidade pública brasileira.

Na época do debate acerca das cotas raciais no Brasil, houve mobilização de setores da sociedade para que o projeto fosse barrado. Inclusive importantes intelectuais, incluindo entre eles estudiosos das relações étnico-raciais no Brasil e consagrados cantores da Música Popular Brasileira (MPB) assinaram o que entrou para a história como “manifesto contra as cotas”, que inclusive também era contra o estatuto da igualdade racial⁴. O que denota que quando se trata de privilégios até pessoas ditas progressistas se empenham em mantê-los. Uma ampla campanha midiática capitaneada pela rede Globo de televisão também foi implantada, inclusive, por meio de telenovelas. No entanto, o projeto vem prevalecendo mesmo até hoje não sendo um consenso na sociedade brasileira, fato que se comprova no preconceito que, ainda atualmente, estudantes cotistas, em sua maioria negros, sofrem na universidade.

Esse resgate é importante para a compreensão de que o campo educacional está sempre em disputa, pois é *locus* importante tanto para a manutenção da desigualdade social como também para a emancipação social, assim, a BNCC que já estava prevista mesmo no texto

⁴ Para uma leitura acerca do teor do “manifesto” intitulado: “Todos têm direitos iguais na República”, bem como para conferir quem o assinou, bem como também para a leitura de manifesto em favor das cotas, acesse o link: [Folha Online - Educação - Confira a íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas - 04/07/2006 \(uol.com.br\)](http://Folha%20Online%20-%20Educação%20-%20Confira%20a%20íntegra%20dos%20manifestos%20contra%20e%20a%20favor%20das%20cotas%20-%2004/07/2006%20(uol.com.br))

constitucional de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) (BNCC, 2023), outra lei sobre a educação que também foi importante palco de disputas de projetos educacionais, promoveu, a partir principalmente de 2015, intensos debates nacionais. Vejamos como se intensificaram esses debates e qual a influência do modelo neoliberal para a educação e para a BNCC.

Ainda nos anos de 1990, estava entre as contrarreformas promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), já referidas, a famigerada *Reforma Administrativa do Estado*. Segundo Diógenes e Silva,

O Plano Diretor da Reforma Administrativa do Estado foi elaborado pelo Ministério Administração Federal e Reforma do Estado da ARE com o fim de nortear a redefinição de funcionamento da máquina burocrática brasileira. Sua aprovação se deu sob a vigência da primeira gestão governamental do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) por meio da Câmara da Reforma do Estado (CRE) formada por seis Ministros da República, a citar: Foram eles: Clóvis Carvalho - Ministro Chefe da Casa Civil (Presidente); Luiz Carlos Bresser Pereira (Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado); Paulo Paiva (Ministro do Trabalho); Pedro Malan (Ministro da Fazenda); José Serra (Ministro do Planejamento e Orçamento) e Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel (Ministro Chefe do Estado Maior das Forças Armadas). Nele, delinearam-se os objetivos e as diretrizes para a reforma da administração pública em que o aparelho estatal: [...] ‘abandona o papel de executor ou de prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde’. (DIÓGENES e SILVA, 2020, pp. 355 - 356).

Ou seja, não competia mais ao Estado brasileiro executar diretamente o serviço educacional, sendo assim de sua responsabilidade regular, promover e prover tal serviço. Em suma, isso significa que políticas educacionais podem ser geradas e executadas fora do Estado e o papel deste é apenas de mediador, inclusive, por meio de proventos dos cofres públicos, da execução dessas políticas. Para uma compreensão do que isso significou para a educação brasileira um importante exemplo está no estado de Goiás.

Segundo Caruso,

Em 1998 é criada a Lei n.º 9.637, que permitiu que as Organizações Sociais se qualificassem como pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, para atuação nas áreas de ensino, pesquisas científicas e tecnológicas, a preservação do meio ambiente, cultura e saúde. Nesse mesmo ano, por intermédio da Lei Estadual n.º 26, são estabelecidas as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Segundo a Lei Estadual n.º 26/1998: ‘130 Título I – DA EDUCAÇÃO - Art. 1º – A presente lei complementar disciplina a organização da educação escolar que se desenvolve no sistema educativo estadual, predominante através do ensino, devendo vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social’ (GOIÁS, 1998, p. 1). A vinculação ao mundo do trabalho, conforme menciona a referida Lei, nos remete a duas possibilidades: o trabalho como forma de desenvolvimento das pessoas e das sociedades que objetiva proporcionar um bem-estar a todos, ou com a finalidade

exclusiva de atender às estratégias do capitalismo, alienar e dividir o trabalho, separando as atividades (CARUSO, 2022, pp. 129-130).

O Estado, seja em nível nacional ou estadual, passa a transferir ao chamado Terceiro Setor as competências que antes eram suas de promoção das políticas educacionais. Segundo o autor,

Ele [Terceiro Setor] nasce no ensejo histórico de uma redução participativa das políticas sociais pelos próprios governos e, consequentemente, se dá à luz de uma nova categoria sociológica que tem como objetivo primordial remediar os problemas e as desigualdades sociais de forma cristalina, ética e sem ganhos financeiros. A exemplo de algumas instituições que compõem o Terceiro Setor estão as Organizações Não Governamentais (ONG's), Organizações Sociais (OS), Entidades Filantrópicas, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), dentre outras (CARUSO, 2022 p. 128).

No entanto,

Pode-se dizer que essas abordagens ideologicamente neutras na aparência, na verdade contêm elementos normativos. A ‘descoberta’ do terceiro setor ocorre ao mesmo tempo em que os políticos começam a reconsiderar a divisão de trabalho entre os setores público e privado e a examinar caminhos alternativos para reduzir as responsabilidades do Estado (COELHO *apud* CARUSO, 2022, p. 128).

No ano de 2015, no estado de Goiás o despacho nº 596/2015 (Goiás, 2015), visava a implementação desse modelo gestor do Terceiro Setor por meio de Organizações Sociais (OS's) nas escolas do ensino básico do estado. Entre 2015 e 2016 os estudantes e outros membros da sociedade civil no estado se organizaram e ocuparam as escolas para impedir esse modelo de gestão educacional tendo garantido um importante recuo por parte do governo na implementação de tal política.

O caso emblemático de Goiás é outro importante exemplo da diminuição crescente do papel do Estado na gestão da política educacional e a inserção das políticas neoliberais na educação no país. Mas, também é um exemplo da importância da luta social e das disputas políticas por uma educação emancipadora.

Figura 1: Estudantes de escolas de Goiás em luta contra a implementação das Organizações Sociais no sistema educacional



Fonte: [goiás em luta! estudantes ocupam escolas contra privatização - ubes - união brasileira dos estudantes secundaristas](#) (Acesso: dezembro de 2023).

No que concerne à instauração da atual BNCC no ano de 2018, as disputas políticas também ocorreram. Primeiramente alguns autores denunciam que a convocação de entidades representativas de professores e profissionais da educação e da própria categoria como um todo para o debate em torno, por exemplo, do que constaria na BNCC e qual seu real escopo, foi enviesada. Segundo Molina e Bordignon,

Entidades representativas do magistério e sindicatos dos professores e profissionais da educação vieram a público, por vezes, manifestar seu descontentamento para com o regime de elaboração, construção e consulta da Base. A título de exemplo, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a APEOESP, denunciava a forma como se estavam a encaminhar as determinações do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) que convocaram os professores, em pleno recesso das escolas públicas, para um dia de debates sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) criticou a convocatória, feita por meio de uma pseudoconsulta popular¹, durante as férias escolares, com um prazo mínimo para os educadores se prepararem para os debates (APEOESP, 2018) (MOLINA e BORDIGNON, 2022, p. 91).

Segundo o site da BNCC (BNCC, 2023), os pactos nacionais foram importantes para a construção dela. Esses pactos consistiam em cursos que foram dados aos professores do ensino básico ao longo do ano de 2014, assim havia o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Neste ano eu trabalhei no cargo de coordenadora pedagógica no Centro de Ensino Médio 1 da cidade de

Brazlândia no Distrito Federal. O curso funcionava da seguinte forma: nós coordenadores íamos uma vez na semana à EAPE e fazíamos o curso com um formador do Ministério da Educação (MEC), depois no espaço da coordenação pedagógica coletiva repassávamos aos professores o conteúdo do curso. Além disso havia o material, composto por uma série de cartilhas e todos os professores que faziam o curso receberam uma bolsa de estudos durante um ano. O recebimento da bolsa era condicionado à realização das atividades do curso. No caso da minha escola, por ser uma escola de ensino médio, foi oferecido o curso do PNEM. Na época, todos os professores que trabalham no ensino infantil com alfabetização ou no ensino médio no país realizaram essa formação o que dá a amplitude da ação.

O PNEM tinha um conteúdo bastante estimulante aliado a pedagogia histórico-crítica. Inclusive se pautava por criticar a reforma educacional de 1971 que instituía o ensino profissional como obrigatório. Mostrava como essa reforma era excludente e tecnicista. Havia inclusive, no conteúdo, a crítica do caráter excludente do próprio ensino médio. Algo sobre o qual eu nunca havia refletido, nunca tinha parado para pensar o quanto, conforme avança-se nas etapas do ensino básico, o número de escolas cai drasticamente. Assim, do ensino infantil para o ensino fundamental há uma diminuição do número de escolas. Do ensino fundamental para o ensino médio essa redução é ainda mais drástica o que nos instava a pensar: onde foram parar esses estudantes? No entanto, para nós pelo menos que estávamos dando o curso na escola o espaço de formação com os professores era sempre muito tenso. O corpo docente tinha uma aversão por cursos de formação, não porque fossem professores preguiçosos, mas porque já estavam no magistério a muitos anos e estavam cansados de fazer formações que na realidade, não causavam impacto em seu trabalho. A principal crítica dos professores é que aquele curso estava sendo dado e que daí a alguns anos mudaria o governo e toda aquele conteúdo aprendido não faria mais sentido, pois também seria mudada a concepção educacional. Na época eu ficava bastante descontente com a crítica dos colegas e a má vontade em fazer o curso. Não fosse a bolsa de estudos, com certeza ninguém sequer faria as atividades. No entanto, esses colegas estavam corretos, pois nada do que foi discutido em torno daquele curso tem relação com a atual BNCC. Ocorreu um golpe, mudou-se o governo e tudo o que havia sido ensinado e aprendido no PNEM tornou-se inócuo. Afinal, constatei que meus colegas estavam certos.

Esse relato é para dizer que o que temos na atual BNCC é uma concepção que está muito longe da concepção da pedagogia histórico-crítica que vimos no curso do PNEM, por exemplo. O que temos na atual BNCC, segundo Molina e Bordignon é a chamada pedagogia das competências (2022). Vejamos porquê.

É importante entender o que é a pedagogia das competências presente na BNCC e qual leitura eu e outros autores fazemos dela. Segundo Molina e Bordignon,

Na verdade, a orientação teórica do documento [BNCC] fica clara até pelos termos que estão destacados no corpo do texto. É o caso de “projeto de vida”, “protagonismo” e da expressão “escola que acolha as diversidades”. Isso nos remete à pedagogia das competências que, decorrente do escolanovismo - liberal em essência, prega a necessidade de escolha do educando por partir da ideia de que o aprendizado é um processo autônomo, dispensando a figura do professor; que os indivíduos desenvolvam métodos próprios para aprender por si e para si; que os conhecimentos a serem aprendidos devem atender às necessidades da vida cotidiana do jovem (daí o motivo de serem apresentadas as disciplinas escolares em forma de cardápio, para que o estudante escolha o que julgar necessário para a vida) e, por fim, considerando que estamos vivendo numa sociedade dinâmica, os alunos devem aprender a lidar com o constante e permanente processo de mudança (MOLINA e BORDIGNON, 2022, pp. 93-94).

E segundo Carie, Lima e Giavara citando Díaz Barriga,

Díaz Barriga (2006, p. 21), ao discutir a polissemia do conceito de competências, identifica vários elementos relacionados a essa multiplicidade de significados, dentre os quais, destacam-se: 1) na década de 1990, a noção de competências foi construída, sem maior aprofundamento, a partir das conclusões a que chegou a Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, na Tailândia; 2) a exígua discussão sobre a genealogia do conceito e a menor incidência de abordagens pedagógicas nos trabalhos relativos ao tema e; 3) a repetição de propostas e perspectivas ultrapassadas no campo das pesquisas acadêmicas, ou seja, à noção atual de competência são atribuídos os mesmos significados do passado (BARRIGA *apud* CARIE *et al.*, 2022, p. 81).

Essa concepção de educação presente na BNCC e no NEM concebe o trabalho como uma formação e escolha individual, estanque da formação social e econômica do próprio país e da visão da educação e do trabalho como uma construção social. Para compreender essa diferença na prática é importante a compreensão do que é a precarização do trabalho. Durante a escravidão no Brasil para ter uma renda própria muitos escravizados tinham de fazer os chamados “bicos”. Isso significa que esses trabalhadores escravizados, além de trabalhar para seus senhores tinham de encontrar tempo para fazer um outro trabalho onde pudessem conseguir algum dinheiro para garantir sua sobrevivência. Dessa forma, inclusive, muitas mulheres escravizadas garantiram a alforria de seus filhos produzindo algum tipo de alimento que vendiam nas feiras e ruas e economizando esse dinheiro para a compra da carta (HORA, 2023).

Há quem romantize essa situação afirmando que essas mulheres, por exemplo, eram empreendedoras. Na verdade, elas viviam sob um regime escravista que as obrigava a viver dessa forma para sobreviver. Na atualidade vemos a situação de entregadores e motoristas de

Uber. No caso de ambos as condições de precarização de seu trabalho são evidentes. Eles, por exemplo, não possuem cobertura das empresas que os contratam para lidar com acidentes, não tem jornada de trabalho regulamentada, não tem férias e nem décimo terceiro. Outro exemplo que podemos citar é a de vendedoras de revistas de cosméticos de grandes empresas. Minha mãe trabalha nessa função há mais de duas décadas e não tem nenhuma garantia das empresas acerca do trabalho importante que realiza para elas. Apenas recebe uma percentagem entre vinte e trinta por cento do que vende dessas revistas. Apesar de realizar esse trabalho a tanto tempo ela nunca terá uma aposentadoria garantida pelas empresas para as quais trabalha, no entanto, ela se vê como uma empreendedora e ouvimos muitas vezes entregadores e motoristas de *Uber* serem tratados dessa forma quando na verdade eles garantem grandes lucros para essas empresas sem terem nenhuma garantia trabalhista.

Como podemos falar para estudantes que têm entre dezesseis e dezoito anos de idade que eles podem empreender? Muitos desses estudantes nem sequer tem capital para investir em um negócio próprio e nem têm o entendimento sobre finanças que uma atividade como essa necessita. Na primeira pesquisa de abrangência feita pelo próprio SEBRAE sobre empresas que entram em falência foi constatado que cinquenta por cento das empresas quebram em dois anos sendo as de pequeno porte as que mais quebram (BRASÍLIA, 2023). Chamou a atenção recentemente uma notícia de que uma disciplina de itinerário formativo chamada “brigadeiro caseiro” foi oferecida em uma escola de São Paulo (GLOBO, 2023), ora, estamos retornando à época da escravidão em que mulheres escravizadas tinham de vender alimentos na rua para garantir sua sobrevivência? É ao menos razoável que estudantes vindos da classe trabalhadora tenham esse tipo de (de)formação? Ademais, quase todo dia vemos na mídia notícias que envolvem os trabalhadores de aplicativo, principalmente os entregadores, demonstrando como estão mais sujeitos a violência sendo vítimas constantes de agressões físicas e verbais por parte das pessoas que utilizam seus serviços, o que representa nada mais nada menos do que resquícios da violência impetrada aos trabalhadores escravizados na sociedade escravista.

Essa é a tônica da BNCC e do NEM. Criar uma atmosfera entre os estudantes de que basta querer que você consegue, inclusive sozinho e por conta própria, assim, ter uma formação no ensino superior é desnecessário. Aprenda por conta própria e faça sozinho. A dimensão reflexiva da formação é deixada de lado e a divisão social do trabalho onde o trabalho manual é separado do trabalho intelectual, sendo este último executado pelas classes abastadas, segue cada vez mais gerando profundos impactos e abismos sociais.

Como já me referi, as disputas em torno da BNCC foram travadas, mesmo dadas as circunstâncias de não democratização do debate já relatadas. O maior interesse neste capítulo do trabalho é compreender como essas disputas se deram especificamente em torno da BNCC de história, que é a disciplina na qual há maior interesse de nossa parte. No próximo subcapítulo compreenderemos como se deram essas disputas.

1.2. A disputa hegemônica em torno da BNCC de história.

“Se os homens são seres do quefazer, é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” Paulo Freire.

Como eu salientei na introdução deste trabalho, ele é orientado por uma concepção de leitura acerca da realidade social e essa concepção é a filosofia da *práxis*. A filosofia da *práxis* é fundamentada no materialismo histórico e além da crítica da economia política e do modo de produção capitalista enfatiza a “história como produção social da existência dos sujeitos, dos grupos e das classes sociais” (FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2020, p. 155). É importante frisar que o termo filosofia da *práxis* e a percepção de que era importante a retomada da ênfase no elemento histórico, visto que, no marxismo a essa altura predominava a ênfase no modo de produção capitalista e nas leituras economicistas da realidade, surge de filósofos marxistas italianos do início do século XX como Antonio Labriola, Rodolfo Mandolfo e Antônio Gramsci (MARTÍNEZ in VÁZQUEZ, 2007) o último muito influenciado pelas críticas de Labriola ao filósofo idealista italiano Benedetto Croce. Posteriormente, a filosofia da *práxis* se desdobra por meio de estudos de filósofos iugoslavos reunidos em torno da revista *Práxis* e outros filósofos do leste europeu como Karel Kosíc (MARTÍNEZ in VÁZQUEZ, 2007).

Antonio Gramsci era um militante social italiano que viveu entre 1891 e 1937. Em 1926 ele foi preso pelo governo fascista de Benito Mussolini por ser considerado subversivo. Na cadeia seu quadro de saúde, que já era instável se agravou e ele faleceu no cárcere. A relação de Gramsci com a história sempre foi muito profunda sendo possível perceber isso, por exemplo, em suas cartas escritas no cárcere para seus filhos onde enfatizava que era muito importante que eles estudassem história. Ele assim define a relação entre a história e a filosofia da *práxis*: “este é o nexo central da filosofia da *práxis*, o pensamento passa do cérebro dos indivíduos para a vida social, quando ela se atualiza historicamente. Deixa de ser ‘arbitrária’

para se tornar ‘necessária-racional-real’ para a transformação social” (GRAMSCI *apud* FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2020, p. 164). Assim, para Gramsci a *práxis* só é possível na passagem da teoria à prática que, em seu entendimento se dá na e através da história. Ele também é um pensador muito estudado no Brasil, principalmente no campo educacional.

Ademais, o conceito de *práxis* também é caro a obra do pensador Paulo Freire. O educador Peter Mayo relaciona a filosofia da *práxis* à obra de Paulo Freire e considera haver uma aproximação entre o pensamento dos dois autores. Segundo Mayo:

O conceito de *práxis* é central para o processo de aprendizagem defendido pelos dois autores. Eu defendo que este é o conceito fundamental, nos textos de ambos que são relevantes para a educação de adultos. No pensamento de Gramsci, este conceito é realmente primordial. O termo "filosofia da *práxis*" aparece nos *Quaderni*⁵ tanto como um eufemismo para o marxismo, para ludibriar o censor da prisão, como um termo que se refere ao que ele considera o princípio central do marxismo. Expressa o forjar de uma forte relação entre a teoria e a prática, entre a consciência e a ação [...] a *práxis* também reside no coração da abordagem de Freire, o que promove frequentemente um processo de "codificação e decodificação" pelo qual os elementos relacionados à realidade social de um aprendiz são objetivados de tal forma que podem ser percebidos de uma maneira parcialmente distanciada e mais crítica. O conceito, acarretando um processo contínuo de ação e reflexão transformadora, é recorrente nos textos de Freire (MAYO, 2004, pp. 86-87).

Para a compreensão das disputas hegemônicas ocorridas em torno da BNCC de história e da BNCC de um modo geral, defendo que o projeto neoliberal que subjaz a versão final do documento, tem em seu horizonte justamente esvaziar a dimensão da *práxis*, tanto acerca da concepção de história, quanto com relação a uma concepção de educação. Para uma melhor compreensão dessa disputa política, usarei como base para a análise o conceito de hegemonia como proposto pelo pensador Antonio Gramsci. Gramsci ficou especialmente conhecido por sua inovação dada ao conceito. A partir de uma visão dialética e não mecanicista do marxismo e à luz da análise da formação social, econômica e histórica peculiar de seu país ele busca compreender, ampliando o conceito de hegemonia pensado no livro o “Estado e a revolução” de Lênin, como esta era usada pelas classes dominantes para empreender aparatos de dominação sobre as chamadas classes subalternizadas. Segundo o próprio autor,

A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que ele visa a liquidar ou submeter, inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente, já antes de conquistar o poder governamental (essa é de fato uma das principais condições para a conquista do

⁵ Palavra “Cadernos” em italiano, no caso o dos cárcere.

poder); depois, quando exercer o poder, e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também dirigente (GRAMSCI, 2002, v. 5, p. 62, grifos nossos).

O autor compreendia que para que um grupo social se tornasse hegemônico era imprescindível incidir sobre a educação e a cultura, daí o seu interesse em pensar um projeto de escola destinado aos trabalhadores, notadamente o que chamou de escola unitária que será compreendida mais a frente. Quando Gramsci começa a formular seu novo conceito de hegemonia no Caderno do Cárcere⁶, ele utiliza o conceito de aparelho privado de hegemonia que se desdobra em outros cadernos chegando a sua formulação mais madura no Caderno de número 10. Esse novo conceito se articula a uma nova concepção de ideologia. Um aparelho hegemônico, nessa formulação seria o responsável por formar uma “nova consciência do mundo” (HOEVELER, 2019). Em suma, os aparelhos privados de hegemonia são organizações da sociedade civil que se constituem para empreender a luta hegemônica no tecido social a partir de diversas áreas com diferentes vieses ideológicos e projetos societários.

Segundo Lúcia Neves, nos anos de 1980 no Brasil acreditava-se, no pensamento marxista, devido aos anos de ditadura militar, que o Estado seria uma espécie de “reino do mal” e a sociedade civil seria o espaço de transformação, o “reino do bem”, no entanto, a autora aponta que

Era comum, naquele período, dividir a democracia em duas: a democracia representativa (democracia burguesa) e a democracia direta (socialista, proletária ou transformadora). A sociedade civil, como um espaço de luta de classes, ou seja, um espaço de conservação e também de transformação, segundo o estágio das correlações das forças sociais, e o Estado capitalista entendido, com Poulantzas, como uma condensação de relações de forças entre classes e frações de classe, fizeram-nos superar a visão dicotômica entre democracia representativa e democracia direta e perceber que a sociedade civil não seria, necessariamente, “o reino do bem”, mas sim uma dimensão do ser social que pode também contribuir decididamente para consolidar a hegemonia dos grupos dominantes. Fomos descobrindo, pouco a pouco, que a relação entre o Estado em sentido estrito e a sociedade civil vinha se modificando rapidamente desde a segunda metade dos anos de 1990. Enquanto a burguesia brasileira até meados dos anos de 1990 delegava, em boa parte, à aparelhagem estatal as tarefas de organização do consenso, a partir de então, passa a assumir diretamente, de modo mais sistemático, as iniciativas de busca do consentimento, instaurando, a partir daí, uma nova pedagogia da hegemonia. (NEVES, 2023, p. 231).

⁶ O principal legado intelectual de Gramsci foram suas anotações de estudos de diversos temas que ficaram conhecidos como Cadernos do Cárcere. São um total de 29 cadernos escolares que ele escreveu entre 1926 e 1937 enquanto estava preso pela ditadura fascista. Esses cadernos foram resgatados posteriormente por sua irmã e editados na Itália e em outros países com edições diversas.

Isso demonstra, como já dito, que ao longo dos anos 1990 mudanças operadas na própria conformação política e estrutural do Estado criaram as condições para as contrarreformas empreendidas pelos governos. No campo educacional e, principalmente em relação a BNCC há uma disputa por sua hegemonia durante todo o seu processo de implementação. No que concerne à BNCC de história especificamente essa disputa ficou ainda mais evidente.

Segundo Almeida,

A construção do documento final da base se deu não apenas por um caminho tortuoso, como também foi amplificada por um debate público sem precedentes, tanto em eventos acadêmicos quanto em grupos de discussão em redes sociais criados especialmente para o tema. Não tardou para a BNCC ocupar os editoriais de todos os grandes jornais de circulação e debates televisivos. Em todos os casos, se tecia todo o tipo de críticas e ponderações em torno da proposta curricular. Vale lembrar que a oscilação das diferentes versões ocorreu em meio à mobilização pelo processo de impeachment da presidente Dilma, de forma que o ataque à base consistia em um ataque ao próprio governo. O caso mais elucidativo deste cenário de ataque e desqualificação da BNCC, que reuniria boa parte dos holofotes projetados nessa querela pública, concentrou-se na área de História. (ALMEIDA, 2021, p. 99-100).

Na época o debate específico sobre a BNCC de história ganhou contornos midiáticos que as BNCC's de outras disciplinas não tiveram. Professores do ensino básico, ao menos no Distrito Federal, não participaram do debate. Não recebemos nenhuma convocatória acerca do que ocorria, apenas alguns de nós acompanharam através da mídia os acontecimentos. Muitos colegas desconheciam que as discussões ocorriam. Almeida identifica ainda que as disputas em torno da BNCC engendraram quatro versões do documento que a autora nomeou como: "versão impedida"; "primeira versão", "segunda versão" e "versão final" (ALMEIDA, 2021). Neste trabalho usarei essa divisão da autora, dado que sua tese se diferencia por citar o que ela chama de "versão impedida" que foi deliberadamente apagada e sequer foi discutida. Isso é importante porque mostra o teor das disputas que envolveram a BNCC de história até chegar à sua versão final.

A chamada versão impedida é algo que merece atenção. Os embates que envolveram as discussões em torno desse documento intitulado *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar*, são fundamentais para a compreensão da disputa hegemônica em torno da BNCC. Segundo Almeida,

O documento foi elaborado por uma equipe composta por 70 especialistas de diferentes áreas, a maior parte de professores do ensino superior e de diferentes regiões do Brasil, mas também contou com professores da rede pública de educação básica, representantes regionais indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de

Educação (CONSED), técnicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e professores indicados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que atuam na Educação Básica. (ALMEIDA, 2021, p. 101).

O documento nem sequer chegou a passar por debate público pois ficou disponível por pouco tempo, sendo rapidamente apagado. Essa equipe de especialistas constituiu um grupo de trabalho denominado: *Grupo de Trabalho, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (GT-DiAD)* e apresentou esse documento no ano de 2014 (BUGS e TOMAZETTI, 2022). Aqui cabem importantes perguntas: qual era o teor desse documento e por que foi apagado?

Segundo Freitas (2018), os estudos foram apagados pela gestão do Ministério da Educação (MEC) de Cid Gomes/Manuel Palácios⁷. Cabe ressaltar que todas essas discussões se iniciaram nos governos Dilma Rousseff ao longo de seus dois mandatos. Quem esteve a frente do MEC durante seus governos foi: Fernando Haddad (29/07/2005 a 24/01/2012), Aloizio Mercadante (24/01/2012 a 02/02/2014) e José Henrique Paim (03/02/2014 a 01/01/2015), todos do Partido dos Trabalhadores (PT). Cid Gomes – PDT (Partido Democrático Trabalhista) (02/01/2015 a 19/03/2015), Renato Janine Ribeiro (06/04/2015 a 04/10/2015) e Aloizio Mercadante, os últimos também do PT (05/10/2015 a 11/05/2016). Lembrando que o primeiro mandato de Dilma se iniciou em 2011, ano da constituição do GT- DiAD.

Segundo Bugs e Tomazetti,

A passagem de Cid Gomes pelo MEC foi curta, mas não sem efeitos. Conforme Silva, Neto e Vicente (2015, p. 336), ao ser nomeado ao cargo de Ministro da Educação, Cid Gomes “[...] reestruturou as equipes da Secretaria de Educação Básica como um todo.”. Segundo registro feito pelo professor Luiz Carlos Freitas, o trabalho realizado no âmbito do MEC pelo GT- DiAD, que culminou na Versão Preliminar de 2014, foi abandonado pela gestão Cid Gomes “[...] para que se desse início a uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) vinculada a um processo de avaliação padronizador” (FREITAS, 2018, texto em meio eletrônico). A tese do abandono/silenciamento da Versão Preliminar de 2014 parece encontrar respaldo na ausência de sua menção na linha do tempo construída e disponibilizada no portal da base, cujo objetivo é registrar a história da BNCC (BUGS e TOMAZETTI, 2022, p. 5).

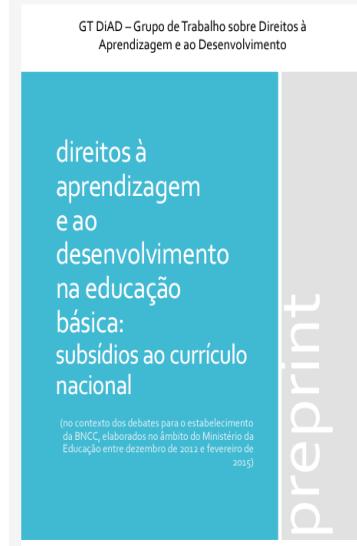
Na tese de Almeida, ela diz ter tido dificuldades para ter acesso ao documento que ela nomeou de versão impedida, dado seu apagamento, só conseguindo fazê-lo por meio da circulação que ele teve no meio acadêmico (2021). Consegi encontrar o documento no *blog*

⁷ Manuel Palácios na época era secretário de educação básica do MEC. Importante frisar que atualmente, desde o dia 1 de fevereiro de 2023, ele é o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ademais, ele ajudou a criar e foi conselheiro administrativo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) que surge em 2019 e hoje dirige a maior parte dos sistemas de avaliação da educação brasileira. Para o CAED o currículo e as avaliações padronizadas são de grande interesse.

do professor Freitas (2018), pois em 2018, ano em que saiu a versão final da BNCC, ele foi retomado sob o nome de *Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica: subsídios ao currículo nacional* pelos então membros do GT-DiAD para que fosse entregue em uma audiência pública com o Conselho Nacional de Educação (CNE) marcada para o dia 8/6/2018, no entanto, segundo relata o professor Freitas, nesse mesmo dia, a audiência foi cancelada. Ele relata ainda em seu *blog* em um texto com o título “Audiência Pública vira manifestação contra a BNCC” que,

Manifestantes lotaram o palco e o plenário do auditório no local onde se iria discutir a Base Nacional Comum Curricular do MEC para o ensino médio, em São Paulo, e transformaram a audiência em uma manifestação contra a proposta do governo. Em um primeiro momento, foi cortado o áudio e tirou-se do ar a transmissão ao vivo da audiência e logo depois os organizadores cancelaram o evento (FREITAS, 2018, s/p)⁸.

Figura 2: “Versão impedida”, documento retomado em 2018 sob o nome de “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional”.



Fonte: [Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica: subsídios ao currículo nacional by Uma outra BNCC é possível! - Issuu](#) (Acesso em dezembro de 2023).

⁸ A audiência ocorreria no Memorial da América Latina na cidade de São Paulo, mas foi cancelada pelo CNE/MEC ao ser ocupada por estudantes secundaristas e professores da rede pública de ensino de São Paulo. Neste link há uma matéria elucidativa sobre o ocorrido: [Governo cede a pressão de estudantes e professores e cancela evento em São Paulo - Rede Brasil Atual](#)

Figura 3: Manifestação de professores e estudantes contra a BNCC em audiência do CNE/MEC em junho de 2018 em São Paulo.



Fonte: [Governo cede a pressão de estudantes e professores e cancela evento em São Paulo - Rede Brasil Atual](#).
(Acesso em dezembro de 2023).

Em agosto do mesmo ano haveria outra audiência do CNE/MEC sobre a BNCC, dessa vez em Belém do Pará. Esta também foi cancelada após a ocupação de estudantes e professores do ensino básico⁹.

⁹ Matéria e nota no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) sobre a manifestação na audiência de Belém: [Nota sobre Audiência Pública da BNCC em Belém | ANPED](#):

Figura 4: Manifestação de professores e estudantes contra a BNCC em audiência do CNE/MEC em agosto de 2018 em Belém do Pará.



Fonte: [Nota sobre Audiência Pública da BNCC em Belém | ANPEd](#) (Acesso em dezembro de 2023).

1.2.1. O itinerário dos itinerários formativos

Antes de falarmos das diversas versões da BNCC, é importante que se faça uma trajetória acerca do que afinal são os itinerários formativos e de como chegamos a eles no NEM. A partir dos anos de 1990 o ensino médio se tornou um grande campo de disputa hegemônica no Brasil. Assim, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até os dias atuais são grandes as tensões que se instauraram acerca da concepção mesma do que seria e de como se conformaria esta etapa da educação básica. Mais uma vez friso que tais disputas estão relacionadas às concepções econômicas e políticas e reformulações estatais que o país sofreu, principalmente na própria década de 1990, relacionadas ao neoliberalismo. O que é possível observar analisando documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) do ano de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e o Decreto Nº 5.154 de 2004 são as disputas de concepções educacionais, curriculares e por extensão hegemônicas engendradas ao longo desses anos sobre e para o ensino médio.

Pode parecer óbvio, mas é fundamental compreender que essa etapa do ensino básico é estratégica. Nesse período, os estudantes estão próximos de concluir sua formação básica e de

ingressar na fase adulta. Portanto, há uma disputa em torno desses indivíduos, especialmente vindos da escola pública, para que ocupem postos de trabalho estratégicos para a burguesia, que detém os meios de produção. Como detentora desses meios, a burguesia determina que a formação dos estudantes atenda às suas próprias demandas, e não às da classe trabalhadora, da qual esses estudantes são originários.

Dessa forma, com a ascensão de FHC ao governo o que se objetivou inicialmente foi a separação entre ensino profissional e ensino médio. Embora educadores e escolas técnicas à época tenham protestado sobre tal proposta ela acabou prosperando sob a forte atuação do MEC. Após a aprovação da LDB, com forte respaldo político o governo rapidamente aprovou os PCNEM e as DCNEM e teve grandes aportes financeiros para promover documentos e formações para professores visando ao convencimento dos docentes acerca das propostas (FERRETI e SILVA, 2017).

No caso das DCNEM de 1998 é possível ler no documento que as unidades de ensino devem se organizar curricular e pedagogicamente para providenciar que os estudantes obtenham entre outras competências,

Domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (DCNEM, 1998, p. 2).

O documento também coloca entre outras coisas, a possibilidade de articulação de parcerias entre instituições públicas e privadas contemplando a preparação para o mundo do trabalho e a integração entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Versa também sobre a instituição de procedimentos de avaliação de produtos e processos para a responsabilização pelos resultados com vistas a compensar desigualdades e coloca a responsabilização da escola pela constituição de identidade que gere competências para a inserção flexível no mundo do trabalho.

Para a melhor compreensão do que é colocado acerca do mundo do trabalho no documento, o principal se encontra no artigo 12 que assim versa,

Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional. § 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada. § 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.

Como é perceptível, o documento enfatiza a necessidade de uma base comum e uma parte diversificada e coloca que a formação geral não deve estar dissociada da preparação para o trabalho, sendo esta ideia de trabalho claramente atrelada as concepções de trabalho flexível presentes na ideologia neoliberal, as quais já foram apresentadas neste trabalho.

Nos PCNEM de 2000, ficam ainda mais claras as necessidades de atrelamento da formação dos estudantes do ensino médio ao novo mundo do trabalho que surge com o que é chamado no documento de “revolução informática”. Segundo o próprio documento:

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. *Não se trata de acumular conhecimentos* (PCNEM, 2000, p. 5, grifos nossos).

Ademais, o trecho acima encontra-se no capítulo do documento intitulado *O novo Ensino Médio* e busca suporte legal para as mudanças nesta etapa de ensino na LDB principalmente no artigo 35, incisos de I a IV que aponta, entre outras coisas, que o educando deve ser dotado de conhecimentos para a compreensão de “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (LDB, 1996, s/p).

Segundo Ferreti e Silva (2017), a ascensão do primeiro governo Lula ao poder trouxe mudanças de direção em relação tanto ao ensino médio quanto ao profissionalizante nas concepções teóricas e nas relações entre ensino profissional e ensino médio, no entanto, o governo de Lula não obteve apoio político e institucional para forjar suas acepções desde o início como ocorreu com FHC. Segundo os autores,

As idas e vindas que se seguiram a esse aspecto fizeram com que os artigos relativos à inclusão da proposta de articulação entre o ensino médio e a educação profissional na LDB só ocorressem em 2008, assim como as DCNEM fossem aprovadas apenas em 2011 e as do ensino técnico de nível médio, em 2012. Tal fato contribuiu para que um programa de formação de professores das redes de ensino médio do país, tendo em vista a implementação do proposto no Decreto nº 5.154/2004 — Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio —, ocorresse somente em 2013 e 2014.

Como já havia salientado neste trabalho, participei do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio e era realmente visível durante o processo de formação, as

diferenças teóricas entre os dois governos no que preconizavam para o ensino médio. A dificuldade que o governo Lula teve de realizar as mudanças na LDB e para a instauração de uma nova DCNEM, que aliás só ocorreu no governo Dilma, denotam as disputas hegemônicas de projetos em torno do ensino médio. No entanto, as diferenças de concepções entre os governos PT e FHC demonstram apenas que a proposta de FHC era mais reacionária, o que não quer dizer que o MEC dos governos PT traria mudanças curriculares muito significativas.

Já no Decreto nº 5.154 de 2004 que regulamenta o parágrafo 2 do artigo 36 e o artigo 39 da LDB¹⁰, o governo Lula retomou a ideia de itinerários formativos presente no artigo 36 da LDB mas que, aparentemente, havia sido esquecida pelas DCNEM e os PCNEM de FHC. O caput deste artigo diz:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (LDB, 1996, s/p).

No decreto citado acima, no parágrafo 2 do primeiro artigo é que aparece a primeira definição do que seriam os itinerários formativos:

Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 2004, s/p).

Ou seja, como será melhor desenvolvido mais a frente, a ideia de itinerários formativos surge, a princípio, para a educação profissionalizante e posteriormente é retomada no NEM e apropriada para que seja a espinha dorsal do currículo para o ensino médio. Como é de conhecimento dos professores do ensino médio a aplicação dos itinerários formativos no ensino básico causou muitos problemas e críticas e tem sido questionada por estudantes e professores. Também é importante frisar que na LDB o que apareceu desde o início da lei no artigo 36 sobre itinerários formativos, hoje no documento aparece como: “incluído pela lei 13.415 de 2017” (a lei do NEM). Só em 2018 por meio da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 seriam estabelecidas as diretrizes para a elaboração dos itinerários formativos como será demonstrado nos capítulos seguintes. Feito este trajeto para a compreensão da consolidação dos itinerários

¹⁰ A regulamentação do parágrafo 2 do artigo 36, depois revogado pela lei 11.741 de 2008, dizia que o ensino médio poderia formar o educando para profissões técnicas. O artigo 39 versava que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduziria ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Este artigo também foi revogado pela le 11.741 de 2008 que alterou dispositivos da redação original da LDB, 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.

formativos, passemos ao próximo capítulo para compreender como eles se coadunam na BNCC e no NEM.

1.2.2. A Versão impedida da BNCC de história

Retomo aqui a discussão da BNCC de história. O que havia na versão impedida que seria importante para os historiadores? Segundo Almeida a peculiaridade da versão impedida estava em,

[...] uma das características mais inovadoras do documento incidia na apostila curricular a partir de eixos temáticos ao invés de uma listagem de conteúdos. Os temas escolhidos eram: espaço e tempo; natureza e cultura; empiria e representação; indivíduo e sociedade; identidade e alteridade; ética e política; estado e direito; trabalho e economia; imanência e transcendência; ciência e tecnologia; humanidade e subjetividade; memória e patrimônio; corpo e linguagem; arte e estética. Essa versão também priorizou atitudes à competências, sendo elas: I) pensamento crítico e reflexivo; II) respeito à lógica das normatizações sociais; III) respeito às diferenças; IV) trabalho em equipe; V) resolução de conflitos; VI) ações colaborativas; VII) conscientização sobre problemas socioambientais; VIII) defesa dos direitos humanos. Dessa maneira, a proposta buscava superar as perspectivas estandardizadas de currículo, entendido como um elemento norteador de outras políticas públicas para a educação (ALMEIDA, 2021, p. 104).

Chamou minha atenção no documento a compreensão sobre tempo apresentada,

A contribuição das Ciências Humanas para o entendimento de dimensões como tempo e espaço está em concebê-las como resultado de processos históricos e de relações sociais, além de explorar sua potencialidade para a compreensão da natureza de questões filosóficas, por meio de perguntas acerca de sua realidade ou idealidade, de seu caráter empírico ou a priori, relativo ou absoluto. Considerar a historicidade da construção de conceitos como tempo e espaço implica em compreender como os sujeitos dialogam com as especificidades culturais de sua época e grupo social e, no âmbito de suas experiências vividas, atribuem sentidos diversos às relações espaço-temporais. Nesse sentido, problematizar as diversas caracterizações do tempo histórico – tempo homogêneo, linear, cíclico, finito, infinito e mítico, entre outras – potencializa a compreensão de diferentes percepções socioculturais de ritmo e duração temporal, possibilitando ao estudante entender que as sociedades humanas convivem com características que as diferenciam, ainda que coexistam no mesmo período de tempo, o que pressupõe trabalhar noções de sincronia e diacronia (BONINI *et al.*, 2018, p. 185).

De fato, a questão acerca do tempo é um dos principais objetos de pesquisa do historiador e é preciso evidenciar que a problematização acerca da concepção temporal não é algo que deve ficar restrita ao mundo acadêmico, visto que a concepção de tempo interfere diretamente no ensino e na própria aprendizagem histórica dos estudantes. A concepção de tempo linear e aberto que ganha impulso a partir do século XVIII, inclusive com e a partir do liberalismo que já aqui mencionei, é sobremaneira ainda presente no ensino de história no

Brasil. O ideal de progresso e a filosofia iluminista principalmente francesa, bem como uma concepção de história nacional presente na França nos séculos XVIII e XIX influenciaram os intelectuais reunidos no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), constituído no ano de 1838 para pensar, entre outras questões, qual deveria ser a narrativa acerca de uma história nacional. A narrativa acerca do Brasil como uma grande nação integrada e que, por isso mesmo, seria a nação do futuro sai do IHGB e ganha o incipiente sistema educacional brasileiro do século XIX. O que a princípio é ensinado para os filhos de uma elite econômica brasileira, com a ampliação do sistema educacional ao longo do século XX, ganha o chão de escola e está presente até hoje no que chamo de ensino de história metódico¹¹.

As principais características desse ensino de história metódico no que concerne a chamada “história geral” que ensinamos são: 1) a ideia de grandes civilizações e a Europa como o continente onde estão reunidas a maior parte delas e 2) o etapismo histórico corolário da ideia de tempo linear e visto teleologicamente. No que concerne a chamada “história do Brasil” são: 1) a ideia de democracia racial e 2) o nacionalismo. Diferentes governos autoritários durante toda a história do Brasil se utilizaram dessa concepção de ensino de história para criar consensos e narrativas históricas. O resultado é uma sociedade racista, desigual e conservadora que, obviamente, não advém apenas dessa narrativa histórica nacional, mas também de outros fatores como a formação econômica e social, no entanto, esse ensino de história vem contribuindo para manter a desigualdade. Infelizmente o ensino de história metódico ainda é muito permanente no ensino básico até os dias atuais. Comumente ouço muitos colegas professores de história se referirem por exemplo à sociedade escravista brasileira como algo natural, visto que, segundo eles, os próprios negros africanos se escravizavam. É necessário dizer que esse tipo de narrativa ultrapassada provoca grandes problemas para a aprendizagem histórica de estudantes brancos e não-brancos.

Essas provocações são para a compreensão de como é importante ter no ensino de história e em seu currículo outras concepções temporais como as que estão presentes na “versão impedida”. Ademais, o Brasil é composto por uma diversidade racial e cultural cuja visão de tempo linear é estranha. As visões acerca do tempo, como já expliquei, compõem narrativas

¹¹ O termo metódico aqui é uma referência a escola metódica, onde a partir principalmente do fim do século XIX, historiadores franceses se centraram na história nacional, na ideia de imparcialidade do historiador, na história dos “grandes homens” e no positivismo para a construção principalmente da narrativa histórica francesa enquanto Estado-nação. Importante mencionar que o termo “escola metódica” só surge em 1976 a partir da análise do historiador Charles-Olivier Carbonell acerca das abordagens metodológicas de um grupo específico de historiadores.

históricas e cosmovisões diversas e que inclusive podem operar para a manutenção da hegemonia de um grupo social ou serem importantes para o enfrentamento de uma disputa hegemônica.

Outra característica importante para a disciplina de história presente neste documento é a prática da pesquisa como princípio pedagógico o que, em meu entendimento, contribuiria inclusive para a desconstrução da dicotomia muito discutida no ensino de história entre o professor/pesquisador onde o primeiro se tornaria um vulgarizador da pesquisa acadêmica em história no ensino básico. Se desde o ensino básico a prática da pesquisa, não só no ensino de história, é instigada nos estudantes torna-se possível desconstruir a figura do pesquisador enquanto ser mitológico contribuindo para a desnaturalização dessa dicotomia.

Importante questão frisada no documento também é que a visão proposta sob áreas de conhecimento não parte da negação dos componentes curriculares, sendo que “A interdisciplinaridade que se busca não se faz sobre os escombros das disciplinas, mas ergue-se como ponte entre os sólidos edifícios teóricos, metodológicos e didáticos que cada uma delas construiu ao longo da sua história” (BONINI *et al.*, 2018, p. 185).

Destacamos ainda as relações que o documento faz entre memória, esquecimento e identidade assim especificadas,

A memória se constitui para os sujeitos humanos como condição de apreensão de suas vivências. Assim, as lembranças e os esquecimentos interferem na maneira como pensamos e imaginamos nossa existência individual e social. As narrativas sobre o que lembramos e sobre o que esquecemos, isto é, as narrativas da memória, constroem subjetividades e identidades, valores e formas de vida, percepções sobre os lugares, expressões estéticas, representações e imaginações. Elas levantam questões sobre a importância da tradição, sobre seus processos de constituição e sobre a eleição de patrimônios culturais, sejam eles materiais – paisagísticos e arquitetônicos – e imateriais – associados a diversas manifestações da cultura popular. As narrativas da memória são também constitutivas das maneiras pelas quais aprendemos, ensinamos e produzimos conhecimentos (BONINI *et al.*, 2018, p. 203).

A concepção de Brasil como uma sociedade integrada, presente na narrativa histórica fundante nacional, traz com ela diversos apagamentos não só de narrativas, mas dos próprios sujeitos, visto que, a compreensão que se tinha na época é que com a integração, as chamadas raças inferiores (negra e indígena) desapareceriam naturalmente por sua própria inferioridade moral e cultural (VON MARTIUS, 1845). Essa narrativa que se memorializou e está incrustada no tecido social brasileiro e no ensino de história metódico valorizou a cultura e as formas de vida de determinados sujeitos em detrimento de outros gerando apagamentos, silenciamentos, esquecimentos e abismos sociais. Portanto, vejo como de grande importância que o documento

aponte, em minha interpretação, os perigos da história única. E ainda mais importante é como se torna elucidativo que tais elementos são constitutivos de construção de hegemonia no meio social.

Sobre tais questões o texto ainda aponta que,

Na História, a identidade nacional é abordada por meio das análises sobre processos de constituição de estados nacionais, em diversas sociedades. O estudo desses processos, na dimensão comparativa de suas especificidades e de seus pontos em comum, viabiliza compreender a perspectiva de que todas as identidades, mesmo as mais naturalizadas, são socialmente construídas, por meio de confrontamentos e negociações. Busca-se, nessa abordagem, valorizar o exercício crítico dos estudantes quanto aos impasses relativos ao estabelecimento de quaisquer identidades e, em especial, estimular a criação de orientações valorizadoras do reconhecimento das identidades plurais, tão presentes em nossa contemporaneidade (BONINI *et al.*, 2018, p. 195).

Assim, a “versão impedida” se constituiria em um instrumento importante de confrontamento ao ensino de história metódico. Não é de se estranhar porque ela foi deliberadamente apagada. Os questionamentos propostos por ela vão de encontro às concepções individualistas e meritocráticas presentes nas visões educacionais alinhadas ao modelo neoliberal, pois, questionam formas pasteurizadas de pensar e ensinar a história, ou seja, ela não servia para as intenções dos sujeitos que alimentam tais concepções e visões. A “versão impedida” também vai de encontro a um currículo padronizado que é fundamental para a realização das avaliações padronizadas sobre as quais o CAED, por exemplo, mencionado na nota de rodapé 6, possui grandes interesses nos dias atuais.

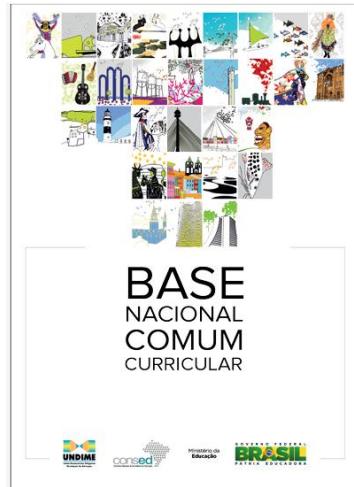
1.2.3. A primeira versão da BNCC de História

Apesar de seu apagamento, a “versão impedida” influenciou sob alguns aspectos a “primeira versão”, no entanto, esta última se diferenciou porque, nas palavras de Almeida,

Ela [a primeira versão] apresentava rumos importantes para a formação dos nossos estudantes, porém trazia uma apresentação bem diferente da versão anterior, a começar pelo volume reduzido do material produzido. A discussão teórica envolvendo os princípios adotados na elaboração do documento quanto à concepção de educação e de currículo, além de reduzida, ficou restrita à parte introdutória do documento. Essa versão se dedicou mais a apresentar os objetivos de aprendizagem para cada segmento de ensino e para cada área de conhecimento do que a se constituir em instrumento de formação para os educadores. Ou seja, **os objetivos de aprendizagem sobressaíram aos direitos de aprendizagem**. Essa concepção de educação determinou a própria concepção de currículo, cujo entendimento está pautado na aquisição de um “conhecimento poderoso”, expressão cunhada pelo

teórico do currículo Michael Young – e que não por acaso passou, a partir desta versão, a ser convidado para os seminários sobre a base (ALMEIDA, 2021, pp. 108-109, grifos nossos).

Figura 5: Primeira versão da BNCC



Fonte: [Histórico \(mec.gov.br\)](https://historico.mec.gov.br/) (Acesso em dezembro de 2023).

Ora, a ideia de conhecimento poderoso para Young tem, como o próprio nome denota, importantes consequências epistemológicas. Segundo ele,

Em todos os campos de pesquisa, há um conhecimento melhor, mais confiável, mais próximo da verdade sobre o mundo em que vivemos e sobre o que significa ser humano. Ao mesmo tempo, esse conhecimento não é estático nem dado; é sempre falível e pode ser desafiado. A dificuldade colocada por esta afirmação epistemológica é a de manter juntas essas duas ideias: ‘há um conhecimento melhor’ e ‘esse conhecimento é falível’ [...] nas Ciências Sociais ou Humanas, quase não há acordo entre os especialistas sobre quais são as regras e os conceitos-chave da área. No entanto, mesmo nesses campos, é provável que haja certo grau de acordo no espectro de significados que seriam reconhecidos como abertos ao debate e, portanto, falíveis. É, porém, a esse conhecimento que eu me refiro como ‘conhecimento poderoso’, por mais que varie o conceito de falibilidade em cada campo (YOUNG, 2013, p. 234).

Ele também postula haver princípios sobre os quais deve-se nortear um bom currículo. Seriam eles: 1) especialização que consistiria na divisão sistemática entre as disciplinas, dado que segundo o autor, os currículos escolares têm apenas fins pedagógicos e não de pesquisa; 2) Um currículo nacional que, segundo ele, deve ser elaborado apenas pelos especialistas em cada disciplina e deve ter apenas conceitos-chave; 3) Diferença estanque entre conhecimento especializado e conhecimento cotidiano com base em que o conhecimento especializado é legitimado por uma comunidade de especialistas; 4) Diferença entre pedagogia e currículo, pois segundo ele, a primeira é o que os professores fazem ou levam os alunos a fazerem e o segundo

é apenas um conjunto de conteúdos especializados e 5) Avaliação como indutora do currículo onde a partir do diagnóstico dos saberes do estudante deve-se conduzi-lo a adquirir o conhecimento especializado presente no currículo (YOUNG, 2013).

A concepção de currículo de Young traz consigo uma visão pedagógica, embora ele estrategicamente tente diferenciar currículo e pedagogia colocando-as como separadas uma da outra e tente também esvaziar o próprio conceito de pedagogia. Essa concepção remete à escola tradicional onde,

A marginalidade dos indivíduos é entendida como proveniente da ignorância, servindo a escola como antídoto a esta situação, devendo ser transmissora dos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. Este modelo de escola centra-se na figura do professor, responsável por essa transmissão aos alunos, aos quais cabe assimilar os conteúdos (SAVIANI, 2009, p. 5-6).

É outra concepção liberal de pedagogia que está na tríade das concepções que Saviani (2009) definiu como “teorias não-críticas”, já que buscavam entender a educação a partir dela mesma, não se considerando os condicionantes objetivos que sobre ela atuavam. São essas teorias a tradicional, o escolanovismo que já mencionamos, e a pedagogia tecnicista que também será abordada mais à frente.

Embora a disciplinarização e especialização sejam elementos fortes nessa versão, para o ensino médio em história é colocado que no primeiro ano o aluno deve estudar os “Mundos Ameríndios, Africanos e Afro-brasileiros”, no segundo ano os “Mundos Americanos” e no terceiro ano os “Mundos Europeus e Asiáticos”. Para Almeida,

Nesse sentido, pode-se afirmar que a “primeira versão” do documento de História ousou produzir recortes sobre as narrativas históricas, rompendo com as tradicionais visões eurocêntricas e trazendo para o primeiro plano um olhar sobre a América Latina e, de maneira singular, sobre o Brasil. Assim, a equipe assume uma perspectiva de história plural, em que os conteúdos da História, sobretudo os chamados canônicos, passam a ser entendidos como seleção baseadas em disputas políticas do presente e não como obrigatórios e necessários à toda Humanidade (ALMEIDA, 2021, p. 112).

Esta versão, assim, traz a história de outras sociedades e culturas para primeiro plano, uma forma de questionamento da história das “grandes civilizações” que se estabeleceu como um padrão no ensino de história metódico. É notável também as concepções sobre tempo e memória presentes na primeira versão onde o tempo é visto como representação, assumindo a perspectiva de uma construção cultural e dando abertura para a compreensão de outras temporalidades. A discussão sobre memória é atravessada pela lei 11.645/08 e a importância da influência cultural, social e política dos povos indígenas e africanos não só para a construção

do país na atualidade, mas resgatando sua história no território antes da invasão portuguesa e da escravidão. Os descritores que atravessam todo o currículo do ensino médio, nos três anos dessa etapa de ensino, são: “procedimentos de pesquisa”, “representações do tempo”, “categorias, noções e conceitos” e “dimensão político-cidadã” (MEC, 2015)

Segundo Almeida (2021) percebe-se que a equipe que construiu essa proposta, inclusive pela indicação dos próprios descritores, tinha em mente a concepção da história-problema e uma importante influência da Escola dos *Annales* que, inclusive, também pode ser percebida na “versão impedida” do documento. No entanto, o enxugamento da proposta não permitiu problematizar conceitos e categorias importantes para o professor de história como o próprio aprofundamento acerca das concepções de tempo que foi mais bem esmiuçada na “versão impedida”.

A partir dessa versão houve abertura à consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016, no entanto, ela se restringiu a mudanças pouco significativas não cabendo, por exemplo, críticas à concepção de currículo e a aspectos mais aprofundados da proposta. Esses apontamentos foram sistematizados e serviram de arcabouço para a segunda versão (ALMEIDA, 2021). Embora a BNCC de história tenha importantes concepções que impõem reflexões ao ensino de história metódico, o que marca essa versão é o alinhamento à perspectiva da disciplinarização e especialização do conhecimento principalmente com vistas a padronização, esta servindo como mote para as avaliações em larga escala e os anseios do mercado.

Considero aqui necessário ouvir o que professores de importância para o campo do ensino de história, que estiveram na construção dessa versão, têm a dizer sobre esse processo. Trata-se dos professores Itamar Freitas da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Margarida Dias da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em 2018 eles publicaram o artigo *Base nacional curricular comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar* onde apontam a trajetória da base e seus envolvimentos nela ainda desde o ano de 2004. O texto é muito rico para compreendermos as disputas hegemônicas travadas em torno da BNCC de história. Segundo os professores,

Para nossa surpresa – negativa, diga-se de passagem –, o primeiro golpe (que, aliás, censurou o documento, por isso a proposta de História não foi publicada no dia 15 junto com as outras) foi desferido pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro que estranhou, nas palavras dele, ‘a ausência de conteúdos canônicos’. Dialogando com a história que ele e todos nós aprendemos na escola, faltavam as nossas chamadas origens greco-romanas e a conformação do nosso modo de pensar com a sociedade medieval e o cristianismo.

O ex-ministro estava equivocado. Esses temas estavam presentes na proposta. Eles não estavam na sequência linear que a escola popularizou. O documento também não abordava a história do Brasil como resultado – exclusivo – dessa sequência. Reconhecemos a diversidade social brasileira como resultante da inter-relação de culturas e também como dominação de umas sobre as outras. Mas os seus agentes eram sujeitos históricos e não apêndices de uma cultura branca (DIAS e FREITAS, 2018, p. 7).

Enfim a BNCC de história na primeira versão do documento foi publicada no dia 23 de setembro de 2015 depois, portanto, da publicação da primeira versão. A equipe de história resistiu e manteve a proposta inicial, em que pese as pressões. Outro fato que me chamou a atenção nesse processo foram as disputas internas dentro da própria categoria de pesquisadores e professores de história. Essa disputa ajudou a reafirmar críticas conservadoras vindas de outros setores da sociedade acerca da versão. Afinal, o MEC encomendou a outros professores de história que fizessem outro documento e esse se tornou a plataforma para a segunda versão. Ainda segundo os professores,

As críticas radicais e de conteúdo conservador, embora fossem grosseiras, não nos afligiam, pois reconhecíamos os posicionamentos autoritários. O que nos incomodava eram os ataques que vinham do campo das forças ditas progressistas e de acadêmicos que, a despeito de tratarem de modo preconceituoso os sujeitos atuantes nas escolas da educação básica, arregimentaram todas as forças da forma que acharam conveniente para uma defesa corporativista e este posicionamento, como vislumbrávamos, resultaria em grandes retrocessos ou na imobilidade (DIAS e FREITAS, 2018, p. 8).

O ministro da educação da época foi o pontapé inicial das críticas à primeira versão, mas, como já mencionado, ele não foi o único e atrás dele veio uma horda de críticos de diversas partes da sociedade. Segundo Cerri e Costa,

O fato de o ministro falar que a proposta de História era muito “ideológica”, além de uma crítica superficial, foi a senha para que movimentos e órgãos de imprensa tradicionalmente alinhados à direita concentrassem suas baterias no aspecto político da primeira versão. Aqui destacamos outro ponto de contato com a negação da ciência: ignorou-se deliberadamente (já que a Janine Ribeiro não falta erudição) toda a discussão sobre ideologia, partidarismo e objetividade nas Ciências Humanas e Sociais. Ao fazer uma escolha por um discurso politicamente mais fácil, Ribeiro abriu as comportas para críticas conservadoras, superficiais e ignorantes do debate acadêmico, apenas algumas destas feitas por não acadêmicos, em que a ignorância do acúmulo sobre o tema da objetividade seria compreensível (CERRI e COSTA, 2021, p. 7).

Os autores consideram, inclusive, que o pretenso debate ocorrido principalmente na mídia e em redes sociais, na época somou coro ao conservadorismo golpista e suas críticas ao lulopetismo contribuindo para o clima de linchamento político ao então já golpeado governo Dilma e seus asseclas. Assim, de historiadores e cientistas sociais conservadores, passando por

historiadores de esquerda, Associação Brasileira de Autores de Livros Didáticos, Associação Brasileira de Estudos Medievais e nossa própria associação: Associação Nacional de História (ANPUH), as críticas foram diversas em tom, motivos e profundidade e causaram grande retrocesso na segunda versão (CERRI e COSTA, 2021).

O que é sobremaneira importante destacarmos do relato de Dias e Freitas e da revisão dos fatos feita por Cerri e Costa é a dificuldade que a sociedade tem em romper com uma concepção linear de tempo moderna, europeia e judaico-cristã e com a chamada “história das grandes civilizações” além disso, como parte da academia vê o professor do ensino básico como um vulgarizador do conhecimento e da pesquisa acadêmica, a eterna dicotomia professor/pesquisador. Concluo esse episódio, como inclusive já vinha demonstrando ao longo do trabalho, que o ensino de história metódico com suas características já apontadas e sua contaminação no e do próprio tecido social brasileiro, bem como, o desprezo mesmo social que pesa sobre a escola e seus principais atores, professores e estudantes, têm contribuído para a manutenção do *status quo* em nosso país. E assim, o bloco no poder¹² mantém sua hegemonia e visão de mundo conservadora.

Antes de encerrar as questões que considerei pertinentes com relação à primeira versão é importante saber que propostas de rompimento com o ensino de história metódico não remetem apenas a documentos curriculares e que o confronto a essa concepção teve lugar em experiências educacionais em nosso país, mas precisamente no estado de São Paulo entre os anos de 1961 e 1969 por meio dos Ginásios Vocacionais ou Serviço de Ensino Vocacional (SEV). Ao longo dos oito anos de projeto, foram criados seis Ginásios Vocacionais no estado de São Paulo onde,

O currículo era elaborado a partir do contexto social e histórico da escola e dos alunos, trazendo metodologias que privilegiavam aprendizagens significativas, a interdisciplinaridade, a autonomia dos alunos, o estudo por meio de situações-problema, de projetos e do território. As avaliações, por sua vez, não eram focadas em provas e notas (MATUOKA, 2023, s/p).

¹² O conceito de bloco no poder é formulado pelo pensador Nico Poulantzas. Segundo Pinto e Balanco, “[...] o conceito de bloco no poder está arrolado ao nível político na medida em que recobre o campo das práticas políticas de classe, refletindo o conjunto das instâncias, das mediações e dos níveis da luta de classes numa determinada conjuntura histórica de uma formação social. Com isso, no nível concreto-real, o bloco no poder acaba assumindo uma função equivalente ao conceito de forma de Estado. É preciso destacar ainda que a hegemonia restrita de uma das frações no interior do bloco no poder é dada pela capacidade desta em liderar os interesses econômicos, políticos e ideológicos das demais frações e classes do bloco. Quando essa hegemonia alcança o conjunto da sociedade (abarcando dominantes e dominados) ela deixa de ser restrita e passa a ser ampla (PINTO e BALANCO, 2014, p. 46).

Do campo do ensino de história teve importante participação neste projeto a professora Elza Nadai e a professora Joana Neves. A professora Elza lecionou a disciplina de história e foi coordenadora da área de estudos sociais em unidades do projeto. Segundo Roiz e Benfica,

Elza percebeu que a forma de conhecimento que ela havia perseguido estava presente na metodologia de trabalho do Vocacional e na historiografia de vanguarda, que se enveredavam à história-problema, quase que um amálgama entre os Annales e o marxismo que adentravam à historiografia brasileira, juntamente à concepção de justiça social que o movimento estudantil trazia. Portanto, ela se serviu de uma ideologia (a mudança socialista) e uma metodologia (pesquisa como construção do conhecimento pelo aluno) (ROIZ e BENFICA, 2020, pp. 346-347).

Infelizmente o projeto foi fechado em 1969 pela ditadura militar. A educadora Maria Nilde Mascellani¹³, uma das principais idealizadoras e criadoras do projeto, foi presa pelo regime nos anos seguintes. Apesar da experiência ter sido localizada em um único estado, com poucas escolas e pouca capilaridade, foi importante para o próprio campo do ensino de história, dado que a experiência da professora Elza Nadai no projeto com certeza influenciou em suas concepções teóricas que, por sua vez, influenciaram todo um campo de estudos.

1.2.4. A segunda versão da BNCC de história

Passemos a chamada segunda versão e sua análise. Quando de seu lançamento em maio de 2016 já havia ocorrido a destituição de Dilma da presidência da república. O presidente interino era Michel Temer. No MEC saiu de cena Renato Janine e assumiu Aloísio Mercadante, no entanto, Manuel Palácios permaneceu como secretário de educação básica. Segundo Almeida (2021) esse fator é importante para entender os meandros da segunda versão. Permanece a visão pedagógica tradicional, a concepção de “conhecimento poderoso”, a disciplinarização e especialização com vistas a manutenção da padronização curricular e o comprometimento com as avaliações padronizadas sendo que pessoas próximas a Manuel Palácios passam cada vez mais a tomar cargos estratégicos para a construção do documento. Inclui-se na segunda versão, no entanto, um aspecto importante que passaria a fazer parte das demais versões da BNCC até o documento final que é a aprendizagem baseada nas competências (MEC, 2016).

¹³ A educadora Maria Nilde Mascellani sobre a experiência do “vocacional”: [O ENSINO VOCACIONAL](#)

Figura 6: Segunda versão da BNCC.



Fonte: [Histórico \(mec.gov.br\)](https://historico.mec.gov.br/) (Acesso em dezembro de 2023).

No que concerne ao ensino de história o retrocesso em relação à primeira versão é evidente. Segundo Almeida,

A ‘segunda versão’ da BNCC de História, denominada por muitos pesquisadores – grupo no qual me incluo – como o ‘golpe da segunda versão’, foi elaborada em meio a um tensionamento político e social. Se o alinhamento da BNCC às avaliações estandardizadas destituiu a ‘versão impedida’ de História, o patrulhamento ideológico cumpriu o mesmo papel no descarte da ‘primeira versão’. A ‘segunda versão’ nasce então com o compromisso de retomar os cânones do saber histórico escolar e apagar os sentidos históricos evocados na ‘primeira versão’ (ALMEIDA, 2021, p. 118).

Essa versão da BNCC começa também a ensejar a disposição dos conteúdos através de uma espécie de método concêntrico ampliatório. Esse método foi aprofundado para o ensino brasileiro pelo educador e professor Jônathas Serrano no início do século XX e parte da ideia de que os conteúdos devem ser apresentados em círculos de raio crescente com maior profundidade (NADAI, 1993). O professor Nilton Mullet salienta que a proposta dos círculos concêntricos, como é comumente conhecida, parte da análise sobre as teorias de Jean Piaget e no Brasil são, especialmente após a reforma educacional de 1971, inseridos na disciplina estudos sociais que substituiu as disciplinas de história e geografia na etapa ensino fundamental. Para ele há sérias consequências dessa forma de disposição e aprendizagem dos conteúdos para a aprendizagem histórica dos estudantes. Segundo o professor,

O primeiro efeito a se destacar diz respeito a uma lógica linear de pensar o tempo histórico, uma vez que cada elemento do círculo não se comunica com o seguinte. Desse modo, se desconhecem as possibilidades de incidência do global no local. A linearidade da proposta dificulta, à criança, perceber a sincronia de acontecimentos, bem como as relações entre diversas dimensões temporais. Além do mais, trilha-se uma temporalidade nitidamente eurocêntrica, construída sobre um tempo cronológico, numa relação de sucessão em que um objeto ou acontecimento substitui o outro, construindo um ciclo evolutivo que estabelece graus de importância ao tempo histórico (PEREIRA *in* FERREIRA e DIAS, 2019, pp. 40-41).

Portanto, por si só, a opção pelo método concêntrico ampliatório volta a trazer à tona o problema da temporalidade, da linearidade e da disposição dos conteúdos que são caros ao ensino de história metódico já demonstrando, desde o início, como essa versão da BNCC corrobora com concepções tradicionais de ensino para a disciplina de história. Pelo que enseja o próprio método, nessa segunda versão da BNCC de história para se falar sobre o ensino médio é preciso mencionar o ensino fundamental. Dessa maneira segundo o documento,

Realizam-se, [nos anos iniciais do ensino fundamental] simultaneamente, duas ordens de progressão dos conhecimentos, a primeira orientada para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à comunidade, até a problematização da escala da cidade; e a segunda em que se realiza uma iniciação à história como perspectiva para se pensar a história da humanidade, *a começar pela história das primeiras civilizações*. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental ganha espaço o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à *lida com processos históricos de progressiva complexidade, exigindo maior capacidade de abstração* (MEC, 2016, p. 157, grifos do autor).

No entanto, o documento não dispõe uma lista de conteúdo para essa etapa de ensino, apenas coloca para os anos iniciais dessa etapa os descritores: “conhecimentos históricos” e “linguagens e procedimentos de pesquisa” com uma série de objetivos para cada ano. Ainda segundo o documento,

Na elaboração dos objetivos tomou-se em consideração a ampliação paulatina da complexidade das operações cognitivas, reveladas nos verbos que iniciam o objetivo, o conteúdo chave que intencionam desenvolver e o contexto histórico e social que pretendem articular (MEC, 2016, p. 299).

Para os anos finais dessa etapa no descritor “conhecimentos históricos” começa-se a estudar a “história geral” em um percurso linear da Grécia Antiga até as cruzadas e na “história do Brasil” da “ocupação” portuguesa até a constituição de 1988. No descritor “linguagens e procedimentos de pesquisa”, embora haja uma abertura para o uso das fontes em sala de aula, ela é sempre subordinada a essa leitura linear dos fatos históricos (MEC, 2016). De fato, o que ocorre na segunda versão é a retomada do ensino de história metódico, como já mencionado,

com grande destaque para a linearidade temporal, a história das “grandes civilizações” e a história dos negros e indígenas no Brasil sempre subordinada a colonização e a “conquista” (como denomina o documento) do Brasil. A história da América e África tem pouco destaque no documento para essa etapa de ensino.

Precisei falar sobre a etapa do ensino fundamental, mesmo que brevemente, para que possa tornar-se inteligível o que era preconizado nesse documento para a etapa ensino médio. A partir daqui a história passa a ser dividida em três componentes curriculares onde no primeiro se insere a história da América hispânica, portuguesa e inglesa, no segundo a história mundial do século XX começando pela queda dos sistemas coloniais na África e na Ásia até a conformação da globalização e no terceiro componente o Brasil republicano e seu processo de “modernização”. A concepção linear de história conjuntamente com o método concêntrico ampliatório suplanta e subordina a história de outras culturas sempre à cultura europeia, assim, ao se falar da história das américas é sempre em relação aos países que colonizaram a região. Ao se falar sobre África só se relaciona o continente à escravidão e é dado um salto para os processos de libertação nacional ocorridos no continente relacionando-os a Europa e os países que a colonizaram. Não existe história do povo africano e indígena anterior à colonização europeia. Para dar uma dimensão maior dessa relação, cito essa parte do documento,

O componente curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e problematização, pelos estudantes e pelas estudantes, dos processos de constituição e transformação de valores, saberes e fazeres, em diferentes tempos e espaços, de pessoas e coletividades. Deve contemplar o direito de todos e todas ao entendimento das múltiplas temporalidades vivenciadas pelas sociedades, bem como à tomada de consciência de que as sociedades têm histórias diversas, que podem ser abordadas a partir de diferentes pontos de vista. Essa necessidade se manifesta com crescente força crítica a partir dos processos de independência das antigas colônias europeias na África e na Ásia, no segundo pós-guerra, exigindo o acolhimento de diferentes periodizações e articulações históricas plurais, com a superação da suposição de uma matriz única e hegemônica, ou seja, da existência de uma história una ou universal (MEC, 2016, pp. 154-155).

Ou seja, o documento diz que é preciso compreender as múltiplas temporalidades a fim de evitar o perigo de uma história única, no entanto, diz que essa necessidade só surge com força depois da segunda guerra com o advento dos processos de independência na África e Ásia, assim, é escamoteada toda a agência dos sujeitos dessas culturas antes das guerras de independência nos processos de resistências dentro do próprio sistema colonialista desde seu início. É por conta de visões históricas como essa que ao se falar sobre escravidão em sala de

aula, por exemplo, o que vem a mente dos estudantes são apenas pessoas escravizadas sendo chicoteadas.

Em suma, fica evidente porque a primeira versão causou tanta indignação na intelectualidade brasileira, de conservadores à progressistas e da direita à esquerda. O que estava em jogo era a hegemonia cultural e racial da branquitude brasileira que se considera legítima herdeira da cultura europeia. O documento traz a necessidade de pensar as múltiplas temporalidades, fala do perigo da história única, da importância de os estudantes terem contato com a pesquisa e as fontes, no entanto, as concepções de ensino de história, educação, currículo e mesmo a concepção historiográfica que encabeçam a segunda versão são conservadoras. A pretensa interculturalidade presente no documento é na verdade um multiculturalismo onde as demais culturas só são citadas em sua relação com a grande civilização europeia. Ademais no documento a história do Brasil fica completamente deslocada de sua relação com a “história geral” e isso é corolário também do método concêntrico ampliatório.

Outra importante questão é que pela primeira vez na BNCC é mencionado o termo “projeto de vida”, inclusive com um eixo de formação para o ensino médio intitulado “pensamento crítico e projeto de vida”. O termo surge doze vezes ao longo do documento a partir da parte destinada à etapa do ensino médio e está associado ao mundo do trabalho e à capacidade de “resiliência para vencer” dos estudantes (MEC, 2016), em uma clara visão meritocrática. O termo “itinerários formativos” também surge pela primeira vez na BNCC em uma única menção relacionada a ampliação da oferta de educação profissional técnica no ensino médio.

1.2.5. A versão final da BNCC de história

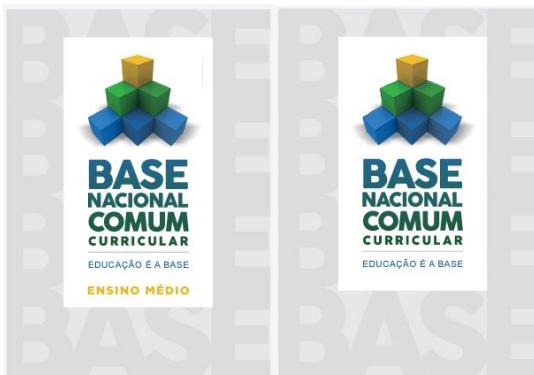
Passarei agora a análise da versão final da BNCC. O documento foi entregue ao CNE em abril de 2017 sob o, agora instaurado definitivamente na presidência, governo de Michel Temer. Ocorrem mudanças no MEC e na Secretaria de Educação Básica. O ministro da educação passa a ser Mendonça Filho e o secretário, Rossieli Soares da Silva¹⁴. A concepção

¹⁴ Importante frisar que Rossieli Soares da Silva é um dos grandes entusiastas e precursores do atrelamento da avaliação de aprendizagens dos estudantes brasileiros ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Este é um exame padronizado e internacional que busca com base em critérios estabelecidos para todo o planeta e com foco nas concepções de habilidades e competências, estabelecer níveis de aprendizagem internacionais.

de currículo, em relação à segunda versão permanece, dessa vez dando maior ênfase ao atrelamento da qualidade do ensino às avaliações padronizadas e maior destaque às avaliações internacionais. Dessa forma,

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e A Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (MEC, 2018, p.16).

Figura 7: BNCC ensino médio e BNCC versão final



Fonte: [Histórico \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso em dezembro de 2023).

Poderíamos dizer que essa versão tem dois momentos. Na entrega do documento ao CNE em abril de 2017 a etapa ensino médio havia sido retirada por causa da lei 13.415/17, ou seja, a lei que instituiu o Novo Ensino Médio que vem sendo mencionado neste trabalho pela sigla NEM. Assim, o primeiro momento da versão final contava apenas com as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. O que, inclusive, fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no entanto, a justificativa apresentada foi a seguinte,

Durante o processo de elaboração da versão da BNCC encaminhada para apreciação do CNE em 6 de abril de 2017, a estrutura do Ensino Médio foi significativamente alterada por força da Medida Provisória nº446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em virtude da magnitude dessa mudança, e tendo em vista não adiar a discussão e a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação decidiu postergar a elaboração – e posterior envio CNE – do documento relativo ao Ensino Médio, que se assentará sobre os mesmos princípios legais e pedagógicos inscritos nesse documento, respeitando-se as especificidades dessa etapa e de seu alunado (MEC, 2018, p.23).

Em um segundo momento em agosto de 2018, surge a BNCC ensino médio já com as mudanças suscitadas pela lei 13.415/17. Na homologação do documento final em dezembro de 2018 a BNCC ensino médio se une a BNCC do ensino infantil e fundamental. Este é o documento que se encontra no *site* BNCC.

A BNCC em sua versão final aparta a chamada Formação Geral Básica (FGB) dos itinerários formativos. A FGB é constituída por grandes áreas, cada uma possuindo suas competências e habilidades próprias, não há divisão por disciplinas. Na verdade, a FGB é a própria BNCC. Segundo o documento,

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (MEC, 2018, p. 467).

Ou seja, cabe a cada instituição de ensino fazer o seu “arranjo curricular” segundo o que for necessário para os estudantes da escola. A BNCC não delimita quantas horas dentro deste “arranjo curricular” devem ser destinadas às grandes áreas e aos itinerários formativos. Essa informação só será encontrada na lei 13.415/17 (NEM) e na portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 do MEC que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos. É dada uma definição de itinerário formativo em uma nota de rodapé do documento que diz:

No Brasil, a expressão ‘itinerário formativo’ tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional (MEC, 2018, p. 467).

Portanto, o termo teria sido “emprestado” do ensino profissional para ser usado no ensino médio, o que denota o alinhamento dos itinerários formativos ao mundo do trabalho. Importante compreender qual é a perspectiva de trabalho que é colocada pela BNCC. No texto do documento é possível ler,

Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais. Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas

tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a precarização das relações de trabalho, as oscilações de taxas de emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a pulverização dos locais de trabalho e o aumento global da concentração de renda e da desigualdade social. Diante desse cenário, a experiência do trabalho na contemporaneidade impõe novos desafios e problematizações formuladas no campo das Ciências Humanas, incluindo os impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção e de trabalho. Como apontado, o estudo das categorias Política e Trabalho no Ensino Médio permite aos estudantes compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. Essas categorias contribuem para que os estudantes possam atuar com vistas à construção da democracia, em meio aos enfrentamentos gerados nas relações de produção e trabalho (MEC, 2018, pp. 556 - 557).

A BNCC reconhece em algum grau a precarização e aumento do trabalho informal e do desemprego, no entanto, não coloca os estudantes enquanto sujeitos atingidos diretamente por essas contradições. Cabe a eles apenas identificar quais são os projetos políticos e econômicos em disputa. A atuação do estudante se restringe a uma pretensa construção democrática nos moldes dos ideais liberais que o documento suscita. Isso se coaduna com a ideologia do empreendedorismo apregoada no curso Projeto de Vida que fiz, pois, a atuação dos sujeitos na resolução dos conflitos deve sempre partir de sua perspectiva individual e não ser parte de uma atuação coletiva. Aliás, o termo projeto de vida é citado cinco vezes ao longo do documento referente ao ensino médio e sempre de forma vaga apenas se relacionando aos termos ética e cidadania também denotando um certo caráter liberal. Não há uma definição precisa do termo.

No que concerne às famigeradas competências e habilidades presentes no documento, a grande área de ciências humanas, que é o que aqui interessa, possui seis competências principais:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles;
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder;
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global;
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades;
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (MEC, 2018, p. 558).

Me aterei aqui à primeira competência porque embora todas possam ter elementos importantes para o ensino de história, essa competência parece estar mais atrelada a nossa disciplina por lidar com um objeto de análise fundamental para o historiador que é o tempo. Partindo do próprio documento temos que,

O tempo na história apresentou significados e importância variados. Ao se tratar do tempo, o fundamental, como nos lembra Jacques Le Goff, é compreender que não existe uma única noção de tempo e ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Diante dessas observações, é importante desenvolver habilidades por meio das quais os estudantes possam refletir sobre as diversas noções de tempo e seus significados. Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassam a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado (MEC, 2018, p. 551).

Embora a disciplina de história tenha se dissolvido na grande área das ciências humanas, essa citação acerca do tempo dá a percepção de sua importância para os estudantes do ensino básico. Como indica a própria menção ao nome de Jacques Le Goff na citação, a versão final parece, em sua concepção historiográfica, se aliar às concepções da Escola dos *Annales* e sua crítica a história dos Estados Nacionais e o uso restrito de fontes históricas, no entanto, a crítica ao tempo cronológico e a afirmação de que é necessário explorar outras visões de temporalidade esbarra na própria competência acerca da temporalidade que o documento evoca. A competência de número um, citada acima, fala do uso de procedimentos epistemológicos e científicos para pensar a análise de diversos processos partindo do local para o mundial, no entanto, para que haja um legítimo processo de entendimento acerca de outras temporalidades é preciso um questionamento acerca das próprias concepções de epistemologia e ciência, visto que, elas estão atreladas a uma concepção temporal cronológica. Tal concepção se estabelece na modernidade europeia e na ideia de progresso, cara ao iluminismo e ao liberalismo. O documento final é generalista e não problematiza de forma enfática alguns conceitos apenas os jogando no ar. A questão da temporalidade para o ensino de história não é uma questão menor, ela está diretamente ligada à aprendizagem histórica dos estudantes. Isso será mais bem explorado no próximo subcapítulo.

No que se refere às concepções pedagógicas que tangenciam o documento, a meu ver, ele conseguiu amalgamar três concepções em um único texto: a tradicional, a escolanovista e em menor grau (na BNCC, mas não nos demais documentos referentes ao NEM, como veremos mais à frente), a tecnicista. As três concepções estão alinhadas ao que Saviani (2009) chama de “teorias não críticas” e buscam entender a educação por si própria sem pensar nas condições objetivas que a ensejam.

A pedagogia das competências por si só é decorrente do escolanovismo (MOLINA e BORDIGNON, 2022). É a ideia de que basta desenvolver certas habilidades e competências que o estudante será capaz de aprender por si só o que queira e, assim, fazer o que quiser a partir das suas escolhas presentes no seu projeto de vida. Assim, as condições objetivas, por exemplo, da própria situação da educação no país e da reprodução de sua força de trabalho são superadas desde que ele defina um bom projeto para seu futuro. É o que Michael Sandel chama de *A Tirania do Mérito* (2020). Adquirindo habilidades e competências e construindo suas metas pessoais você é capaz de vencer mesmo não tendo o capital cultural que as classes privilegiadas têm. Como presente no texto,

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MEC, 2018, p. 8).

As tais “demandas complexas” na sociedade neoliberal exigem muito mais do que mobilização de conceitos e habilidades socioemocionais. Não à toa vivemos em uma sociedade adoecida física e mentalmente onde doenças como *Burnout*, depressão e ansiedade atingem cada vez mais professores e estudantes. O individualismo e a produtividade individual têm demonstrado cada vez mais não ser a saída, mas sim o próprio problema dessa sociedade. Necessário dizer que essas competências e habilidades só fazem sentido se atreladas a um determinado tipo de conhecimento que não contempla, por exemplo, os conhecimentos de povos indígenas e afrodescendentes.

A pedagogia tradicional é menos presente na versão final da BNCC do que na segunda versão, mas está também contemplada. Uma das competências gerais do ensino básico apontadas no documento é assim citada,

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2018, p. 9).

Embora na segunda versão uma listagem de conteúdos dê a dimensão do que seria o chamado “conhecimento poderoso” a que Michael Young se referia, na versão final não há essa listagem, no entanto, é possível inferir do que eles chamam de “conhecimentos historicamente construídos” e do atrelamento do documento às avaliações padronizadas internacionais que esse conhecimento é também padronizado e não contempla saberes outros que fujam às visões epistemológicas fundadas na cultura ocidental, branca e europeia. Assim a ideia de que há um cânone produzido pela tradição e que ele precisa ser a base do conhecimento socialmente referenciado e que ele é o “melhor” que já foi produzido, que é a tônica da pedagogia tradicional, permanece no documento mais uma vez em sua negação das condições objetivas de reprodução das relações sociais.

Quanto à vertente pedagógica tecnicista ela está em suma presente nos itinerários formativos. A flexibilização do currículo na verdade atende a outro tipo de flexibilização que é a do mundo do trabalho, tão presente no neoliberalismo. Como podemos ler no documento,

Essa estrutura [áreas de conhecimento mais itinerários formativos] adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses (MEC, 2018, p.468).

Aqui se expressa uma contradição do documento, ao mesmo tempo que ele diz que o estudante deve ter acesso ao conhecimento historicamente construído através das grandes áreas de conhecimento, subentende-se que no que se refere aos itinerários formativos, o conhecimento adquirido deve atender às especificidades do local e ao interesse do estudante. Na verdade, a especificidade e o interesse se voltam para o mercado de trabalho e suas necessidades, assim, o estudante deve se adequar a elas.

É importante compreender que essas necessidades são fruto de um novo sistema de organização do trabalho que se adequou às necessidades do projeto neoliberal. Assim, a partir do fim da segunda guerra mundial o Toyotismo, empregado na fábrica da *Toyota* no Japão, cria um trabalhador polivalente e multifuncional que deveria dar conta de operar diversas máquinas diferentes, ao contrário do sistema fordista norte-americano que vigorava, onde cada trabalhador seria responsável por apenas uma máquina. Essas necessidades surgem a partir da crise que se instaurou no país depois da perda na segunda guerra mundial. O sistema Toyotista passou de 1947 ao início dos anos de 1970 por diversas adequações, se tornando essencial para um mundo que, após a crise do petróleo de 1973, não poderia mais manter o fordismo e o

keynesianismo e seu regime de bem-estar social dada a enorme crise capitalista que se instaurou nos anos de 1970 (PINTO, 2010). Assim a flexibilização do trabalho e o trabalhador polivalente se tornaram a tônica do capitalismo pós-crise em nível mundial e se adequou às necessidades neoliberais que começam a construir sua hegemonia também nos anos de 1970.

O currículo flexível busca se adequar a um regime de trabalho flexível, na medida em que propõe, a partir da escola, educar uma nova força de trabalho que seja flexível. Assim, o estudante do NEM precisa compreender as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDCI's) para operar máquinas que em sua maioria se utilizam dessas tecnologias. Dessa maneira, segundo Moura e Oliveira,

A tendência pedagógica tecnicista começou a ganhar força a partir da necessidade de mão-de-obra qualificada impulsionada pelo desenvolvimento industrial, que obrigou os sistemas educacionais adequarem-se ao novo modelo de ensino, o qual priorizava a técnica e deixava em segundo ou mais planos a formação social e cidadã do indivíduo, que por sua vez acabara tornando-se um ser reproduzido intencionalmente a fim de suprir a demanda de uma economia capitalista (MOURA e OLIVEIRA, 2020, p. 1).

Embora o NEM queira se adequar a um currículo padronizado em termos internacionais, inclusive considerando a adequação às avaliações padronizadas internacionalmente, é preciso compreender que no caso brasileiro, por ser um país de economia dependente, as relações de trabalho nas fábricas não estão ajustadas ao contexto das ditas grandes economias capitalistas, menos ainda no caso do Distrito Federal que é um estado que tem sua economia voltada para o setor de serviços e o funcionalismo público.

Embora a tendência pedagógica tecnicista não esteja presente de forma explícita na BNCC, ela se materializa principalmente na lei 13.415/2017, não esquecendo que a BNCC do ensino médio só se materializou depois da aprovação da lei. Assim, embora pareça que a BNCC trata dos itinerários formativos e do projeto de vida de forma superficial, na verdade eles são a tônica do documento de forma implícita. O NEM será abordado de forma mais aprofundada e amplamente no próximo subcapítulo deste trabalho.

1.3: Entre a BNCC de história e o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal: contradições de um projeto educacional

No ano de 2013 na SEEDF, em todas as escolas de ensino médio do Distrito Federal, foi implementado um curso chamado *Currículo em Movimento - Reorganização dos Trabalhos Pedagógicos nos Ciclos e na Semestralidade - Ensino Médio Diurno*. O curso consistia em

discutir uma nova forma de organização para o ensino médio que passaria de anual para semestral, os diversos tipos de avaliação, interdisciplinaridade, a garantia dos direitos de aprendizagem, a organização do trabalho pedagógico e, o que aqui mais nos interessa, as bases teóricas e eixos estruturantes do que nomeamos como currículo em movimento do Distrito Federal. Na época, a grande polêmica que envolvia o curso era a passagem do regime de organização anual para o semestral. Muitos professores, estudantes, bem como o sindicato da categoria no DF (SINPRO - DF) eram contra esse novo regime pois alegavam que prejudicava os estudantes. Basicamente o conteúdo de uma disciplina que normalmente seria ensinado ao longo de um ano letivo inteiro, passaria a ser ensinado ao longo do semestre. Além disso, o estudante não faria todas as disciplinas mais concomitantemente ao longo de um ano inteiro, assim as disciplinas passariam a ser divididas em blocos. No primeiro bloco o aluno cursaria um grupo de disciplinas e em outro bloco, no semestre seguinte, cursaria o restante. As únicas disciplinas que se manteriam ao longo do ano letivo inteiro para todos seria matemática, português e educação física.

Nesse novo modelo muitos alegavam que na etapa ensino médio, onde os estudantes estariam se preparando, por exemplo, para fazer o ENEM a quebra no contato com conteúdos e disciplinas em semestres diferentes poderia prejudicar os estudantes em sua preparação para os diversos exames. Em que pese as polêmicas em torno dessa nova modalidade semestral de ensino a proposta acabou sendo implementada e é o atual modelo presente no ensino médio no Distrito Federal. A disciplina de história passou a fazer parte do bloco de disciplinas composto por, além da própria disciplina, filosofia, biologia, química e inglês. O amálgama entre disciplinas da chamada área de humanas e da área de exatas em um mesmo bloco visava uma organização do trabalho pedagógico de forma interdisciplinar com vistas a superar a dicotomia entre as duas áreas.

Apesar das intensas discussões que envolveram os docentes ao longo do curso acerca da semestralidade, um importante aspecto da formação se referia aos pressupostos teóricos que envolviam o currículo em movimento, bem como, os conteúdos que deveriam compô-lo com vistas principalmente ao alcance da interdisciplinaridade à luz de tais pressupostos teóricos. No final de todo esse processo que durou todo um ano letivo, foram publicados oito cadernos: Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional e à Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Pressupostos Teóricos. Dado o objeto e tema deste trabalho me debruçarei no caderno de Pressupostos Teóricos e no Caderno de Ensino Médio que foi elaborado na época, mas que não existe mais,

inclusive tendo sido retirado do site da SEEDF, pois, foi substituído pelo caderno *Curriculum em Movimento do Novo Ensino Médio*.

O caderno *Curriculum em Movimento do Ensino Médio*, com todos os seus percalços, foi uma elaboração coletiva e demandou trabalho e discussões que envolveram todo o corpo docente do ensino médio de todo o Distrito Federal na época, no entanto, o caderno *Curriculum em Movimento do Novo Ensino Médio* não resultou de tal trabalho, discussão e diálogo e apenas se restringiu às “parcerias”, como pode-se ler no início do próprio caderno, com o MEC, o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), este último muito atuante na elaboração da BNCC. Hoje eu só tenho acesso a versão impressa do caderno *Ensino Médio* elaborado em 2013 porque na época ganhei todos os cadernos e os mantive em minha biblioteca, pois como já mencionei, ele não existe mais no site da SEEDF.

O objetivo desta parte do trabalho é buscar compreender as diferenças entre os pressupostos teóricos que envolvem esse currículo local e a atual BNCC, bem como, fazer um comparativo entre o que era preconizado para o ensino médio em 2013 com o que agora está sendo colocado através do NEM no que se refere à nossa disciplina de história. Acredito ser importante fazer esse movimento para encontrar principalmente as discrepâncias teóricas e metodológicas que envolvem um currículo para a disciplina de história e como tais discrepâncias podem ter suplantado um currículo local fruto de discussões que envolveram principalmente os professores do ensino básico retirando, assim, seu protagonismo enquanto sujeitos educacionais e membros de uma comunidade escolar diversa.

1.3.1. Os pressupostos teóricos do *Curriculum em Movimento* da SEEDF

Figura 8: Caderno Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos Teóricos



Fonte: [Currículo – Secretaria de Estado de Educação \(Acesso em dezembro de 2023\)](#).

O currículo em movimento da SEEDF parte principalmente da vertente teórica da pedagogia histórico-crítica a qual já me referi neste trabalho e no que se refere às análises do currículo, parte da perspectiva das teorias crítica e pós-crítica do currículo. Assim é exposto no caderno *Pressupostos Teóricos*,

Por que optar por teorias de currículo? Porque definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21).

E ainda,

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (PUCCI, 1995; SILVA, 2003) (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21).

Essa percepção crítica acerca do currículo e o próprio campo da teoria crítica do currículo possuem grande influência da obra de Paulo Freire. Para melhor compreensão dessa questão é importante passar os olhos sobre os aspectos históricos que envolvem a teoria do currículo no Brasil. A partir da década de 1920, principalmente a partir dos questionamentos dos intelectuais que se reuniram em torno da Escola Nova capitaneados pelo educador Anísio

Teixeira, passa-se a discutir e buscar um rompimento com o que se convencionou chamar de escola tradicional que se fundamenta na perspectiva da reprodução de conteúdos e transmissão de conhecimentos historicamente acumulados pela chamada humanidade (PINHEIRO, 2009). A Escola Nova buscou priorizar um currículo que se fundamentasse nos interesses e necessidades das crianças buscando o que eles chamavam de aprendizagem ativa. Segundo Romanowski na Escola Nova,

O professor é visto como mediador para promover essa aprendizagem. O aluno é o centro do processo escolar; o professor é um facilitador, artista ou profissional clínico que deve empregar sua sabedoria, experiência e criatividade para agir na promoção das condições do desenvolvimento, para a aprendizagem dos seus alunos. A prática docente acontece na valorização das relações e dos processos cognitivos; o próprio professor é considerado um aprendiz (ROMANOWSKI, 2007, p. 53).

A partir dos anos de 1960 uma perspectiva educacional tecnicista passa a tomar contornos no país principalmente a partir do golpe militar de 1964. Com vistas a uma industrialização do país fundada no modo de produção capitalista, a escola passa a ser vista como importante *locus* para a formação de mão de obra, assim, o papel da educação pública passa a fundamentar-se no treinamento de futuros trabalhadores para os novos postos de trabalho industriais. Nesse contexto, uma educação reflexiva é vista como uma barreira a essas concepções educacionais, pois não é interessante que trabalhadores questionem seu papel social dentro da engrenagem capitalista, assim, cabe ao professor apenas treinar estudantes para que sejam futuros trabalhadores passivos e conformados que não questionem os problemas sociais, econômicos e políticos que forjam suas condições de trabalho e sua própria vida (PINHEIRO, 2009).

As mudanças sociais e políticas impetradas no país a partir dos anos de 1980, quando da necessidade e da urgência da queda da ditadura militar, começam a ensejar, primeiramente a partir de uma literatura produzida por intelectuais do campo progressista, questionamentos a modelos educacionais e curriculares e, assim, começam a germinar concepções educacionais e curriculares críticas que se inspiram no campo da teoria crítica que, historicamente, está atrelada aos intelectuais da chamada Escola de Frankfurt.¹⁵.

¹⁵ A Escola de Frankfurt surge a partir de um grupo de pensadores na Universidade de Frankfurt na Alemanha na década de 1920. Esses intelectuais tinham formações diversas e estavam ligados ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade. Além da crítica ao modo de produção capitalista, foram importantes críticos do chamado marxismo ortodoxo, pois, acreditavam que este reproduzia fórmulas pasteurizadas do pensamento de Karl Marx sem aprofundar a realidade social, política e econômica dos diversos países onde intentou-se reproduzir essas fórmulas de maneira não reflexiva.

No que concerne a teoria crítica educacional e do currículo, Pinheiro (2009) aponta que no Brasil, o educador popular Paulo Freire é seu principal expoente. Para a autora,

Segundo o pensamento de Freire, para que ocorra uma mudança significativa na educação, é preciso transformar a maneira como o ensino está sendo concebido, para uma forma de emancipação, como prática de liberdade. Para compreender o pensamento de Freire, é necessário entender oprimidos e opressores e a relação com a educação vista por ele como prática de liberdade. Para Paulo Freire, os oprimidos (massas populares) para libertar-se necessitavam de conscientização. Isso quer dizer que precisam estar conscientes da sua condição de oprimido para libertar-se a si mesmo e ao opressor (PINHEIRO, 2009, p. 16).

É importante frisar que para Paulo Freire a consciência acerca de sua opressão pelas classes oprimidas não se forja de forma exógena por meio de sujeitos externos à classe, mas se engendra de forma endógena a partir de um processo de ação e reflexão que se constitui como *práxis*, assim, a educação não pode ser treinamento ou repetição, como nas concepções educacionais tradicionais e tecnicistas. Ela precisa de uma dimensão prática e reflexiva que não estão apartadas uma da outra, mas, interagem de forma orgânica.

Assim, o que pretende o currículo em movimento da SEEDF em seus pressupostos teóricos quando se fundamenta na teoria crítica do currículo, é a perspectiva da *práxis* educacional que está presente principalmente nos termos reflexão e intervenção citados no próprio documento, como reproduzido acima.

Há ainda o que chamamos de teorias pós-críticas do currículo que no Brasil passam a ganhar maior investigação a partir dos anos 2000. Assim, como o termo crítico da teoria crítica do currículo faz referência a teoria crítica marxista, o termo pós da teoria pós-crítica engloba uma série de influências teóricas, entre elas, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo de forma mais sistemática. Ainda mais especificamente no caso brasileiro o Grupo de Trabalho (GT) de currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), importante entidade que teoriza e pensa acerca de questões teóricas que envolvem a educação no país, possui hoje uma hegemonia das teorias pós-críticas do currículo com enfoque principal na teoria da análise do discurso da cientista política Chantal Mouffe e do filósofo Ernesto Laclau que são conhecidos, talvez de forma genérica ou reducionista, como pensadores pós-marxistas (LOPES, 2013). As principais preocupações da teoria pós-crítica do currículo, como pode-se denotar de seus referenciais teóricos, são questões como o multiculturalismo, a alteridade, a subjetividade e a cultura. Abaixo, reproduzo um quadro de Silva (2007) que propõe um importante resumo de algumas concepções de currículo, assim,

QUADRO 1: CONCEITOS DAS DIFERENTES TEORIAS DO CURRÍCULO:

Teorias tradicionais	Teorias Críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Saber-poder
Metodologia	Classe Social	Significação e discurso
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização, emancipação e libertação	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Curriculum oculto	Multiculturalismo
Objetivos	Resistência	-----

Fonte: SILVA, 2007, p. 17.

O historiador Ivor Goodson juntamente com o professor Attílio Brunetta no livro: *Curriculum: teoria e história* (2012) demonstram que o currículo é fruto de uma construção histórica onde estão presentes conflitos sociais, rupturas e ambiguidades. Assim, o currículo pós-crítico é fruto das tensões sociais e teóricas surgidas nos anos de 1990 em torno da teoria marxista e do projeto socialista para o mundo. Como corolário desse processo, vimos a queda do Muro de Berlim e da União Soviética como pólo aglutinador de um projeto progressista de sociedade e, no campo teórico, a crescente crítica à teoria marxista e os avanços do neoliberalismo em escala global.

Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, o documento *Pressupostos Teóricos*, aponta,

A Pedagogia Histórico-Crítica esclarece sobre a importância dos sujeitos na construção da história. Sujeitos que são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 32).

E ainda,

Com esse intuito, este Currículo de Educação Básica se fundamenta nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica [...], por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos. Nessa perspectiva, é necessário que a escola estabeleça fundamentos, objetivos, metas, ações que orientem seu trabalho pedagógico, considerando a pluralidade e diversidade social e cultural em nível global e local. A busca é pela igualdade entre as pessoas (DISTRITO FEDERAL, 2014, pp. 31-32).

A pedagogia histórico-crítica surge no início dos anos de 1980 no Brasil a partir da obra do filósofo e pedagogo Demerval Saviani, já citado neste trabalho. A influência do método materialista histórico dialético é a principal tônica da teoria pedagógica de Saviani, além da sua clássica divisão entre as teorias pedagógicas não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas, assim, a pedagogia histórico-crítica seria a síntese entre esses dois grupos de teorias e buscaria superar tanto a visão de que a educação é uma simples forma de superação individual da marginalidade (teorias não críticas), quanto a proposta de que a educação é uma forma de reprodução das desigualdades sociais (teorias crítico-reprodutivistas).¹⁶

A teoria de Saviani também se pauta na perspectiva da *práxis* educacional ao enfatizar, como mencionado nos pressupostos teóricos do currículo em movimento, que o processo educacional deve ser pautado pela reflexão e ação que contribuam com o processo de transformação social. No que se refere a perspectiva de sua teoria, o aspecto mais importante dela para este trabalho é a divisão que o autor propôs entre as diversas teorias educacionais, pois a partir dessa divisão é possível traçar paralelos entre as concepções educacionais presentes na BNCC de história e na própria proposta para a disciplina presente no currículo em movimento da SEEDF.

Compreender as teorias do currículo é fundamental para a análise do currículo de história, pois, além do currículo ser uma construção histórica, como já mencionado, o currículo de história não é apenas um conjunto de conteúdos, ele possui uma intencionalidade, visto que, a história ensinada no ensino básico mobiliza questões sociais profundas da sociedade e extrapola os muros escolares, sendo uma das disciplinas que mais sofre intervenção das classes dominantes acerca de seu conteúdo, metodologia e escopo (MENDES, 2020). Como vem

¹⁶ Ainda segundo a notória divisão de Saviani, no grupo de teorias pedagógicas não críticas estariam as vertentes pedagógicas tradicionalista, escolanovista e tecnicista e no grupo de teorias técnico-reprodutivistas estariam a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista.

sempre sendo apontado neste trabalho, o currículo de história é antes de tudo objeto de disputa hegemônica.

1.3.2. A proposta inicial de Currículo em Movimento para a etapa ensino médio

No caderno *Currículo em Movimento Ensino Médio*, em sua primeira versão que foi amplamente discutida com os docentes do ensino básico da etapa ensino médio no ano de 2013, o documento aponta que o processo de formação crítica de estudantes deve ser tarefa de todos os componentes curriculares e não apenas de alguns, optando por uma divisão curricular em quatro áreas de conhecimento, opção esta que é justificada no caderno à partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012¹⁷ em seu artigo 8, (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e considerando, para o ensino médio, a organização dessas áreas em “dimensões que se interconectam e se internalizam” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 21). O documento aponta ainda que, “a opção por dimensionar essas áreas dá-se em razão da busca por favorecer a interdisciplinaridade e **ressignificar os conteúdos historicamente mais demandados por certos componentes curriculares** (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 21, grifo nosso). Ou seja, em minha hipótese, neste documento, o dimensionamento busca desígernizar conteúdos e a própria relação entre as áreas de ensino. No que concerne a área de ciências humanas que é o que neste trabalho nos interessa, o documento aponta quatro dimensões: multiletramentos, sociedades, culturas e espaço/tempo; multiletramentos, ciências, meio ambiente e educação; multiletramentos, Estado, política e trabalho e multiletramentos, indivíduos, identidades e diversidades.

É possível observar que todas as dimensões da área de ciências humanas envolvem o conceito de multiletramentos. O termo surge no final da década de 1990 e é cunhado por pesquisadores do denominado Grupo de Nova Londres (cidade do estado de Connecticut nos EUA), que se empenharam em compreender a multimodalidade da linguagem expressa pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e pela chamada multiculturalidade. Na atualidade já se fala acerca de uma pedagogia dos multiletramentos. No

¹⁷ As Diretrizes Nacionais Curriculares é um documento com resoluções para as diversas etapas do ensino que está prevista na LDB de 1961 e na LDB de 1996. Antes da elaboração do Currículo em Movimento da SEEDF, a última DCNEM data de 30 de janeiro de 2012 e foi elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica. Após a lei do Novo Ensino Médio a DCNEM para esta etapa do ensino básico foi modificada pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, também elaborada pelo CNE e pela Câmara de Educação Básica.

Brasil a principal pesquisadora dessa área é a professora Roxane Rojo do departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Assim, os multiletramentos são uma perspectiva transversal que perpassa todas as dimensões do currículo, inclusive das demais áreas.

Figura 9: Caderno Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Médio



Fonte: Edição impressa entregue aos professores do ensino médio em 2014

O currículo aponta ainda que a área de ciências humanas possui um conjunto de objetivos que visa “a tradução do conhecimento em consciências críticas e criativas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 59). Esses objetivos seriam,

- a) Possibilitar que o estudante entenda a sociedade em que vive como fruto da ação humana, que se faz e refaz num processo dotado de historicidade; b) Permitir ao estudante compreender o espaço ocupado pela sociedade como espaço construído e modificado a partir de suas interferências, entendendo-se também como produto dessas relações; c) Proporcionar experiências para que o estudante compreenda os processos de socialização e coletividade, conscientizando-se dos diferentes espaços de interação social e refletindo sobre as individualidades e diversidades culturais e individuais neles presentes; d) Possibilitar que o estudante reflita e problematize mudanças advindas das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação da sociedade; e) Propiciar ao estudante o desenvolvimento da consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórica, cultural e política, f) Promover a apropriação de ferramentas tecnológicas para a produção do conhecimento da área e g) Instigar o estudante a entender as relações de produção e consumo como potencializadoras das desigualdades sociais e o papel das ideologias nesse contexto (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 59).

O alinhamento do currículo teoricamente à perspectiva da pedagogia histórico-crítica por si só permite que vejamos, por meio dos objetivos listados acima para a área de ciências

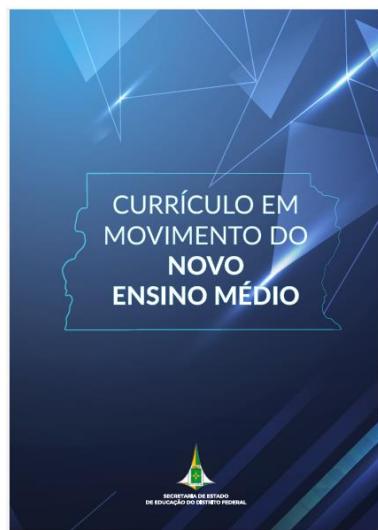
humanas, a importância da disciplina de história e dos conceitos de historicidade e consciência, termos recorrentes ao longo do documento. O método de análise social do materialismo histórico-dialético, que é a base da pedagogia histórico-crítica, bem como o alinhamento as teorias críticas e pós-críticas do currículo, em que pese um redimensionamento das últimas em relação a teoria marxista, dão ao currículo em movimento para o ensino médio, principalmente no que se refere à disciplina de história, um caráter bastante diverso do que observamos na atual BNCC. Como salientei em minha análise acerca do documento final da BNCC no subcapítulo 1.2, de uma forma geral no que concerne a concepção pedagógica, a opção é pelas pedagogias não críticas (tradicional, escolanovista e tecnicista). No que concerne ao mundo do trabalho, embora a BNCC reconheça a precarização, informalização e desemprego, busca nas concepções pedagógicas não críticas saídas individualistas para a resolução desse problema social, o que poderia se traduzir, entre outras coisas, no empreendedorismo. Diferentemente, o currículo em movimento aponta o mundo do trabalho como construção social e mostra que as relações de produção são potencializadoras das desigualdades sociais. Em referência a uma teoria curricular, a atual BNCC opta por teorias tradicionais do currículo apontando principalmente para conceitos como avaliação e eficiência presentes sobretudo nas ideias de competências e habilidades, enquanto, como já apontado, o currículo em movimento preconiza as teorias críticas e pós-críticas e é completamente alheio aos termos competência e habilidades, estes termos sequer aparecem no documento. Sobre a questão dos conteúdos da disciplina de história, a BNCC opta pelo ensino de história metódico, apostando em conteúdos canônicos e da “tradição”, ao passo que o currículo em movimento da SEEDF para a etapa ensino médio, busca dimensionalizar os conteúdos, retirando a perspectiva de uma história linear e canônica europeia.

1.3.3. O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio

No que concerne ao caderno *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio*, ele é basicamente o que contém na última BNCC acerca dessa etapa educacional, trazendo como diferencial apenas dados educacionais próprios do Distrito Federal. É importante salientar que embora o caderno *Currículo em Movimento do Ensino Médio* tenha sido defenestrado pela secretaria de educação, os pressupostos teóricos do currículo em movimento ainda existem e se mantém, ou seja, há uma contradição de cunho político e ideológico para o currículo do Distrito

Federal no que concerne a etapa ensino médio, visto que o NEM em nada se aproxima da pedagogia histórico-crítica ou das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Figura 10: Caderno Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio



Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. (Acesso em dezembro de 2023).

Outro viés importante do caderno *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio* é a ênfase dada por ele à questão dos itinerários formativos. Enquanto na atual BNCC não há um aprofundamento acerca dos itinerários, no documento há um extenso capítulo para essa questão, o que para este trabalho é o que mais interessa, portanto, me debruçarei sobre essa parte do documento.

Esta parte do currículo é embasada na portaria do MEC de Nº 1432 de 28 de dezembro de 2018 que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as DCNEM de 2018 e busca nessas diretrizes a definição de itinerários formativos, qual seja,

[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitem ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (BRASIL, 2018b). (ver citação).

O documento aponta que os itinerários formativos devem ainda, seguindo a Portaria Nº 1432 de 2018, possuir quatro eixos estruturantes, quais sejam: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Acerca destes eixos há uma consideração no documento que considero de importante relevância:

Os quatro eixos estruturantes são complementares, e é importante que os Itinerários Formativos incorporem e integrem todos eles, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral. Assim, os estudantes, no decorrer de seu Ensino Médio, deverão realizar pelo menos um Itinerário Formativo completo, passando, necessariamente, por todos os quatro eixos (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 122).

Dado o caráter difuso dos eixos estruturantes, acredito ser quase impossível abranger todos eles em um único itinerário formativo dado que a diferenciação socioespacial de uma determinada comunidade escolar pode favorecer um eixo estruturante em detrimento de outros ou outro, mas essa questão será mais bem analisada no próximo capítulo deste trabalho. O importante até aqui é compreender que os itinerários são “arranjos diversificados” divididos em quatro partes: 1) Projeto de Vida, 2) Língua espanhola, 3) Eletivas Orientadas e Trilhas de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Aqui cabe uma importante colocação acerca do ponto 3. Há comumente uma confusão entre o que são os itinerários formativos e as disciplinas eletivas, no entanto, as duas não se confundem. As disciplinas eletivas orientadas são segundo o documento,

[...] unidades curriculares de duração semestral, com carga horária definida conforme a intencionalidade pedagógica, nas quais os estudantes serão matriculados de acordo com suas escolhas, porém de maneira orientada. Essas Unidades Curriculares serão disponibilizadas aos estudantes ao longo de todo o Ensino Médio, a partir de um catálogo construído pelas Instituições Educacionais e aprovado pela sua mantenedora, possibilitando a utilização de diversas estratégias pedagógicas, respeitando o interesse dos estudantes, assim como a autonomia da instituição educacional, segundo sua capacidade de oferta (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 134).

Já as chamadas trilhas de aprendizagem são,

[...] compostas por uma sequência de quatro unidades curriculares e possuem a duração total de quatro semestres, cursadas a partir do terceiro, que possibilita o aprofundamento progressivo das aprendizagens em uma área do conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2019, pp. 134-135).

Assim, um itinerário formativo deve ser composto basicamente por quatro disciplinas eletivas, língua espanhola e a disciplina projeto de vida, sendo que cada uma das eletivas deve pertencer, em tese, a cada um dos quatro eixos estruturantes já citados.

O documento também possui capítulos específicos para atrelar o itinerário formativo a cada uma das grandes áreas presentes na BNCC: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas demonstrando como cada um dos quatro eixos estruturantes se aplicaria a cada uma dessas grandes áreas. Pois, segundo o currículo em movimento,

Os Itinerários Formativos se constituem como um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse em aprofundar ou ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento, observadas as reais possibilidades de oferta da instituição educacional. Além disso, buscam promover o desenvolvimento integral do jovem no Ensino Médio, contemplando o seu projeto de vida e os aspectos físicos, intelectuais, culturais, sociais e emocionais ao longo de sua formação (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 139).

Dado o objeto deste trabalho, aqui a atenção será voltada para a articulação dos itinerários da nossa grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a qual participa a disciplina de história. Segundo o documento o paradigma adotado para os itinerários formativos nesta área é rizomático e se contraporia ao paradigma arbóreo (DISTRITO FEDERAL, 2023). É importante salientar que a transposição do conceito “rizoma”, caro as obras dos filósofos Félix Guattari e Gilles Deleuze, para a educação no Brasil é empregada pelo pedagogo, filósofo e professor Sílvio Gallo que é considerado um expoente da pedagogia libertária no país. Assim,

Rizoma é um caule subterrâneo com raízes espalhadas. Esse método surge em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade. Segundo este, as raízes são conexões variadas e, seria papel do professor estabelecer/unir esses pontos e conexões, trazendo-as para suas aulas. Estes filósofos afirmam, que o professor não se encontra no tronco de uma árvore e seus alunos na raiz, fazem todos parte das raízes. Segundo estes, não há um pressuposto último que sustenta todo o conhecimento, o mesmo se ramifica infinitamente em direção à verdade. Essa visão rizomática da estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber (WESTRUP *et al.*, 2023, p. 2).

Este paradigma, não só para a área de ciências humanas e sociais aplicadas como para todas as áreas de conhecimento, oferece importantes questionamentos, principalmente no que concerne à tão conhecida fragmentação da ciência e conhecimentos que se propaga desde a modernidade e aponta para a interdisciplinaridade como um modelo a se seguir. No entanto, ela está no documento subordinada a outras concepções pedagógicas (concepções pedagógicas não críticas) presentes na própria BNCC e que são a tônica do currículo em movimento do novo ensino médio, ou seja, há uma tentativa de uso de concepções consideradas por muitos como progressistas para encobrir o verdadeiro caráter do documento. Ao final o currículo em movimento se torna uma salada mista teórica que envolve teorias inclusive contrapostas entre si para confundir o leitor e o próprio professor do ensino básico e encobrir as verdadeiras intenções deste currículo.

No que concerne aos eixos estruturantes para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, para o eixo de investigação científica diversos métodos de investigação devem ser

apresentados aos estudantes para a promoção da abstração, por parte destes, de diversos conceitos e a aplicação do pensamento sintético e analítico (DISTRITO FEDERAL, 2023). O eixo de processo criativo prevê que os estudantes partam de seu cotidiano para “sensibilizá-los quanto às possibilidades de busca contínua de soluções inovadoras e criativas para a ampliação de suas visões de mundo e capacidades de transformação social” (DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 170). O eixo de mediação e intervenção sociocultural demanda “envolver os estudantes em campos de atuação da vida pública e, por conseguinte, na proposição e no engajamento em projetos que mobilizem intervenções sociocultural e ambiental” (DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 170) e por fim o eixo empreendedorismo propõe “ensejar o desenvolvimento de uma pedagogia do trabalho associado e de uma cultura autogestionária [...] a partir das quais o aprendizado coletivo de saberes do trabalho seja o esteio de escolhas emancipadoras e solidárias” (DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 171).

O que se observa a partir do que está colocado dentro desses eixos estruturantes é uma forte presença do que ficou conhecido pelo termo “protagonismo juvenil” e ao qual já nos referimos no trabalho, e que tem grande incidência no terceiro setor. Sem partir das diversas realidades sociais dos estudantes, o protagonismo juvenil incute uma perspectiva de responsabilização individual dos sujeitos, no caso adolescentes, por suas aquisições individualizando percursos formativos (SILVA, 2023). Os itinerários formativos são um excelente exemplo desse processo na educação. No que se refere, por exemplo, ao eixo empreendedorismo, o documento fala em autogestão e trabalho associado, conceitos caros ao socialismo e ao anarquismo e que são incompatíveis com a cultura do empreendedorismo apresentada hoje que está diretamente ligada à precarização das relações de trabalho no neoliberalismo e a uma pretensa saída empreendedora individual para a resolução de problemas sociais e econômicos.

Neste capítulo apresento ao longo dos três subcapítulos que o subsidiam, informações importantes para compreendermos como o currículo nacional (BNCC) e da SEEDF (Currículo em Movimento) manifestam diferentes conceitos, teorias e concepções acerca da temporalidade e da história, enquanto ciência, para o trabalho com esta disciplina na etapa ensino médio do ensino básico. No próximo capítulo pretendo esmiuçar os atores envolvidos na disputa hegemônica para a imposição das concepções pedagógicas e teorias do currículo que hoje se encontram vigentes, comparar disciplinas eletivas elaboradas por professores do ensino básico e por instrumentos educacionais dos reformadores empresariais da educação no país e apontar

como a didática reconstrutivista da história pode se apresentar como possibilidade de superação do ensino de história metódico.

2. Há esperança para a disciplina de história no novo ensino médio?

Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* coloca a famosa afirmação de que a educação sozinha não implica a transformação do mundo, mas a viabiliza (FREIRE, 2019). Também penso que a educação em mãos de sujeitos que pretendem por em voga projetos societários conservadores pode não só manter o conservadorismo, mas se tornar destrutiva em nível social e planetário. Para a compreensão de como isso poderia ocorrer neste capítulo do trabalho são colocados temas importantes como a questão do empreendedorismo, tão exaltado na BNCC e nos livros didáticos da disciplina projeto de vida. Também são apresentados nesta parte do trabalho os reformadores empresarias da educação e toda sua construção hegemônica e esforços empreendidos para que o NEM e a BNCC fossem empreendidos. Também haverá importantes discussões acerca do campo da didática da história no Brasil e a didática reconstrutivista da história e as atuais disputas hegemônicas em torno do NEM.

2.1. A ideologia do empreendedorismo e sua relação com a BNCC

No capítulo 1 deste trabalho já foram tecidas considerações acerca das disputas hegemônicas principalmente em relação a BNCC de história, enfatizando que essas disputas se deram no campo educacional acerca de concepções pedagógicas, teorias do currículo e concepções em torno da narrativa histórica e da história ensinada no ensino básico, principalmente no ensino médio, retirando o elemento reflexivo que poderia constituir uma perspectiva da *práxis* para a educação e para a disciplina de história. Em minha hipótese, essas disputas hegemônicas citadas giram em torno de um elemento principal que é o mundo do trabalho. Para explicitar esta colocação, retomarei elementos importantes da obra de Antonio Gramsci.

Em 1934, Gramsci escreveu o célebre texto *Americanismo e Fordismo* que compõe o caderno de número 22 entre os *Cadernos do Cárcere*. Tal texto se tornou importante para compreender como estruturas educacionais e culturais influenciam as relações de produção, de trabalho e econômicas no seio de uma sociedade. Gramsci buscou compreender como determinados elementos da formação social e cultural norte-americana foram importantes para o desenvolvimento do fordismo no chão das fábricas dos EUA, ao mesmo tempo em que

problematiza porque no mesmo período o fordismo não teria se adaptado tão bem ao contexto social europeu. Segundo Souza,

A forma de produção fordista e o chamado americanismo são particularidades da América do Norte. O americanismo seria a forma ideológica e cultural, necessárias para constituição de um modo de vida e de um tipo de trabalhador. Nesse sentido o americanismo é condição *sine qua non* para que haja o desenvolvimento da forma de produção fordista e vice e versa. O americanismo não surge espontaneamente na “mentalidade” social. A sua origem está estritamente ligada à base material da sociedade. A forma de acumulação e produção capitalista produziu um processo sociometabólico que nasce na fábrica. Em outras palavras, a forma de produção fordista determina e exige a formação de uma mentalidade e um modo de vida, que gera a existência deste modelo de produção, sendo uma relação mútua. Na composição do chamado americanismo, o princípio fundamental está nas políticas ‘puritanas’ de sistematização do indivíduo, condição necessária para que haja um equilíbrio psicofísico do trabalhador. Este equilíbrio seria responsável pelo aumento da produtividade, menores gastos com saúde, constituição moral adequada, conservação física do trabalhador, entre outros fatores (SOUZA, 2006, p. 3).

Em contrapartida a Europa não oferecia, na época, as mesmas condições sociometabólicas para o desenvolvimento do fordismo por, historicamente, ter em seus elementos sociais formadores, um conjunto de classes parasitárias não inseridas diretamente no processo de produção (GRAMSCI, 1976). David Harvey (1992) aponta que, por exemplo, a indústria automobilística europeia nos anos de 1920 e 1930 permanecia praticamente artesanal e produzindo carros apenas para membros da elite europeia. Tal quadro só mudaria a partir de 1950 depois de mudanças importantes que se operaram na constituição das classes sociais no continente e que só a partir de então permitiram que o fordismo se estabelecesse no chão das fábricas automotivas e na indústria europeia de uma maneira geral.

A crítica ao americanismo, ao *American Way of Life* surge a partir, inclusive, de uma crítica e mobilização massiva da juventude norte-americana e na criação de movimentos contraculturais principalmente a partir dos anos de 1960, ou seja, primeiro se constitui uma crise do americanismo surgida no campo social e cultural, que posteriormente se solidifica na crise do modelo fordista, principalmente a partir da crise do petróleo no início dos anos de 1970. Como saída para a crise do fordismo, o capitalismo mundial encontra no toyotismo uma válvula de escape (DRUCK, 1999).

Há ainda, por parte de diversos autores questionamentos acerca de que o modelo toyotista poderia ter se originado de um modo de viver japonês, o que alguns autores chamam de japonismo. Sobre isso debruça-se Druck,

Pode-se então raciocinar da seguinte forma: assim como existiu o fordismo, criado por Ford, compreendido como uma forma de gestão e organização do trabalho baseada

nos princípios tayloristas e na linha de montagem (esteira rolante), surge agora o toyotismo, criado pela Toyota. Mas o fordismo só se legitima e se consolida nos EUA, tornando-se referência, para os demais países, porque existe um "americanismo", um jeito americano de viver. A questão que deve ser posta, portanto, é: assim como ao fordismo corresponde o americanismo, pode se afirmar que ao toyotismo corresponde um japonismo? (DRUCK, 1999. p. 41).

As indagações acerca de modelos de produção e modos de vida¹⁸ são para a compreensão do que pontuei como elemento central em torno das disputas hegemônicas sobre concepções pedagógicas, currículos e concepções da história ensinada: o mundo do trabalho. Gramsci empreende sua leitura a partir de elementos histórico-estruturais, principalmente da formação das classes sociais de determinados países, formação esta que passa por questões culturais e educacionais, para compreender em determinados contextos, os elementos que forjaram modelos de produção e modos de vida. É possível fazer um esforço semelhante para o caso brasileiro que poderia forjar uma compreensão do que atualmente é o cerne do modelo de trabalho que o NEM e a BNCC tentam apontar e imputar aos estudantes da rede básica de ensino pública, oriundos das classes trabalhadoras. No caso da etapa ensino médio, esse modelo deve ser ainda mais enfatizado, dado este estudante está ainda mais próximo do mundo do trabalho senão, como ocorre muitas vezes, já inserido neste.

É notório que o que constitui a base da formação social brasileira são as relações de trabalho escravistas, que são ensejadas por uma classe dominante oligárquica, atrasada, parasitária, racista e patrimonialista. Assim, já mencionei no subcapítulo 1.2 que o empreendedorismo e a precarização do trabalho são elementos intrínsecos a formação do mundo do trabalho brasileiro, pois, além das relações de trabalho escravistas, o trabalhador escravizado, precisava encontrar formas outras de trabalho capazes de lhe conferir uma renda mínima para garantir sua subsistência e até mesmo a condição de possibilidade de sua libertação por meio da compra de uma carta de alforria. Ora, o empreendedorismo no Brasil, não se constitui em novidade e, em seu cerne, sempre esteve relacionado à precarização das relações de trabalho. Da mesma forma esta precarização também não se constitui em fenômeno recente na constituição social brasileira, apenas atrelado ao neoliberalismo, ela também é elemento fundante das relações de trabalho no Brasil. Assim, sem pretensão de criação de novas

¹⁸ É de grande importância frisar que o fordismo e o americanismo, bem como o toyotismo e um pretenso japonismo ultrapassaram as fronteiras nacionais desses países, dada a mundialização do capital. Da mesma forma é possível encontrar características dos dois modelos de produção convivendo em uma mesma formação econômica e social, ou seja, em um mesmo país.

categorias de análise, mas parafraseando Gramsci quando relaciona o americanismo e o fordismo, seria possível relacionarmos um certo brasileirismo ao empreendedorismo.

Da mesma forma que o americanismo se constituiu em um modo de vida que imputou ao trabalhador norte-americano em determinada época, certas características, visões de mundo e relações sociais, assim é com o brasileirismo que, na atualidade pretende se intensificar ainda mais como padrão de vida na sociedade brasileira por meio do sistema educacional. Aliás, é irônico, se pensarmos que o gentílico brasileiro, inicialmente era a maneira de chamar os contrabandistas de pau Brasil que nem eram nascidos no país. Muitas foram as tentativas de criação de outros tratamentos para dar aos sujeitos nascidos no país.

Para a compreensão do que se constituiria hoje isso que nomeio como brasileirismo, é importante nos aprofundarmos na ideologia do empreendedorismo. Alguns poderão objetar e dizer que estou usando o termo de forma anacrônica¹⁹ ao considerar que o empreendedorismo já existia desde pelo menos o século XVIII e se constituiria na principal fonte de renda dos trabalhadores escravizados, no entanto, é importante nos atentarmos para o fato de que até pelo menos os anos de 1980 o sujeito escravizado sequer era considerado como parte do mundo do trabalho na historiografia brasileira (LARA, 1998); (NASCIMENTO, 2016). Com efeito é muito mais fácil considerar um Barão de Mauá como empreendedor do que um sujeito escravizado que comercializava alguns itens na rua para sobreviver ou que fazia os chamados “bicos”, no entanto, o que pretendo demonstrar é que a ideologia empreendedora, em nível mundial sempre esteve presente desde pelo menos o século XVIII com a revolução industrial, pois, sempre foi a forma de discurso que “procura legitimar a integração dita harmoniosa entre trabalhador e mundo do trabalho precário” (CASTRO *et al.*, 2022, p. 2), assim, as formas artesanais de produção que anteriormente ao desenvolvimento capitalista eram a base do processo econômico, passam a se tornar formas precárias de produção a partir do desenvolvimento da produção fabril em grande escala, além de se tornarem uma forma de sobrevivência para um exército industrial de reserva que, nos marcos do capitalismo, é de fundamental importância para a sua manutenção.

Obviamente nos séculos XVIII e XIX o Brasil em sua constituição na divisão internacional do trabalho, a princípio como país colonizado e depois dependente, e com uma economia, em suma, baseada na *plantation* e nas relações de trabalho escravistas, não possuía uma classe trabalhadora fabril e justamente por esse motivo as relações de trabalho precarizado

¹⁹ Os termos empreendedor e empreendedorismo não são novos, pois já podiam ser localizados nas obras dos economistas franceses Richard Cantillon (1680 – 1734) e Jean-Baptiste Say (1767 – 1832) (CASTRO *et al.*, 2022).

aqui sempre foram intensificadas. Compreendo que a precariedade das relações trabalhistas sempre esteve presente na constituição social e econômica do país e, portanto, o discurso do empreendedorismo aqui sempre se encaixou como uma luva justamente para camuflar e escamotear as formas precárias de realização do trabalho. Assim, o que chamo de brasileirismo é um modo de vida baseado na edificação da precariedade das formas do próprio viver e em uma certa edificação da pobreza enaltecida por um discurso e uma cultura de origem cristã, principalmente católica e com forte verniz meritocrático. Gostaria de ressaltar que o empreendedorismo não é um modelo de produção, assim como o são o fordismo e o toyotismo, mas, na atualidade se constitui como uma importante marca para o capitalismo e o neoliberalismo brasileiro e a flexibilização das relações de trabalho no Brasil depende em boa parte desta ideologia.

Essa introdução é importante para compreender porquê o empreendedorismo é tão imprescindível para o NEM. É uma ideologia que, dentro dos marcos do neoliberalismo, precisa estar presente na cultura escolar e na cultura histórica nacionais, pois, é fundante para as relações trabalhistas brasileiras. No caso do NEM, o chamado “Projeto de Vida” é o que tangencia as relações de trabalho fundamentadas no empreendedorismo como observei no primeiro capítulo ao relatar a minha experiência ao fazer o curso Projeto de Vida. Com efeito, essa disciplina é a espinha dorsal do NEM e dos itinerários formativos.

Mais adiante falarei sobre a atuação dos chamados reformadores empresariais da educação, no entanto, buscarei aprofundar a análise acerca da importância da ideologia do empreendedorismo para o NEM.

2.2. Os reformadores empresariais da educação, seus aparelhos privados de hegemonia e a disputa hegemônica pela *práxis* educacional

Segundo análise de Castro,

O empreendedorismo é advogado como solução para as mazelas próprias das relações sociais de produção capitalistas, mas são as próprias relações sociais de produção capitalistas que fazem do empreendedorismo não apenas uma dimensão da capacidade inventiva do ser humano, mas uma necessidade aos milhões de desempregados e desalentados da classe trabalhadora, que precisam recorrer a ações de riscos e incertezas, a fim de começar um empreendimento próprio ou de estar subordinado a plataformas de trabalho que intermediam a realização de suas ocupações, sob o mote da liberdade de escolha (CASTRO *et al.*, 2022, p. 10).

Lembrando que o empreendedorismo é considerado como um eixo estruturante para a produção das disciplinas eletivas e itinerários formativos, com a seguinte justificativa encontrada na Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos,

Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais. (BRASIL, 2018, p. 04).

Assim, as mazelas do capitalismo de que fala a citação acima, a pobreza, o desemprego etc. são tratados como apenas um obstáculo provisório imposto pela sociedade atual e é necessário que o estudante se adapte sendo competitivo e resiliente. Penso como a necessidade de sobrevivência era algo permanente para o sujeito escravizado na sociedade escravista e como ele tinha que literalmente “se virar” para garantir suas condições materiais, o que na Portaria é chamado de adaptação. Ainda segundo a Portaria 1.432, devem ser habilidades garantidas pelos itinerários formativos:

Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.

Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.

Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã (BRASIL, 2018, p.6).

A citação acima demonstra a psicologização de problemas sociais, a responsabilização de jovens por esses problemas e a individualização das resoluções de barreiras que em última análise são de cunho social. Essa perspectiva é cara a uma cultura burguesa e meritocrática que em nada se aproxima da realidade dos estudantes do ensino básico da rede pública e é exatamente a tônica da disciplina Projeto de Vida. O professor passa, assim, a se tornar uma espécie de *Coach* dos estudantes com o dever de ensiná-los inteligência emocional para lidar com conflitos de natureza sociocultural sempre invocando a perspectiva do protagonismo juvenil. Ademais, essa visão individualizada da resolução de problemas que, nessa perspectiva, seriam puramente emocionais, retira a perspectiva da coletividade e afasta desses estudantes a consciência de que eles possuem e fazem parte também de uma classe social.

Aliás, a introjeção desse ideário na juventude periférica é antes de tudo um projeto de classe importado de projetos educacionais norte-americanos e que tem por mote, como já mencionado, a precarização do trabalho do professor, a individualização dos sujeitos para que não busquem saídas coletivas e o enfrentamento do Capital e a estandardização (padronização) das avaliações e de sujeitos. No que concerne aos atores e mentores intelectuais desses propósitos mapearei, à luz do conceito de aparelho privado de hegemonia de Gramsci, algumas das organizações desses atores e buscarei demonstrar a forma como operaram para que o NEM e a BNCC fossem aprovados de acordo com seus desígnios. Assim, buscarei nas análises de Freitas (2012, 2023) e com base no que ele chamou de reformadores empresariais da educação, compreender os meandros e objetivos desse bloco na disputa hegemônica educacional brasileira.

O termo *reformadores empresariais da educação*, como já dito, é cunhado no Brasil pelo professor Luiz Carlos de Freitas (2012) e é baseado no termo *corporate reforms* criado pela pesquisadora norte-americana Diane Ravitch para se referir a

[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (RAVITCH *apud* FREITAS, 2012, p. 380).

A política para educação dos *Corporate Reforms* nos EUA é baseada em alguns elementos principais: 1) educação baseada em resultados; 2) expectativas elevadas para todas as crianças; 3) recompensas e sanções para as escolas individualmente e 4) as recompensas e sanções também são aplicadas individualmente para cada professor (FREITAS, 2012).

Para compreender como atuam esses reformadores no Brasil me utilizarei das análises da historiadora Virgínia Fontes, principalmente no que concerne ao seu conceito de aparelhos privados de hegemonia empresariais (APHE). Em uma complementação ou ampliação do conceito de aparelhos privados de hegemonia de Gramsci, Fontes (2020) aponta que em torno do empresariado brasileiro se constitui uma noção de filantropia despretensiosa e generosa que se configura a partir de fundações e entidades “sem fins lucrativos” mantidas por empresas e empresários. O que na literatura internacional muitas vezes é nomeado como capitalismo filantrópico, mas que na verdade se constitui enquanto uma falácia, visto que, não há filantropia no capitalismo. Assim como o modelo educacional do NEM é uma cópia dos modelos educacionais norte-americanos, preconizados pelos *corporate reforms*, essa pretensa

filantropia empresarial também é copiada do empresariado norte-americano e forjada inclusive a partir do americanismo que é também um modo de vida de base protestante. Inclusive aqui poderíamos citar como exemplo inicial desse filantropismo as muito conhecidas fundações Ford, Rockefeller e Carnegie que se estabelecem a partir do início do século XX naquele país. Esse é um dado importante, pois, ainda segundo Fontes,

Todos os APHE's brasileiros envolvem empresas ou fundações estrangeiras com grande diversidade de origem nacional, mantendo-se o predomínio das estadunidenses. Também se expandiu a implantação no Brasil de Fundações e Institutos empresariais sem fins lucrativos ligados diretamente às grandes empresas estrangeiras (FONTES, 2020, p. 27).

A atuação desses APHE's no Brasil se intensifica a partir da ditadura militar e tem, desde seu início, um caráter fisiologista em seu envolvimento com partidos políticos o que proporcionou a esses aparelhos o envolvimento em cargos governamentais e a abertura política a partir de 1980 intensificou ainda mais esse fisiologismo. Segundo Fontes (2020) a entrada do Partido dos Trabalhadores (PT) no poder executivo nacional que poderia representar a quebra desse paradigma político nacional, ao invés disso solidificou ainda mais o espaço tomado pelos APHE's, segundo ela,

Ao invés de fortalecer a relação do partido com as bases populares organizadas, o que geraria tensões crescentes para a dominação de classes, o PT procurou integrar-se e adaptar-se à forma peculiar pela qual a política partidária ocorria. Manteve-se a relação direta empresarial, expressa por constante atravessamento de APHs empresariais na ocupação de instâncias e estabelecimento de decisões públicas. Isso ficou explícito na constituição do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), que invertia o processo eleitoral e dava maioria aos setores empresariais na discussão e definição das políticas públicas. A participação direta do empresariado (e de seus APHs) nos diversos governos do PT conviveu, entretanto, com novas reivindicações e exigências – inclusive com o aumento das contradições nos espaços técnicos, em temas como saúde, educação e ambiente – em inúmeros cargos de governo (FONTES, 2020, p. 29).

De fato, o amplo espaço e atuação, que os governos PT deram a esses aparelhos culminou em algumas consequências importantes para a política nacional e, no caso do foco de nossa análise, para a educação brasileira. A seguir falarei sobre algumas dessas consequências e da atuação de alguns desses APHE's para a conformação do NEM e da BNCC. São eles o Movimento Todos pela Educação, a Fundação Lemann, a Oi Futuro, o Instituto Meviro e o Movimento pela Base Nacional Comum.

2.2.1. O movimento Todos Pela Educação

No Brasil há uma coalizão chamada Todos pela Educação, sendo essa a principal aglutinadora e representante dos reformadores empresariais da educação e dos APHE's na educação no país (FREITAS, 2012). Em seu site na internet eles se apresentam 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. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023, s/p).

O Todos pela Educação (TPE), contribuiu bastante para as discussões em torno da formação da BNCC no Brasil fazendo parte do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e inclusive membros do conselho consultivo da coalizão ocuparam importantes cargos governamentais já ainda no primeiro governo Dilma Rousseff. Por exemplo, Jorge Gerdau Johannpeter do Grupo Gerdau, então membro do conselho de governança da organização, foi assessor da presidente Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo. Neste mesmo governo, membros importantes do Todos pela Educação estiveram presentes também no MEC e no CNE.

O movimento foi fundado oficialmente no dia 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga em São Paulo. Antes disso, no transcorrer dos anos de 2005 e 2006, o movimento procedeu à sistematização de suas concepções em cinco metas específicas. Tais metas foram formalmente apresentadas no mês de junho de 2006 durante a conferência internacional intitulada "Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina", na qual o então futuro presidente do Todos Pela Educação, Jorge Gerdau Johannpeter, desempenhou o papel de expositor. Cabe ressaltar que o referido evento foi promovido pelas fundações Lemann e Jacobs, juntamente com o Instituto Gerdau, e teve como cenário a praia do Forte, situada no estado da Bahia. Ademais, vale destacar que esse encontro congregou representantes de catorze países latino-americanos (SCZIP, 2020). São essas as metas,

Toda criança e jovem de 4 a 17 anos estará na escola; Até 2010, 80% e, até 2022, 100% das crianças de 8 anos de idade estarão plenamente alfabetizadas; todo aluno aprenderá o que é apropriado para a sua série; todo aluno concluirá o Ensino Fundamental até os 16 anos de idade e o Ensino Médio até os 19 anos; O investimento em educação deve ser garantido e gerido de forma eficiente e ética (GIFE, 2023).

Antes do lançamento destas metas, o TPE iniciou suas atividades de articulação no ano

de 2005 mediante a elaboração do documento intitulado "10 causas e 26 compromissos", caracterizado como o "manifesto" do grupo, a partir do qual buscou-se expandir sua rede de colaboradores, englobando membros do empresariado e governantes. Em agosto desse mesmo ano, o referido documento foi apresentado aos integrantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O representante do CONSED na ocasião era Mozart Neves Ramos, então Secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006) e membro do Conselho Nacional de Secretários de Educação, cargo que viria a presidir em 2006. Mozart Neves também integrava o Conselho Nacional de Educação entre 2005 e 2014, simultaneamente ao exercício da presidência executiva do Todos Pela Educação (2007 a 2010). Também foi Diretor de Articulação e Inovação no Instituto Ayrton Senna (2014-2019). A representante da UNDIME era Maria do Pilar Lacerda, Secretária de Educação de Belo Horizonte – MG. Em 25 de agosto de 2005, o manifesto foi apresentado ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, que prontamente manifestou seu apoio e concordou em participar desse pacto. Fernando Haddad é reconhecido como "associado fundador" do Todos Pela Educação (SCZIP, 2020).

Ainda segundo Sczip,

A estratégia de hegemonia do TPE volta-se, por esse modo, para a ideia de que a melhoria da qualidade da educação pública só seria alcançada através da ‘corresponsabilidade e da parceria’ entre sociedade civil, agentes políticos e instituições políticas. Constitui-se numa estratégia de hegemonia, uma vez que visa substituir os conflitos e os antagonismos pela noção de colaboração e coesão cívica ou social (SCZIP, 2020, p. 105).

Um fato de grande importância envolvendo o TPE foi o convite feito em 2012 por Aloísio Mercadante, então Ministro da Educação (2012-2014) a Cláudia Costin para ser Secretária de Educação Básica do MEC, antes disso ela havia desempenhado o cargo de Secretária-Adjunta de Previdência Complementar e Ministra da Administração Federal e Reforma do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, vinculado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), no período compreendido entre 1995 e 2002. No ano subsequente, em 2003, assumiu a posição de Secretária Estadual de Cultura em São Paulo durante a administração de Geraldo Alckmin. Permaneceu nesse cargo até 2005, quando passou a ocupar o cargo de vice-presidente da Fundação Vitor Civita, uma organização não governamental mantida pelo Grupo Abril, pertencente à família Marinho, centrada em iniciativas educacionais. Paralelamente, desempenhou a função de diretora geral em uma

empresa especializada em *e-learning*, fornecendo infraestrutura para o ensino a distância. Além disso, ela defende, entre outras coisas, as OS's na educação, os programas de demissão voluntária como forma de desonerar o Estado e ajudou a idealizar a contrarreforma administrativa que afetou a estabilidade dos servidores públicos, além de ser uma das principais articuladoras do TPE. Além dela e de Fernando Haddad, como já havia mencionado, outras importantes figuras do TPE ocuparam órgãos públicos nos governos PT:

O ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Reynaldo Fernandes [2005-2009], os dois últimos ex Secretários de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda [2007-2012] e Cesar Callegari [2012], este último o Secretário que Costin sucederia, todos são organizadores do TPE (EVANGELISTA e LEHER, 2018, pp. 5-6)

É importante compreender que o TPE possui diferentes frações de classe burguesa em seu interior. Em suma é capitaneado pela burguesia financeira, no caso com protagonismo do Banco Itaú, mas também é composto pelo ramo siderúrgico (Gerdau e seu Movimento Brasil Competitivo), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e Instituto ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social” (EVANGELISTA e LEHER, 2018, p. 7).

2.2.2. A Fundação Lemann

Agora passarei a falar sobre a Fundação Lemann (FL)²⁰, ligada à família do bilionário suíço - brasileiro Jorge Paulo Lemann e criada em 2002, para “promover a educação pública de qualidade para as cinco regiões brasileiras” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002, p.1) e apoiar “pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022, p 2). Em um relatório de 2003, eles assim definem o que move a fundação,

1. O Brasil é maravilhoso; 2. Sua carência na área educacional é enorme; 3. Se não transformarmos esta situação, não seremos competitivos como nação, nem diminuiremos o desnívelamento social da população brasileira; 4. Acredito em pessoas motivadas, preparadas e buscando oportunidades, como também no bom gerenciamento e medição de qualquer projeto. Toda a minha carreira empresarial foi baseada nisto; 5. Se conseguirmos introduzir no ensino público e na educação em geral o princípio de foco em resultados para termos mais oportunidades com boa

²⁰ Optei por falar mais detidamente sobre a Fundação Lemann pois considero ser o APHE mais influente tanto no TPE quanto no MBNC.

gestão, estaremos efetivamente contribuindo para o aperfeiçoamento da instrução no país; 6. Até alguns anos atrás, acreditava que cumprindo bem minha vocação de empresário estaria devolvendo ao país as oportunidades que ele me proporcionou. Ultimamente, cheguei à conclusão que poderia tentar fazer mais do que ser somente um bom empresário; 7. A Fundação Lemann é o veículo que está tentando fazer mais, devolver mais para a sociedade e para este país maravilhoso; 8. A atuação da Fundação sempre será uma gota dentro das necessidades do país, mas espero que seja uma gota efetiva. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2003, p. 10)

A passagem acima tem caráter emblemático ao indicar elementos inerentes ao seu projeto educacional. Dentre estes, destaca-se primordialmente a inserção da lógica empresarial no âmbito da educação pública e na esfera política, priorizando resultados e gestão, e posicionando-se como agente capaz de liderar o caminho para o sucesso da educação pública brasileira. Outro aspecto notável é a ênfase na competitividade nacional, alinhando-se à concepção da educação como impulsionadora do desenvolvimento econômico, em consonância com as preocupações de organismos internacionais (CARIELLO, 2020).

No presente, a Fundação Lemann atua em duas frentes: por meio de iniciativas relacionadas às escolas públicas e na capacitação de "jovens lideranças" destinadas a impactar o setor público. No primeiro cenário, destaca-se o papel de articulação da Fundação na elaboração e disseminação da BNCC. Contudo, é o segundo aspecto que suscita maior interesse. A Lemann tem desenvolvido três programas nessa esfera: Lemann Fellowship, Talentos da Educação e Talentos da Saúde. Adicionalmente, participa como parceira em um programa conduzido pela Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (RAPS), intitulado Apoio ao Desenvolvimento de Lideranças Políticas.

O Programa Lemann Fellowship teve início em 2007, sendo a primeira iniciativa autônoma da Fundação nesse contexto. Este programa proporciona bolsas de estudo para pós-graduação (mestrado e doutorado) no exterior, abrangendo cursos nas áreas de educação, saúde, economia, jornalismo, arquitetura e urbanismo, gestão e políticas públicas. Além da bolsa, sujeita à posterior restituição, o programa propicia conexões entre os bolsistas com interesses similares, promove um encontro anual como catalisador dessa rede, um *Road Show* no ano da formatura, constituindo-se em uma reunião com líderes brasileiros de diversos setores, e oferece suporte individualizado. O processo seletivo é conduzido pelas universidades, e, conforme dados da Fundação Lemann, os Lemann Fellows totalizam 487, incluindo 25 estrangeiros. Ainda segundo informações fornecidas pela Fundação, 27% dos *Fellows* dedicam-se à pesquisa aplicada, 26% atuam no setor público, 19% no setor privado, 19% no denominado terceiro setor/organizações internacionais, e 9% são empreendedores (CARIELLO, 2020)

Por sua vez, o Programa Talentos da Educação, instituído em 2014, propõe, novamente através de uma rede de conexões, "identificar, conectar e ampliar o potencial de lideranças com ações importantes na área de educação" (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023, s/p). Este programa oferece encontros de imersão, seminários, eventos, formação e oportunidades de conexões para que os participantes possam aprimorar suas habilidades de liderança e debater os desafios considerados técnicos e políticos envolvidos em reformas educacionais. Paralelamente, o Talentos da Saúde, operando sob a mesma lógica, é direcionado a profissionais da saúde, sendo iniciado em 2017.

2.2.3. O Núcleo Avançado em Educação (Nave) e o Instituto MeViro

No caso específico da SEEDF, no ano de 2020 foi divulgado amplamente nos *e-mails* institucionais dos professores de ensino médio o *site Base de Itinerários* como referência para se encontrar diversas propostas de itinerários formativos e disciplinas eletivas. No *site* é possível pesquisar itinerários formativos por área do conhecimento, eixo estruturante ou temática. Como um dos objetivos deste trabalho é analisar disciplinas eletivas que se relacionam aos conteúdos caros à disciplina de história, optei por utilizar na pesquisa o marcador área de conhecimento, tendo como referencial, a grande área de ciências humanas e sociais aplicadas que buscamos analisar tanto no documento BNCC como no currículo em movimento do DF.

Uma breve análise permitiu observar um conjunto de três propostas de disciplinas eletivas relacionadas à disciplina de história propostas pelo *Nave Oi Futuro*, que a empresa Oi chama de seu braço cultural. O critério para considerar a relação da eletiva com o ensino de história foi o uso do termo no título do itinerário formativo ou na sua descrição e a observância de conteúdos, termos e temas relacionados à disciplina. O *site Base de Itinerários* é feito por um instituto do Distrito Federal chamado “MeViro”. No *site Base de Itinerários*, esse instituto assim se define,

O Instituto MeViro é um negócio social que atua na pesquisa e desenvolvimento de soluções tecnológicas e metodologias ativas para educação. Nossa missão é promover transformações sociais por meio de atividades pedagógicas experenciais inclusivas e plataformas colaborativas de conhecimento.

Começamos nossa jornada em 2016, e, desde então, executamos dezenas de atividades mão-na-massa, oferecendo acesso a tecnologia e ajudando no desenvolvimento de competências e habilidades dos participantes de nossas experiências. Em 2019,

abrimos o nosso próprio espaço *maker* em Brasília, o Espaço MeViro, um dos mais completos do Brasil, focado, principalmente, em fabricação digital (BASE DE ITINERÁRIOS, 2023, s/p).

Este instituto promove um projeto chamado “Academia do Futuro” que eles dizem ser por “um novo ensino médio mais ativo e inclusivo” (MEVIRO, 2023, s/p) que tem por objetivo fornecer formação técnica e pedagógica para professores do ensino médio com foco na construção de itinerários formativos baseados no modelo STEAM e segundo suas definições, “o modelo STEAM prevê a integração de conhecimentos de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, possibilitando ao aluno se preparar para desafios como cidadão e também no mercado de trabalho” (MEVIRO, 2023, s/p). Ainda segundo o *site* do instituto, os objetivos dessa formação para professores do ensino médio incluem,

1. Desenvolver e adaptar um Itinerário Formativo referência, com foco em STEAM;
2. Formar professores para implementação e execução de Itinerários Formativos dentro de sala de aula;
3. Apoiar os sistemas educacionais estaduais na adaptação ao Novo Ensino Médio;
4. Despertar aluno do Novo Ensino Médio para novas oportunidades na área da tecnologia;
5. Contribuir com a diminuição da evasão escolar;
6. Criar conteúdos e formações que estejam em conformidade com a Lei do Novo Ensino Médio (MEVIRO, 2023, s/p).

Além disso eles pretendiam com o projeto capacitar entre 2022 e 2023, mais de trezentos professores do ensino médio, entregar um itinerário formativo com referência em STEAM e impactar mais de trinta mil alunos da rede pública por meio desse itinerário formativo no DF (MEVIRO, 2023, s/p). Em seu site *Base de Itinerários*, eles fizeram uma compilação de propostas de itinerários formativos feitos pelo Nave - Oi Futuro e professores de diferentes secretarias de educação do país, no entanto, não encontrei informações acerca da ligação deste Instituto com o Instituto Oi Futuro, responsável pela gerência do Nave e produção das propostas de Itinerários formativos e disciplinas eletivas.

Entre outras acepções, no *site* deste instituto é possível encontrar termos como *makers*²¹, “colocar a mão na massa”, entre outras coisas. Isso pode gerar a falsa impressão de que há por parte dessa instituição ou outros institutos como este, algum comprometimento com a ação que é um elemento importante da filosofia da *práxis*, no entanto, Adolfo Sánchez Vázquez (2007)

²¹ Existe hoje a chamada “cultura maker” que basicamente são grupos de indivíduos que criam artefatos que são recriados e montados com o auxílio de softwares e/ou objetos físicos.

em sua ampla análise sobre a *práxis* no pensamento marxiano e marxista, faz uma distinção que considero pertinente para uma análise dessa cultura *maker* no processo educacional. Segundo o autor, há uma *práxis* criadora e reflexiva que se opõe à *práxis* imitativa e reiterativa, portanto, ele aponta uma relação entre teoria e prática, que não necessariamente produz sentido e transformação. Ele cita como exemplo de *práxis* imitativa o academicismo e o trabalho mecanizado presente no taylorismo e no fordismo. A *práxis* criadora, pelo contrário, reflete e transforma a nível conceitual e social (VÁZQUEZ, 2007). Freire nos aponta para a *práxis* criadora e reflexiva ao dizer em seu livro *Pedagogia do Oprimido*: “se os homens são seres do quefazer²², é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo” (FREIRE, 2018, p. 167). Assim, é importante enquanto professores a atenção para um projeto educacional, como o presente no NEM, que não produz ação e reflexão e é apenas um agir vazio sem orientação e sentido para nossos estudantes e cuja ambição é a simples manutenção do *status quo*.

No que se refere às disciplinas eletivas encontradas no site base de itinerários, constatei que elas estão presentes em dois cadernos elaborados pelo Nave e nomeados por *E-Nave, Guia de Práticas Pedagógicas Inovadoras*. Nave é uma sigla que significa Núcleo Avançado em Educação, são projetos escolares que fazem parte da Oi Futuro, um instituto braço da empresa telefônica Oi que propõe projetos na área educacional e cultural. Ademais a Oi Futuro também é um instituto que faz parte do Movimento Pela Base Nacional Comum (MBNC). O Nave tem, inclusive, projetos pilotos que são parcerias público-privadas (PPP) em escolas públicas, uma na cidade do Rio de Janeiro (Colégio Estadual José Leite Lopes) e outra na cidade de Recife (Escola Técnica Estadual Cícero Dias). É importante frisar que o corpo docente dessas escolas, em sua maioria, é formado por professores concursados das secretarias de educação desses dois estados (Rio de Janeiro e Pernambuco) e que todos possuem pós-graduação em algum nível sendo muitos mestres, doutorandos e doutores e que estes guias são compostos por propostas de disciplinas elaboradas por estes professores.

No final de 2022 o Nave lançou a “Aliança Nave” convocando outras empresas para apoiar e financiar a construção de outras PPP’s e outros projetos educacionais iguais aos já desenvolvidos nas escolas do Rio de Janeiro e Recife. Segundo eles, a aliança teria como objetivo a inovação do ensino médio, aliás é importante frisar que é nesta etapa de ensino que

²² O termo é assim grafado por Paulo Freire.

atua o Nave (NAVE, 2023, s/p). Para incentivar aos futuros parceiros a aliança eles usam algumas justificativas:

O Oi Futuro fez um levantamento com mais de 700 jovens que passaram pelo Núcleo Avançado em Educação – NAVE para acompanhar o progresso de suas vidas após se formarem pelo programa. O resultado é surpreendente e emocionante: 93% dos formados no NAVE ingressaram no Ensino Superior, 86% estão no mercado de trabalho e 43% dos egressos entre 25-39 anos têm hoje renda individual acima de 5 salários mínimos (NAVE, 2023, s/p).

O que é escamoteado por esses dados é que para entrar no Nave é preciso passar por processo seletivo. Apesar da Oi Futuro se utilizar da estrutura e espaço de escolas públicas, não basta o estudante ir até a escola e pedir para se matricular como em qualquer outra escola pública. No último processo seletivo, o estudante precisava responder uma prova com questões de português e matemática somente. As escolas que têm o projeto Nave são escolas técnicas e de ensino integral e o Nave foca toda a formação para o desenvolvimento de TDIC's²³, pois, o Instituto Oi Futuro, bem como todos os reformadores empresariais compreendem que essa formação é necessária atualmente para o mercado. Eles floreiam essa formação trazendo questões relativas ao protagonismo juvenil e o empreendedorismo, no entanto, fica claro um objetivo, que não é só da Oi Futuro, mas de todos os reformadores: mais do que formar mão de obra para o mercado nas áreas de tecnologia, informação e comunicação eles pretendem formar quadros, intelectuais orgânicos para seu projeto hegemônico.

A categoria de intelectuais orgânicos é problematizada por Gramsci nos Cadernos do Cárcere, segundo ele,

[Todo grupo social] ao nascer na base originária de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria ao mesmo tempo, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência da própria função no campo econômico (GRAMSCI *apud* VOZA, 2017, p. 430)

No caso do Nave e de outras propostas educacionais observa-se uma estratégia para a manutenção da hegemonia dos reformadores empresariais da educação no bloco no poder: a formação de uma intelectualidade orgânica recrutada não mais apenas no seio da classe social burguesa, mas também entre os grupos sociais subalternizados. É uma estratégia que assume um caráter fundamental para a manutenção de sua hegemonia, pois, dá força ao discurso meritocrático de que basta se esforçar e desenvolver inteligência emocional que você pode

²³ Em um anexo deste trabalho, inseri as matrizes curriculares das duas escolas.

ascender socialmente, bastando para isso seu esforço pessoal. Para empreender tal recrutamento estes reformadores têm investido muitos esforços econômicos. Deste modo os elementos jovens das classes subalternizadas que se destacam intelectualmente para o projeto social e econômico desta burguesia, precisam ser cooptados, restando aos demais a precarização educacional e do mundo do trabalho sob a ótica falaciosa do empreendedorismo.

Nesse sentido, foi possível observar que os jovens que ingressam nessas escolas possuem um determinado perfil. Em que pese o dado disponibilizado em seu *site* de que “65% dos jovens estudantes do Nave vieram de famílias com renda total de até 2 salários mínimos” (NAVE, 2023, s/p), são jovens que podem estudar em tempo integral, possuem afinidade com as áreas da TDIC’s e são estudantes engajados nos estudos. Infelizmente há uma falácia de que os jovens atualmente, por terem nascido na dita era digital, também já nasceram letRADOS digitalmente, no entanto, minha experiência com o ensino remoto comprova que isso não é verdade. As gerações mais novas podem ter sim uma inserção nas redes sociais, mas não quer dizer que saibam usar plenamente os recursos que as TDIC’s disponibilizam.

Aqui considero importante uma breve discussão sobre o letramento digital que, segundo Azevedo em conjunto com outros autores pode assim ser definido,

Letramento digital [...] refere-se à capacidade de uso dos recursos informacionais e da internet para ler e escrever em situações diversas no ciberespaço, com uma ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e escrita também no meio digital. O termo abarca não apenas conhecimentos do código alfabetico e regras da língua escrita; ele amplia a interpretação de letramento, incluindo-se as capacidades de manipulação básica de hardwares e softwares e a compreensão dos contextos e finalidades dos textos digitais (AZEVEDO *et al.*, 2018, p. 618).

Ademais os autores ainda compreendem que para haver letramento digital é antes de tudo importante ter o letramento em si, ou seja, prática em leitura e escrita, de textos também no formato impresso (AZEVEDO, *et al.*, 2018). Percebo, que na verdade as novas gerações ao se aproximarem cada vez mais das TDIC’s na era digital, se afastaram cada vez mais dos textos impressos, o que comprometeu ainda mais sua prática de escrita e leitura o que, portanto, prejudicou diretamente também seu letramento digital.

Isso tem relação direta com o perfil dos jovens que estudam no Nave e seu recrutamento para a intelectualidade orgânica da burguesia. Trata-se de um projeto educacional que na verdade é excludente, visto que, se constitui em sucesso para uma parcela ínfima dos jovens periféricos. A realidade destes últimos é muito mais diversa e excludente, além de que as TDIC’s não podem ser impostas para toda a juventude como sua única perspectiva de trabalho

e estudo. Além disso, também ficou evidenciado uma perspectiva pedagógica escolanovista que, como sempre apontou o professor Demerval Saviani, é uma perspectiva inovadora para certos estratos de estudantes da sociedade, mas, se torna excludente para a imensa massa dos estudantes da escola pública justamente por estar associada a um perfil de estudantes que está muito longe de ser generalizado. Em suma, a maioria dos estudantes que estão cursando o NEM não obterão os resultados que os estudantes do Nave tiveram e serão excluídos mais uma vez no processo educacional e do próprio mercado de trabalho, pegando os piores postos de trabalho e fazendo o trabalho precarizado que também é floreado com o nome de empreendedorismo.

Fica também evidente o alinhamento dessa organização aos reformadores empresariais, como já salientei, visto que, inclusive fazem parte da *Microsoft Schools World Tour*, projeto da empresa *Microsoft* ligada aos *Corporate Reformes* americanos. Sobre seu projeto na escola carioca é possível ler em matéria do jornal Extra de 2013:

A escola do Rio é a única instituição brasileira selecionada pela empresa de tecnologia [Microsoft] para integrar o grupo *Microsoft Schools World Tour*. No projeto, a *Microsoft* mapeia e propõe trocas de experiências entre instituições de ensino que alinham a tecnologia à modelos pedagógicos inovadores. Neste ano, além do Brasil, mais 19 países como Colômbia, Estados Unidos e Inglaterra participarão do programa. (JORNAL EXTRA, 2023).

Não por acaso empresas ligadas à tecnologia da informação como a *Microsoft* obviamente tem grande interesse na formação que escolas como o Nave promovem justamente por esta formação estar voltada especialmente para o universo das TDIC's e para o escamoteando das dimensões reflexivas da educação.

Além da página do Nave e as propostas de disciplinas eletivas contidas nela, há ainda outro *site* de disciplinas eletivas chamado *Catálogo de Eletivas do Novo Ensino Médio*. Este possui propostas exclusivamente feitas por professores do ensino médio da rede pública do Distrito Federal, propostas estas construídas no curso de formação para professores realizado pela secretaria acerca do NEM no ano de 2020, já mencionado neste trabalho. Uma das formas de avaliação do curso consistia na criação de disciplinas para a composição dos itinerários formativos. No próximo subcapítulo empreenderei uma análise comparativa entre algumas propostas de disciplinas eletivas presentes nos dois *sites* com o objetivo de buscar contrapontos entre projetos pedagógicos divergentes.

Em relação às propostas de disciplinas eletivas, em si, algo fica evidente: as proposições feitas pelos professores da secretaria de educação do Distrito Federal possuíam muito mais inserção social, bem como maior preocupação com a geração de sentido para os estudantes,

sendo que as propostas do Nave eram muito mais esvaziadas de uma teleologia para a formação de um ensino de história crítico e reflexivo.

Segundo o próprio site da Oi Futuro, o Nave já vem, por meio dos projetos nas escolas do Rio de Janeiro e de Recife, há pelo menos quinze anos, implementando no ensino médio, as mudanças que o NEM preconiza (OI FUTURO, 2023, s/p). No caso do Rio de Janeiro o Nave firmou uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) no bojo do Programa de Educação Integral da secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro também conhecido como Projeto Dupla Escola que é nada mais nada menos que uma parceria público-privada (PPP). No caso do RJ, a Oi Futuro não foi o único instituto ligado a empresa privada a fazer parceria com a SEEDUC para implementação do programa, mas foi a pioneira no ano de 2009 (PEREIRA, 2019). Segundo esta autora,

Segundo a SEEDUC, justificando o programa, os jovens sentem falta na escola de uma formação profissional que esteja de acordo com as novas habilidades exigidas pela economia atual. Além dessas questões, o programa afirma que a educação tem um papel estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do estado. ‘É por meio da produção de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades indispensáveis para o mundo do trabalho, que o estado cresce e se desenvolve, desencadeando, assim, aumento da renda e qualidade de vida para os cidadãos’ (SEEDUC, S/D *apud* PEREIRA, 2019, p. 4).

Pela definição da própria secretaria vemos mais uma vez a desresponsabilização do Estado na educação, o foco nas competências e habilidades e o atrelamento da educação a aspectos econômicos atuais, que em minha hipótese se referem nada mais nada menos que a flexibilização do mundo do trabalho a partir do desenvolvimento das políticas neoliberais, no Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990, bem como o entendimento acerca da necessidade de mão de obra na área de tecnologia.

2.2.4. O Movimento Pela Base Nacional Comum

Passando agora ao Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), ele se constitui a partir do ano de 2013 e assim se define em seu *site*: “Trabalhamos em parceria para garantir educação de qualidade e para todos. Junte-se a nós e fortaleça a implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio. Onde tem base tem movimento” (MBNC, 2023, s/p). Evidenciando já nas primeiras informações de seu *site* que para esses reformadores empresariais da educação a BNCC e o NEM são irmãos siameses como já apontei

nessa pesquisa. Também é possível observar entre seus documentos publicados no mesmo *site* uma grande preocupação com o que eles chamam de educação inclusiva, inclusive a educação antirracista, tendo lançado um *e-book* sobre o tema. Na verdade, o que fica evidente é que, principalmente o NEM tem entre seus objetivos escusos que não são admitidos por estes reformadores, barrar o processo de inclusão de estudantes pobres e negros na universidade pública. Como já mencionei esse processo se inicia em 2003 a partir da implementação das ações afirmativas para estudantes negros e do fortalecimento do ENEM. A inclusão dessas esferas de estudantes no ensino superior causou e causa grande desconforto aos empresários e a burguesia brasileira de uma forma geral, por isso, em minha constatação, o NEM foca tanto na questão do protagonismo juvenil e do empreendedorismo, pois, como eu mesma ouvi o tempo todo durante o curso Projeto de Vida da SEEDF, a universidade não deve ser a única alternativa dada ao estudante do ensino médio para sua vida pós-escolar. Na verdade, há uma falsa intenção de mostrar a esses alunos que eles podem fazer o que quiserem ao sair da escola quando na verdade as limitações econômicas e sociais que estes jovens passam durante toda sua vida são escamoteadas e colocadas como uma questão de inteligência emocional e proatividade, ou seja, basta que eles foquem nessas questões para que possam ser grandes empreendedores.

O movimento possui um conselho consultivo que hoje é formado por nove nomes: Anna Penido (Fundação Lemann), Beatriz Ferraz (Escola de Educadores), Carolina Campos (Vozes da Educação), Cláudia Costin (hoje na FGV e sobre quem já mencionei bem a trajetória), Diego Jamra (Itaú Educação e Trabalho), Lina Kátia Mesquita (CAED e ABAVE), Mariza Abreu (CONSED e UNDIME/RS), Rodrigo Mendes (Instituto Rodrigo Mendes) e Wesla Monteiro (Mapa Educação e ex-consultora pedagógica do TPE).

Há ainda um conselho fiscal composto pelas seguintes empresas e institutos e fundações: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal e Fundação Telefônica Vivo. No trabalho de dissertação de D'ávila (2018) é possível encontrar um quadro com o mapeamento das organizações e entidades que fazem parte do MBNC. De 2018 até hoje ocorreram algumas mudanças em relação ao quadro feito pela autora, portanto, atualizei de acordo com as informações do *site* do próprio movimento. É importante salientar que mesmo com a BNCC já aprovada de lá para cá houve uma ampliação de vinte e uma entidades e organizações no movimento incluindo a Oi Futuro. Também considero um dado importante que a imensa maioria dessas organizações está nos estados das regiões Sul e Sudeste do país.

QUADRO 2: ENTIDADES E ORGANIZAÇÕES QUE COMPÕEM O MBNC

Entidades, Organizações e Pessoas Físicas	Caracterização
Abave (Associação Brasileira de Avaliação Escolar)	Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.
Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária)	Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.
Comunidade Educativa Cedac	Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.
Consed	O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal
Centro Lemann de Liderança para a equidade na educação	Organização independente, apartidária e global, idealizada pela Fundação Lemann e inspirada pelo município de Sobral, no Ceará. Nossa missão é promover aprendizagem com equidade na educação básica, por meio da formação de lideranças educacionais e do fomento à pesquisa aplicada.
Fundação Lemann	Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.
Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal	Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicase a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.
Fundação Roberto Marinho	Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.
Instituto Ayrton Senna	Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.

Instituto Inspirare	Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.
Instituto Natura	Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.
FGV/CEIPE	Centro de Excelência e Informação em Políticas da Educacionais da Fundação Getúlio Vargas. Tem como missão melhorar a gestão da política educacional para que o Brasil tenha uma educação básica equitativa, inovadora e de qualidade.
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. O Instituto surgiu com a missão de contribuir para a qualificação do debate educacional no país aproximando pesquisadores, jornalistas, educadores e formuladores de políticas públicas, e fomentando discussões qualificadas a partir de pesquisas consistentes (o fundador é Ernesto Martins Faria que foi gerente de pesquisas na Fundação Lemann).
Instituto Alana	Há mais de 27 anos busca garantir que crianças e adolescentes sejam prioridade absoluta em todas as esferas de decisões da sociedade. Garantindo dessa forma seus direitos, desejos e protagonismo. Todas as ações incluem apoio jurídico para formulação, além de implementar políticas públicas, comunicação de excelência sobre os temas que atingem as múltiplas infâncias brasileiras e mobilização nacional e internacional. Sempre organizada de forma a alcançar impactos sistêmicos.
Instituto Avisa Lá	O Instituto Avisa Lá é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos que, desde, 1986, trabalha para qualificar e desenvolver competências de educadores que atuam em redes públicas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
Instituto Iungo	O Instituto iungo foi criado com uma visão de educação: uma escola em que os estudantes se desenvolvem integralmente e podem construir seus projetos de vida. Para o iungo, os educadores são os principais agentes dessa transformação da escola. Por isso, nossas iniciativas buscam apoiar e valorizar os professores e gestores escolares. Para trazer um impacto relevante para a educação do país, o Instituto trabalha em parceria com secretarias da educação, universidades e outras organizações do terceiro setor.

Instituto Reúna	Realizamos pesquisas e desenvolvemos ferramentas práticas para apoiar redes de educação e escolas a implementarem políticas com foco na aprendizagem dos estudantes.
Instituto Rodrigo Mendes	Nosso sonho é fazer parte da construção de uma sociedade inclusiva, que garanta a igualdade de direitos e valorize as diferenças humanas. Para isso, desenvolvemos programas de pesquisa, formação continuada e controle social na área da educação inclusiva.
Instituto Singularidades	O Instituto Singularidades foi fundado em 2001, a partir das novas necessidades de formação de professores, gestores da educação e de especialistas de ensino para o Brasil do século XXI. Em outubro de 2010, foi incorporado pelo Instituto Península para ampliar e impactar suas ações no âmbito da educação nacional.
Instituto Sonho Grande	O Instituto Sonho Grande é uma organização sem fins lucrativos e apartidária que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas. Desde 2015, apoiamos a expansão do Ensino Médio Integral e avaliamos os resultados do modelo.
Instituto Unibanco	Criado em 1982, o Instituto Unibanco atua para a melhoria da educação pública no Brasil por meio da gestão educacional para o avanço contínuo. O Instituto apoia e desenvolve soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas públicas. Além de resultados sustentáveis de aprendizagem, trabalha pela equidade no ensino, tanto entre as escolas, como no interior de cada uma delas, com base em quatro valores fundamentais: Valorizar a diversidade, acelerar transformações, conectar ideia e ser orientado em evidências.
Itáu Educação e Trabalho	Entendemos a educação como vetor de desenvolvimento social e econômico e trabalhamos para que os estudantes tenham uma formação qualificada ao se inserirem no mundo do trabalho. Por isso, buscamos apoiar a ampliação e o fortalecimento das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica.
Itaú Social	Desenvolvemos, implementamos e compartilhamos soluções para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira. Somos um polo de desenvolvimento educacional que articula iniciativas e produz conhecimento.
LEPES/USP	O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Economia Social (LEPES) é uma rede

	de especialistas comprometidos com a transformação social do Brasil. Nos dedicamos à produção de conhecimento aplicado que visa fomentar políticas públicas para o desenvolvimento de crianças e jovens, atuando nas áreas de educação, violência e saúde mental.
Movimento Colabora	Trabalhamos pelo fortalecimento da governança e pela expansão das ações cooperativas entre os entes federados em políticas públicas de educação
Oi Futuro	O Oi Futuro, instituto de inovação e criatividade da Oi para impacto social, atua como um laboratório para cocriação de projetos transformadores nas áreas de Educação e Cultura. Há 20 anos conectando pessoas a novos futuros, por meio de iniciativas e parcerias em todo o Brasil, o Oi Futuro estimula indivíduos, organizações e redes para a construção de um mundo melhor, mais potente, com mais inclusão e diversidade.
Todos pela Educação	Somos 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. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado.
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. Defende a concepção de Conselhos de Educação como órgãos de Estado, de participação, representatividade e controle social, com caráter plural, desenvolvendo ações de formação, assessoramento e intercâmbio entre Conselhos dos diversos municípios brasileiros.
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Nossa missão é articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação e o Secretário de Estado da Educação do Distrito Federal, para construir e defender a educação pública, sob a responsabilidade dos municípios e do Distrito Federal, com qualidade social.
Vozes da Educação	Vozes da Educação é uma consultoria de inteligência educacional, formada por profissionais que acreditam no potencial transformador do chão da escola. Aqui, acreditamos que a educação brasileira pode ser muito melhor. Trabalhamos ouvindo, falando e ecoando a voz a todos e todas que se envolvem com educação.

Fonte: D'ÁVILA, 2018 (com atualizações).

Neste outro quadro também retirado da dissertação de D'ávila de 2018 e atualizado segundo dados dos sites dos dois movimentos é possível identificar os agentes que atuam ao mesmo tempo no TPE e no MBNC, sendo que o próprio TPE também compõe o Movimento pela Base. D'ávila também chega a uma importante conclusão que é a de que os representantes de diversas dessas entidades estiveram por diversas vezes assumindo cargos públicos nas esferas federais, estaduais e municipais, evidenciando uma apropriação desses agentes privados pelos cargos e espaços públicos principalmente referentes à área educacional.

QUADRO 3: AGENTES PRESENTES NO MBNC E NO TPE

Natureza	Todos Pela Educação	Movimento Pela Base Nacional Comum
Empresas	Natura, Banco Itaú/Unibanco, Gerdau, Pão de Açúcar, Odebrecht, Camargo Corrêa, Klabin, Suzano Holding S/A, Dpaschoal, IBOPE, RBS (Comunicações), Rede Record, Editora Moderna, Canal Futura, Radiodelicatessen, Revista Veja, Grupo Abril, Grupo Junior Achievement Brasil, Grupo Ypy, Grupo ABC e Grow Jogos e Brinquedos, Prisma Capital.	Natura, Banco Itaú/Unibanco, Rede Globo e Grupo Lemann (cervejaria AB InBev, rede de fast food Burger King e alimentos Heinz).
Fundações	Fundação Lemam, Fundação Itaú, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Bradesco, Fundação Volkswagen, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Civita, Fundação Educar, Fundação Santillana, Fundação Telefônica, Fundação Lúcia e Pellerson Penido, Fundação Vale, Fundação Maria Emilia	Fundação Lemann, Fundação Itaú, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Vozes da Educação
Institutos	Instituto Ayrton Senna Instituto Inspirare Instituto Unibanco Instituto Insper Instituto Natura Instituto Rodrigo Mendes Instituto Alana Instituto Samuel Klein Instituto MRV	Instituto Ayrton Senna Instituto Inspire Instituto Unibanco Instituto Insper Instituto Natura Instituto Rodrigo Mendes Instituto Singularidades Instituto Avisa Lá Instituto Iungo

	Instituto Península Itáu Educação e Trabalho	Instituto Reúna Instituto Sonho Grande Oi Futuro
Faculdade Privadas	Faculdade Pitágoras	Faculdade SESI-SP de educação
Organismos Nacionais e Internacionais	BID UNESCO UNICEF Banco Mundial	MEC Todos pela Educação
Conselhos, Associações e Movimentos	CENPEC, Associação Crescer Sempre, Movimento Bem Maior	CENPEC UNDIME CONSED ABAVE CEDAC UNCME
Total	59 agentes	31 agentes

Fonte: D'ÁVILA, 2018 (com atualizações).

Em suma o MBNC teve grande importância e influência nos conceitos e referencial teórico (teorias pedagógicas e de currículo tradicionais) que compuseram a última versão da BNCC. Segundo Cariello,

A primeira diferença [entre as três principais versões da BNCC] se dá em quem assina a terceira versão: enquanto a primeira versão do documento divulgado para consulta pública e a segunda versão revista foram assinados pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a terceira versão traz como “apoio” o Movimento Pela Base. Já a segunda diferença gira em torno da organização dos conteúdos curriculares, visto que a terceira versão se diferencia das duas primeiras por ter como base as competências e habilidades. Esses dois aspectos estão intimamente ligados, visto que é por eles que percebemos a influência do MPB²⁴, inserindo a lógica do capital humano no currículo-base (CARIELLO, 2019, p. 13).

Não deixando de lado o fato de que o próprio CONSED e a própria UNDIME fazem parte do MBNC. Percebe-se assim, uma grande inserção e articulação destes agentes na política educacional brasileira, organizando o consenso em torno de currículos e teorias educacionais claramente alinhadas a concepções educacionais conservadoras e, no caso do ensino médio, do afastamento dos jovens pobres e periféricos do ensino superior por meio das falácias dos discursos acerca do protagonismo juvenil, empreendedorismo e competências e habilidades,

²⁴ A autora opta por essa sigla para se referir ao movimento.

discursos que são a tônica de sua construção hegemônica para a educação e o mundo do trabalho.

2.3. Análise comparativa entre disciplinas eletivas

Esta parte do trabalho pretende empreender uma análise comparativa entre disciplinas eletivas propostas para o Nave e presentes no *site Base de Itinerários* do Instituto Me Viro e disciplinas do *site Catálogo de Eletivas* propostas pelos próprios professores da SEEDF. Esta comparação usará a metodologia da Aula Histórica desenvolvida pela professora de história da Universidade Federal do Paraná Maria Auxiliadora Schmidt como base de análise.

Como já havia me referido, no *site Base de Itinerários* foram encontrados com base no marcador “área do conhecimento” três disciplinas relacionadas aos conteúdos da disciplina de história. A base para identificar a disciplina eletiva como parte da área de estudo da disciplina de história foi a presença do nome história no título ou na justificativa da proposta da disciplina e a identificação de temáticas relevantes próprias do aparato conceitual da disciplina como, por exemplo, a questão da temporalidade. No caso das três disciplinas relativas à ciência histórica encontradas no *site Base de Itinerários*, as principais temáticas encontradas foram: jogos e história, história das mulheres e a Era Vargas. Já no *site Catálogo de Eletivas* foram encontradas vinte e uma propostas de disciplinas dentro do marcador ciências humanas e sociais aplicadas que se coadunam com a área de história. Por si só o número muito maior de disciplinas relacionadas à história presentes no *site Catálogo de Eletivas* em detrimento do número muito inferior encontrado no *site Base de Itinerários*, denota a maior importância dada aos professores do ensino básico aos temas caros à história. Obviamente, para um projeto educacional que se foca somente em formar mão de obra e intelectuais orgânicos nas áreas de TDIC’s, a disciplina de história, bem como outras, torna-se completamente irrelevante. Para uma maior visualização da diversidade de temas e temáticas abordados nas disciplinas eletivas, elaborei os quadros abaixo:

QUADROS 4 e 5: DIVERSIDADE DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS AOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA NOS DIFERENTES SITES

Catálogo de Eletivas
200 anos da Independência do Brasil

As Constituições do Brasil - transformações e permanências
As Histórias de Brasília no Cinema
As origens e a Evolução do Movimento Sindical no Brasil
Brasília - Origem e as Questões Sociais
Cinema e História
Conhecendo o Distrito Federal
Culpado ou Inocente - Personagens e Fatos Históricos que mudaram os rumos sociais políticos e econômicos da sociedade Contemporânea
Estudos Clássicos - História e Cultura Greco-Romana
Herança Afro-brasileira
Investigação histórica sobre ideologias de dominação escondidas por trás de discurso do bem
Mergulhando na História da Arte - as artes moderna e contemporânea
O Atlântico que nos une - Reflexões sobre a História Africana
O fato notícia
Os mitos e a história, as mitologias oriental, tupi e iorubá
Planaltina e suas peculiaridades
Samambaia Cidade Viva - a cabeça pensa onde os pés pisam
Territorialidade e diversidade - ocupação espacial, temporal, cultural e histórica
Trending Topics - A história do tempo presente
Vivências na cidade - observação da relação entre gerações na cidade de Ceilândia
Curiosidades sobre o quadradinho - Brasília a capital de todos

Fonte: [Catálogo de Eletivas Novo Ensino Médio \(Acesso em janeiro de 2024\).](#)

Base de Itinerários
Tabuleiro de História
As Extraordinárias
História e Julgamento

Fonte: [basedeitinerarios.com.br.](#) (Acesso em janeiro de 2024).

Para a análise comparativa optei pela escolha de duas propostas de disciplinas eletivas, uma do site *Base de Itinerários* e outra do site *Catálogo de Eletivas*: as duas partem de uma

mesma prerrogativa: usar uma espécie de tribunal como dinâmica para o julgamento de fatos e personagens históricos: Assim, escolhi as disciplinas “História e Julgamento” do *site Base de Itinerários* e “Culpado ou Inocente - Personagens e Fatos Históricos que mudaram os rumos sociais, políticos e econômicos da sociedade Contemporânea” presente no *site Catálogo de Eletivas*.

2.3.1. A cientificação da disciplina história, o surgimento do campo da didática da história e a didática reconstrutivista da história no Brasil

Como já ressaltado, utilizarei a metodologia da Aula Histórica de Schmidt (2020) para comparar as disciplinas. Para tanto, antes de chegar propriamente a esta metodologia, é necessário falar primeiramente a respeito das tradições de dois importantes campos de estudo para o professor de história, quais sejam a Educação Histórica e a Didática da Histórica.

A partir do século XVIII há uma quebra no espaço de experiência europeu. Essa ruptura é fruto de processos históricos de longa duração e que englobam, entre outros processos, a constituição e fim do regime feudal, o renascimento como movimento que repensa a sociedade europeia política e culturalmente, a empresa das grandes navegações pelos estados absolutistas, o colonialismo, a acumulação de capitais a partir desses regimes coloniais e a crítica e quebra do chamado Antigo Regime e da ordem monárquica. Ressalto que esses processos não ocorrem de forma isolada, mas sim de forma síncrona, e que são de longa duração promovendo rupturas econômicas, culturais e sociais diversas.

A partir do século XVIII, o iluminismo surge enquanto movimento filosófico e intelectual em sua crítica ao pensamento metafísico presente na sociedade europeia desde a idade média. O iluminismo busca, assim, a valorização do racionalismo e o progresso científico como novos paradigmas para pensar a sociedade e suas mudanças.

A história também é afetada por essa mudança paradigmática e, assim, a partir do século XIX passa a se cientificar e gerar metodologias de trabalho científico. Segundo Alves (2013), até o século XVIII a história e a vida não se separavam, mas sua cientificação a partir do século XIX traz a consciência histórica para o campo privado, especializando-a enquanto ciência e afastando-a da vida comum.

Essa introdução é importante para a compreensão dos desdobramentos que ocorrem ao longo do século XIX e XX que levam a uma nova mudança de paradigma que ocorre mais precisamente no pós-segunda guerra mundial. Agora nos detendo na Alemanha neste pós-

guerra, a derrota do país na guerra e as novas conformações políticas levam a sociedade alemã a uma espécie de estado de negação com relação aos acontecimentos ocorridos, fazendo com que a geração surgida pós 1945, passasse a partir dos anos de 1960, a criticar e questionar os problemas sociais e culturais no seio de sua sociedade que permaneciam sem um devido questionamento e problematização.

Nos anos de 1960, a juventude do pós-segunda guerra no país empreende manifestações, que também ocorreram em outros países da Europa de acordo com as especificidades dos conflitos sociais de cada país, para questionar certos valores sociais. Entre os questionamentos apresentados está o do sistema educacional e a forma principalmente como a disciplina de história era ensinada, assim, a juventude ressalta, entre outras questões, um modelo de ensino da história que ainda está preso ao modelo de ensino histórico da época do governo do chanceler Otto Von Bismarck no século XIX, além de não promover problematizações profundas acerca do nazismo e da segunda guerra.

Justifico a necessidade dessa introdução para a compreensão do que Alves (2013) chamou de afastamento da história do mundo da vida a partir de sua cientificação. Uma das importantes críticas dessa geração é que a instrumentalização da história científica por Estados Nacionais e seus contornos identitários promoveu, em última instância, o surgimento de regimes totalitários, a exemplo do nazismo e fascismo. Aqui é importante não esquecer que os protestos do final dos anos de 1960 tinham grande influência da crítica feita pelo campo da teoria crítica alemã acerca da razão instrumental e do marxismo ortodoxo, críticas essas feitas principalmente pela conhecida Escola de Frankfurt e tendo no texto de Theodor Adorno *Educação após-Auschwitz* uma das principais análises ao sistema educacional alemão.

O importante a compreender desse processo é que a partir dessa geração crítica se conformam as bases de um campo de estudo que é a didática da história alemã. Autores como Klaus Bergman, Karl-Ernst Jeismann e Jörn Rüsen começam a questionar com rigor teórico o porquê de a história ter se tornado instrumento de atrocidades humanas. Dou ênfase a crítica de Jörn Rüsen que em seu livro *Razão Histórica* aponta que a teoria da história e a forma como se pensa a aprendizagem histórica não são reflexões separadas, reivindicando que a didática da história, como uma subdisciplina da ciência histórica e que possui também seu próprio rigor metodológico, não deve ser afastada da chamada história pensada.

No que se refere à educação histórica inglesa, embora tenha surgido também nos anos de 1960, ela surge em um contexto histórico e social diverso. A grande preocupação dos ingleses nos anos de 1960 era compreender o desinteresse dos estudantes nas escolas em relação

à disciplina de história, visto que era uma disciplina optativa na qual os estudantes, em sua maioria, não se matriculavam tendo um interesse muito maior pela disciplina de matemática, por exemplo.

Para compreender o que ocorria, Dennis Shemilt e outros pesquisadores empreenderam um projeto chamado 13-16 no qual investigaram estudantes nessa faixa etária para compreender como operava o raciocínio histórico deles. O projeto teve grande repercussão no país e foi importante para mudanças curriculares. A partir de então a educação histórica centrou seus esforços em compreender a progressão de pensamento histórico de crianças e jovens.

Esses estudos desembocaram nos anos de 1990 no projeto CHATA (Conceitos de História e Abordagens de Ensino), onde investigadores como Peter Lee e Rosalyn Ashby centravam seus esforços em compreender as operações mentais e a progressão do pensamento histórico de estudantes entre 6 e 14 anos. Posteriormente a historiadora portuguesa Isabel Barca no projeto HICON (Consciência Histórica e Práticas), expande as investigações da educação histórica e promove sua interlocução com outros países do mundo. Compreendendo os percursos dos dois campos de investigação, passemos às compreensões de suas influências no Brasil.

Em nosso país muitas vezes os dois campos de estudos se confundem, no entanto, é importante ressaltar que são tradições diferentes. Com efeito, em minha hipótese, o que há no Brasil hoje é um amálgama das duas tradições, mas que é notadamente reconhecido pelo nome de Didática da História. Como apontou o professor Rafael Saddi “a definição de didática da história está longe de ser consensual em nosso país”. (SADDI, 2012, p. 212). No entanto, ele aponta três elementos que caracterizariam uma visão reducionista da disciplina: 1) um caráter funcional que consistiria em pensar a disciplina como metodologia de ensino; 2) sua redução exclusivamente ao ensino escolar e 3) a percepção de que ela seria externa à ciência histórica. A partir do início dos anos 2000 a disciplina começa a passar pelo que Cerri (2010) definiu como mudança paradigmática da didática da história que definiu sua ampliação através da percepção de que ela não se reduziria apenas a uma metodologia escolar, inclusive também não se reduziria apenas ao espaço escolar, visto que, temos contato com a aprendizagem histórica fora desse ambiente e por vários meios como, por exemplo, a mídia. Ademais passa-se a reivindicar a didática da história como parte da ciência histórica e não como uma espécie de subproduto da didática geral e por fim há uma definição mais clara de seu objeto de pesquisa e campo investigativo (SADDI, 2012).

Essa introdução é para levar o leitor a compreender o objeto de pesquisa da didática da história que, a partir da tradição alemã, é a consciência histórica. Há vários desenvolvimentos da categoria de consciência histórica e ela é fruto de um amplo debate intelectual, no entanto, dadas as limitações que envolvem, entre outras coisas, por exemplo, a não tradução de textos dos diversos autores que participaram e participam na discussão acerca da categoria dentro da tradição da didática da história alemã, no Brasil o autor mais amplamente pesquisado acerca do tema é o historiador Jörn Rüsen por ter tido seus textos e livros principais traduzidos e difundidos no país. Neste trabalho optei por compreender a matriz teórica da didática da história a partir da obra de Rüsen, no entanto, optarei por uma definição de consciência histórica mais ampla, qual seja, a do didático da história alemão Karl-Ernst Jeismann que assim a definiu: a consciência histórica é “[...] ‘o total das diferentes ideias e atitudes diante do passado’. Trata-se, portanto, da suma dos modos como os homens se relacionam com o que já ocorreu”. (JEISMANN, *apud* SADDI, 2012, p. 214). Essa definição não se constitui como normativa pois não postula que haja uma consciência correta e/ou outra errônea, no entanto, por seu caráter amplo nos permite algumas percepções.

Por exemplo, o professor Alberto Torres Novoa no prefácio do livro, organizado por ele, *Consciência e História: a práxis educativa de Paulo Freire* relaciona a pedagogia de Paulo Freire à constituição de consciência histórica. Acerca da pedagogia de Freire, ele aponta:

É uma pedagogia científica em que a dimensão epistemológica se conjuga com a dimensão gnosiológica para fundamentar uma antropologia política que revaloriza dois instantes cruciais do acontecer social contemporâneo: a consciência e a história. Paulo Freire é o pedagogo da consciência; mas, uma consciência inserida nos turbulentos processos sociais, uma *consciência histórica*. (NOVOA, 1977, p. 5, grifos nossos).

Além disso a questão da consciência e da história também é presente na obra de Gramsci

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente – já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção do mundo -, passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ao seja, ao segundo problema: é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de um concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou província, pode se originar na paróquia e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais

aceitar do exterior, passiva e servilmente a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 2021, V. 1, pp. 93-95).

A definição de consciência histórica de Jeismann abre a possibilidade de construções. É possível uma consciência histórica crítica aliada a uma *práxis* criadora e reflexiva ou uma consciência histórica relacionada a uma *práxis* imitativa e reiterativa, como apontava Vásquez, e o ensino de história pode contribuir com uma ou outra perspectiva. Ressaltando que não se trata de considerar esses caminhos de forma normativa, mas de considerar qual caminho produz orientação de sentido segundo a perspectiva de sujeitos estudantes da rede pública de ensino.

Para a compreensão disso de maneira melhor, o historiador Jörn Rüsen, concebe cinco fatores do pensamento histórico que são interdependentes e fazem parte de um sistema dinâmico, são eles: 1) os métodos de pesquisa empírica, 2) formas de apresentação, 3) funções de orientação existencial, 4) interesses (carências de orientação no tempo interpretadas) e 5) ideias (perspectivas orientadoras da experiência do passado). Os fatores 1, 2 e 5 fazem parte da história como ciência especializada e 3 e 4 pertencem ao campo da vida prática. Isso ocorre porque a história não é apenas um campo científico especializado, mas também se conforma na vida cotidiana de todos os seres humanos (RÜSEN, 2001).

Ademais, para Rüsen, os cinco fatores se articulam em uma matriz disciplinar da história que “adquirem a especificidade que permite distinguir o pensamento histórico constituído científicamente do pensamento histórico comum” (RÜSEN, p. 35, 2001). A teoria da história como campo dentro da ciência histórica se articularia com a formação histórica no que se refere aos processos de aprendizagem e aqui nos atemos ao que é, para nós professores de história muito importante, que é a questão da aprendizagem histórica,

Entre o ensinar e aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz a teoria da história como disciplina especializada. Com isso obtém-se um quadro dos fundamentos do ensino de história – “currículo” é o termo técnico para designá-lo [...] as perspectivas orientadoras e os métodos de pesquisa histórica são totalmente distintos das perspectivas orientadoras e dos métodos do ensino de história. De um lado trata-se do quadro de referências da interpretação histórica [...], de outro lado as perspectivas orientadoras são teorias do aprendizado histórico que explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos adolescentes, cujos métodos consistem em regras de procedimento de comunicação (RÜSEN, 2001, pp. 50-51).

Tais especificidades trouxeram a necessidade da conformação de uma disciplina científica própria ao ensino e aprendizagem de história e essa disciplina, como já mencionado, é a didática da história, que por sua vez possui sua matriz específica cujo

Ponto de partida são as carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos. Estes interesses passam a ser indicadores para que se vá às teorias da aprendizagem, depositárias dos conceitos históricos, sejam eles substantivos (relacionados aos conteúdos da história), ou epistemológicos (relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico, tais como evidência e explicação histórica) (SCHMIDT, 2020, p. 131).

Escreve Schmidt ainda sobre a matriz da didática da história,

Essa matriz (da didática da história) sugere uma imprescindível relação entre a vida prática e os sujeitos (professores e alunos) e a ciência da história, quando propõe um processo de ensino a partir do diálogo entre as condições e as necessidades de aprendizagem dos sujeitos. Estes são o ponto de partida e de chegada do ensino da história, partindo da necessidade e interesse dos sujeitos, sempre relacionados com o mundo onde estão e podem estar envolvidos (SCHMIDT, 2019, p. 26, tradução nossa).

A matriz teórica da Didática da História, pensada a partir das carências de orientação dos estudantes, nos permite também vislumbrar a perspectiva da *práxis*, além de que é possível fazer uma afinidade entre as concepções de consciência em Paulo Freire e em Jörn Rüsen. Como já mencionado, Novoa já havia preconizado a consciência histórica presente na pedagogia de Paulo Freire. No Brasil, estudos de Schmidt e Garcia (2006) e de Oliveira (2013) apontam para a relação entre os dois autores. Para este último,

Há um ponto central de aproximação entre os dois autores na perspectiva da *práxis* e no referencial de conscientização. Tanto Paulo Freire, quanto Jörn Rüsen defendem que o processo de formação deve gerar uma progressão das formas de consciência, e que essas formas de consciências não ocorrem em abstrato, mas nas situações gerais e elementares da vida humana. É a consciência como produto e produtora da *práxis* humana. O processo de conscientização, proposto com essas aproximações teóricas, apresenta a expectativa de uma conscientização que inicia com formas menos elaboradas até a possibilidade da autocompreensão, da compreensão de si e do mundo. Até a possibilidade de que cada ser humano seja capaz de contar a própria história e agir de tal forma que possibilite que os demais vivam da mesma maneira. Uma consciência histórica de emancipação dos indivíduos e como consequência das formas de vida em sociedade. (OLIVEIRA, 2013, p.8)

A partir desse viés da consciência histórica enquanto emancipação, no caso principalmente voltada para os estudantes do ensino básico, no Brasil como já apontado, a professora e historiadora Maria Auxiliadora Schmidt produziu uma metodologia de aprendizagem histórica fundada no que ela conceituou como didática reconstrutivista da história (2020), cujos pressupostos teóricos são, além da própria didática da história, o reconstrutivismo. Ela aponta que,

A perspectiva reconstrutivista foi defendida por filósofos da educação como George Counts e Theodore Brameld, e propõe que a educação seja uma forma de reconstruir e mudar a sociedade, face a crise social e cultural. O reconstrutivismo na educação foi muito influenciado pela teoria da “reconstrução da experiência”, do educador americano John Dewey. Vale ressaltar que, na perspectiva da didática da história, o conceito de reconstrutivista tem como fundamento os debates em torno da filosofia da história e sua relação com a aprendizagem do passado, não se atendo às questões suscitadas no âmbito da filosofia da educação (SCHMIDT, 2020, p. 13).

Ela salienta ainda que essa opção teórica foi fruto de pesquisas, diálogos e estudos desenvolvidos ao longo de trinta anos (SCHMIDT, 2020). Minha opção teórica pela didática reconstrutivista da história e a metodologia desenvolvida a partir dela, qual seja a aula histórica, se assenta principalmente na ênfase dada a *práxis* que acredito estar presente na teoria, visto que,

A Didática Reconstrutivista da História presta contas com o processo de aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a “formação histórica” e isso envolve dois aspectos – vida prática e ciência – organicamente interligados, que se realiza por meio da metodização presente em cada aula de História (SCHMIDT, 2020, p. 16).

Ademais a compreensão de como o estudante aprende história é considerada fundamental para Schmidt e sua didática reconstrutivista da história, pois orienta a *práxis* não só dos próprios estudantes como também dos docentes (SCHMIDT, 2020). Segundo Souza,

[...] a aprendizagem que se perspectiva pela Didática Reconstrutivista da História é aquela em que o aluno comprehende os caminhos que trilhou para chegar ao conhecimento histórico; que proporciona ao aluno atribuir sentido ao conhecimento histórico; que possibilita o desenvolvimento da empatia mediante o conhecimento histórico; que amplia sua consciência histórica; e, que permita ao aluno elaborar uma narrativa histórica mais complexa. Tais perspectivas com a aprendizagem, para se tornarem concretas, necessitam fundamentalmente da importantíssima reflexão e ação do professor em sua *práxis* (SOUZA, 2022, p. 64).

Assim, o entrelaçamento natural entre prática e ciência em muito se assemelha ao aspecto de unidade presente na escola unitária que Gramsci preconizava, para quem o trabalho intelectual e o trabalho manual não deveriam estar separados na aprendizagem e na produção de conhecimento a partir da escola. Ele concebia a escola unitária como uma espécie de centro cultural unitário que se orientaria pela referência filosófica da filosofia da *práxis* com vistas à elaboração unitária de uma consciência coletiva, ou seja, para uma disputa hegemônica a partir da educação, poderíamos afirmar que a base, para Gramsci é a *práxis*, com principal relevo em seu elemento histórico (ESCOLA UNITÁRIA, 2023).

Em linhas gerais, Gramsci via a escola de seu tempo como fragmentada e tecnicista e sua não unidade resultaria da separação entre trabalho intelectual e trabalho industrial e somente

da unidade entre esses dois elementos seria possível a escola unitária que ele almejava e se tornaria a escola ideal para os trabalhadores (META *in* LIGUORI e VOZA, 2017).

Gramsci atenta principalmente para a necessidade de criticar a tendência à fragmentação rígida dos ensinamentos humanistas e técnico-científicos, fruto tanto da dilatação das funções intelectuais quanto da multiplicação das especializações (META *in* LIGUORI e VOZA, 2017, p 246).

Com efeito, o projeto dos reformadores empresariais da educação para a escola brasileira é a especialização escolar, a exemplo do que pode ser observado no projeto Nave, e a estratificação de estudantes e do próprio currículo e seus conteúdos. Por sua vez esta especialização engendra, produz e reproduz a estratificação a nível social garantindo a manutenção da divisão da sociedade em classes. O novo ensino médio é nada mais, nada menos que o espelho dessa especialização e estratificação. Outro exemplo desse processo, que gera desigualdade social, se encontra dentro da própria universidade brasileira sendo reproduzida a partir da dicotomia entre pesquisa e ensino. Assim, o pesquisador na universidade é um intelectual e o educador do ensino básico é um operário intelectualmente inferior. Assim, para Gramsci, o trabalho dentro da escola unitária deve ser um princípio, entendendo trabalho como atividade teórico-prática do ser humano, essa é a base de uma filosofia da *práxis* educacional e por sua própria conceituação, a didática reconstrutivista da história se contraporia à fragmentação e tecnicismo próprios ao NEM, assim como a perspectiva da *práxis* sustentada por Paulo Freire e Gramsci sempre apontou. Nesse sentido, ainda segundo Souza,

Em nossa compreensão, os principais pressupostos teóricos freirianos em consonância com a Didática Reconstrutivista da História são: a defesa por um ensino que desenvolva a autonomia do aluno; o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa; o desenvolvimento de uma aprendizagem humanística; o desenvolvimento da curiosidade epistemológica do aluno. No desenvolvimento da curiosidade epistemológica reside a esperança do aluno verdadeiramente de significar o que está aprendendo e associar esta aprendizagem a possibilidades de intervir no mundo em que vive, percebendo sua autonomia mediante o conhecimento (SOUZA, 2022, p. 77).

O significado dado ao conhecimento que o estudante pode operar a partir de uma *práxis* educacional dentro da perspectiva de uma escola unitária, no sentido da não divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal e a geração de sentido a partir das aulas de história que a didática reconstrutivista da história pode dar ao estudante para situá-lo enquanto sujeito social e histórico, são importantes caminhos para a geração de pensamento libertador e reflexivo. Citando Gramsci,

É preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou província, pode se originar na paróquia e na ‘atividade intelectual’ do vigário ou do velho patriarca cuja ‘sabedoria’ dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 2000, pp. 94-95)

Em minha hipótese, enquanto sujeita social e enquanto professora de história no ensino básico, que não aceita a subalternização intelectual imposta pela dicotomia ensino/pesquisa considero que a aula histórica pode ser uma proposta de rompimento com o ensino de história metódico e pode levar os estudantes a elaborarem suas próprias concepções de mundo como ressaltou Gramsci na citação acima.

No último capítulo do livro *Didática Reconstitutivista da História*, além de apresentar sua matriz da aula histórica, Schmidt faz importantes apontamentos acerca da relação entre vida prática e ciência subsidiadas a partir das culturas escolar, infantil e juvenil. Segundo a autora para a metodologia da aula histórica se constituem elementos importantes,

As tensões entre cultura histórica e cultura escolar, a inclusão de conteúdos relacionados a temas controversos da história do Brasil, bem como o lugar e o significado da memória e do patrimônio histórico na aprendizagem histórica (SCHMIDT, 2020, p. 128).

Para uma melhor compreensão do que a autora aponta é importante compreendermos as relações entre cultura escolar e cultura histórica. Além disso, penso ser importante incluir nesta análise o que alguns pensadores brasileiros, entre eles o historiador João Paulo Pimenta, chamou de cultura de história.

2.3.2. Cultura escolar, cultura histórica e cultura de história

Sobre esses conceitos, gostaria de tecer algumas considerações importantes. Desde o fim dos anos de 1980 educadores franceses como Jean-Claude Forquin e André Chervel se debruçaram sobre o conceito de cultura escolar (1988). Para este último, há duas dimensões dessa cultura: os programas oficiais, instaurados pelo Estado e governos e os frutos efetivos da

ação da escola. Assim, a cultura escolar é absorvida na escola e nesta está não só sua produção e reprodução como sua origem. Ainda segundo este autor, a cultura escolar é um “conjunto de valores, práticas e tradições que caracterizam o sistema educacional” (CHERVEL, 1988, p. 61), ademais ela é um fenômeno específico e autônomo. De fato, trabalhei em escolas distantes uma da outra por apenas três quilômetros e localizadas na mesma cidade, mas tinham culturas escolares completamente diferentes. Observei que a comunidade no entorno da escola influencia a cultura escolar mesmo que muitos sujeitos dessa comunidade não estejam presentes ou não possuam nenhuma ligação com a escola. A maior ou menor participação dos pais nos processos decisórios acerca das questões importantes para a escola, nas questões pedagógicas e no acompanhamento do processo de aprendizagem de seus filhos também é algo que influencia na cultura escolar. Na tentativa de compreender como a cultura escolar influencia e é influenciada pela história, busquei aportes nos conceitos de cultura histórica e cultura de história.

Compreendo que a cultura escolar se conflui com a cultura histórica. A partir da década de 1980 diversos autores como Jacques Le Goff, Jörn Rüsen e Bernard Guenée se debruçaram no conceito de cultura histórica para compreender diversos aspectos do entendimento de uma sociedade acerca de sua visão sobre seu passado histórico, salientando-se aqui que tais aspectos não estão presentes apenas na produção acadêmica de intelectuais mas se encontram também em outras formas de produção e reprodução histórica como meios de comunicação de massa, história oral, folclore e etc. Aqui me atendo as contribuições do historiador alemão Jörn Rüsen acerca do tema, pois, entendo que a partir de sua análise acerca da consciência histórica em articulação com a teoria da história e a didática da história podemos elucidar outras questões pertinentes à esta investigação. Para ele,

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental (RÜSEN, 1994, p. 2).

Voltando ao conceito de cultura escolar de Chervel, postulo que ele se conflui com a análise de Rüsen na especificidade da aprendizagem histórica dentro dos muros do chamado “chão da escola”. A escola possui importante papel para a conformação de uma memória coletiva, seja de uma comunidade ou até mesmo em termos nacionais. Pensando no que é ou não memorializado no ensino de história e sua contribuição para a conformação de uma cultura escolar, através e por meio da consciência histórica, alguns autores buscaram no conceito de

“cultura de história” compreender tais questões (PIMENTA *et al.*, 2014) para pensar não apenas o que constitui a memória coletiva, mas quais são os critérios de inclusão nessa memória. Quais fatos ou acontecimentos históricos são considerados dignos ou não de entrar para o rol de uma coletividade. Segundo tais autores,

Em linhas gerais, esta é uma investigação sobre um fenômeno que poderíamos chamar de cultura de história. Entende-se tal fenômeno como um conjunto de atitudes e valores que se expressam em noções, concepções, representações, conceptualizações, interdições e outras posturas, de uma determinada sociedade em relação a um passado que pode ser considerado como coletivo. Uma cultura de história, portanto, não se confunde com consciência histórica, antes, engloba-a e a expande. Consciência histórica pode ser definida como aquela que significativo grupo de sujeitos em sociedade tem de compartilharem um passado, o que enseja e condiciona formas de se pensar o presente e de projetar futuros coletivos; a cultura de história, por outro lado, engloba também os silêncios e as recusas desses sujeitos em relação ao passado, seja por meio de atitudes deliberadas ou não, resultantes ou não de vontades coletivas. (PIMENTA *et al.*, 2014, p.6).

Assim, a cultura de história demarca uma expansão do significado de consciência histórica enquanto a cultura histórica dela se retroalimenta. Paralelamente vejo um fenômeno similar no que se refere à cultura escolar. Composta não só pelos programas governamentais, mas também pelas práticas que se inserem em um determinado contexto escolar faço um paralelo, por exemplo, entre o currículo prescrito, com suas generalizações e seus silenciamentos e o currículo atuante, instado na prática de professores que se adequam àquela determinada cultura local para a promoção da aprendizagem histórica. Segundo Almeida e Silva,

De forma análoga e em movimento de síntese de múltiplas determinações, se engendram na práxis curricular relações temporais de História e Memória produtoras de significados. Considerando a dinâmica permanente de (re)presentificação curricular a cada prática, entendemos que as semânticas desse complexo categorial advêm de posições concernentes aos contextos nos quais participa. (ALMEIDA e SILVA, 2022, pp. 194-195).

Para além da constatação desses autores, vejo nos programas curriculares em si a própria dimensão de política de memória visto que, de sua própria produção participam batalhas e operações de silenciamento, produzindo e ressignificando significados e identidades sociais e processos de inclusão ou exclusão (ALMEIDA, 2021). Ainda segundo Almeida e Silva,

Os conteúdos, códigos e práticas expressas pelo currículo e suas categorias derivadas, assumindo o caráter de seleção cultural, podem delimitar identidades desejáveis e indesejáveis nos projetos de futuro orientados por uma história das classes vitoriosas. Produzem, ademais, através de apagamentos ou reafirmações, relações de estratificação ou convivência plural entre grupos identitários; de aceitação ou

contestação das contradições, desigualdades e mazelas colhidas como frutos da árvore da identidade nacional (ALMEIDA e SILVA, 2022, pp. 196-197).

Os currículos prescritos também são espelhos de uma determinada cultura histórica se aceitamos suas dimensões políticas, sociais até mesmo econômicas, no entanto, o professor possui uma certa autonomia para manejar tais conteúdos, além de que as aulas de história não se constituem apenas de explicação de conceitos de primeira e segunda ordem ou fatos históricos. É nesse sentido que também se menciona sempre os currículos atuantes e ocultos, fruto das interações entre professores e alunos e práticas pedagógicas daqueles. A objetificação de determinados sujeitos da história, incluindo nossos estudantes, é um dos fatores que impõe a relevância de determinadas memórias em detrimento de outras. O objeto não possui memória, visto que não é sujeito, assim, ele e toda sua cultura e agência podem ser esquecidos.

Assim, antes mesmo do NEM, percebo que o professor de história já tinha um longo percurso pelo seu caminho para superar aquilo que já nomeei como ensino de história metódico, no entanto, o NEM se configura como uma barreira a uma possível transformação das aulas de história na etapa ensino médio do ensino básico, portanto é preciso que nós nos apropriemos da teoria necessária para a disputa hegemônica dentro da cultura escolar do esquecimento que o NEM aprofunda ainda mais, pois, o objetivo desta lei não é a continuação do ensino de história metódico, mas, pior que isso, o próprio esvaziamento e se possível, a aniquilação da disciplina de história no ensino médio. O NEM se traduz enquanto política do esquecimento. A consciência histórica não é interessante para os reformadores empresariais da educação, pois ela se contrapõe ao esquecimento da cultura de história, pode levar os estudantes, enquanto sujeitos sociais, ao caminho da *práxis* e se constituir enquanto elemento libertador para os estudantes. Como bem apontou Gramsci,

Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não pode ser filósofo - isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente - sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com outros elementos de outras concepções [...] como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado em face de problemas de um passado frequentemente bastante remoto e superado? (GRAMSCI, 2020, pp. 93-94).

Por isso a metodologia da aula histórica é uma importante via de transformação da cultura escolar e, por conseguinte, da cultura histórica no país. No que se refere a esta metodologia desenvolvida por Schmidt, também presente no último capítulo do livro *Didática*

Reconstrutivista da História, ela partiu da própria matriz da didática da história de Rüsen a que já nos referimos.

Poderia assim resumir a metodologia da Aula Histórica:

1- Investigar as carências de orientação e os interesses dos alunos: partir da consciência histórica do estudante para, assim, investigar seus interesses e carências de orientação.

2- Selecionar conceitos substantivos e de segunda ordem²⁵: Após a investigação das carências, selecionar os conceitos substantivos e de segunda ordem que serão trabalhados.

3- Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias: Problematização e interpelação das fontes para que os estudantes produzam suas próprias interpretações e problematizações.

4- Comunicação da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa: produção de narrativas pelos estudantes que demonstrem suas problematizações e interpretações acerca das fontes.

5- Avaliação/metacognição: fazer com que os estudantes escrutinem o que sabem a partir do que aprenderam para que percebam seu próprio processo de aprendizagem (SCHMIDT, 2017).

²⁵ Os conceitos substantivos podem ser definidos como os conhecimentos compartilhados, agregados, somados e adquiridos por todos os sujeitos históricos e que são necessários para que se estabeleça um pensamento histórico a partir de carências da vida prática. Todo conceito substantivo deve ser envolto e articulado a conceitos epistemológicos (de segunda ordem) em qualquer que seja o conceito a ser aprendido. [...] Para além das experiências do sujeito, o conceito substantivo também chega à vida prática por meio da cultura escolar, seja de modo superficial ou profundo, subjetivo ou objetivo, voluntário ou involuntário, visto que não se aprende ou ensina História a partir do “nada”, ou seja, da ausência total da de experiência ou da carência de vida prática. E é na escola, a partir do trabalho efetivo do professor de História que os conceitos epistemológicos (de segunda ordem) serão aprimorados para dar científicidade ao saber do sujeito. (SILVA; SOUZA; SCORSATO, 2020, p. 56, 58).

Figura 11: Metodologia da Aula Histórica



Fonte: SCHMIDT, M.A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere, Revista de História Intelectual* vol. 3, nº 2, out.2017.

A Aula Histórica também foi implementada no currículo da secretaria municipal de educação de Curitiba e vem provocando mudanças nas percepções de professores e estudantes acerca da aprendizagem histórica.

No NEM, evidencia-se que os itinerários formativos e disciplinas eletivas estão diretamente ligados à questão do trabalho, visto que, o que se almeja de maneira consciente ou não, é que eles levem ao estudante propostas de projetos de vida descolados de uma perspectiva de aprofundamento dos estudos para a sobrevivência no pós-ensino médio por meio de relações de precarização do trabalho.

Neste sentido as questões referentes ao mundo do trabalho precisam ser objeto de reflexão para esses estudantes, mas não de maneira precarizada, mas sim, aprofundada para que, efetivamente, suas carências de orientação sejam atendidas. A disputa hegemônica pelo modelo de ensino médio e a construção de *práxis* criadora e reflexiva na aprendizagem histórica em nossa conjuntura no Distrito Federal, necessita dessas reflexões. Assim o objetivo é que utilizando como base a matriz da Aula Histórica possamos ao menos, criar as condições de possibilidade para a transformação partindo do que consideramos a principal contribuição da metodologia da Aula Histórica: a reflexão de como a cultura histórica se reflete na cultura

escolar, os temas sensíveis; traumáticos ou controversos da história do Brasil e as questões que envolvem memória e patrimônio, principalmente no âmbito escolar.

2.3.3. As disciplinas eletivas e suas análises à luz da metodologia da Aula Histórica

Passarei a parte em que realizarei uma análise comparativa entre as duas propostas de disciplinas eletivas com base na metodologia da Aula Histórica. A disciplina *História em Julgamento* do Nave é uma proposta de Ana Paula Mogetti, que é professora de história da rede estadual do Rio de Janeiro e dá aula na Nave Colégio Estadual José Leite Lopes. A disciplina se propõe a realizar um tribunal encenado acerca da Era Vargas (1930-1945) no Brasil e tem por eixos estruturantes: Mediação e Intervenção Sociocultural e Investigação Científica (BASE DE ITINERÁRIOS, 2023). A justificativa para a realização da disciplina se assenta em alguns argumentos. Segundo o documento,

A iniciativa propõe uma forma diferenciada de pesquisa e aprofundamento de conhecimentos sobre um determinado conteúdo curricular. Os estudantes também experimentam construir discursos sobre esse conhecimento e, principalmente, transportam-se imaginariamente para um período da história do seu país, neste caso, os anos da presidência de Getúlio Vargas. Os jovens ocupam um papel ativo no processo de aprendizagem, exercitam a responsabilidade e, mais que tudo, conectam-se emocionalmente com os fatos históricos. A simulação de um júri oportuniza melhores resultados que os tradicionais modelos de seminário para apresentação de pesquisas, engajando os jovens para o estudo e possibilitando que conquistem aprendizagens mais significativas. Ao ser desafiada a formular ideias bem fundamentadas, a turma é estimulada a desenvolver a argumentação, que é uma competência geral da nova Base Nacional Comum Curricular (BASE DE ITINERÁRIOS, 2023, s/p).

Ainda segundo o documento, a disciplina se realizaria em oito aulas de cinquenta minutos e utilizaria como recursos pedagógicos,

Livro didático de história que aborde a Era Vargas • Papéis e caneta • Computadores ou celulares com acesso à internet • Adereços para a simulação do tribunal: podem ser providenciados martelo, TNT ou tecido colorido para adaptar como roupas dos magistrados, quepe, chapéu, óculos escuros, maquiagem e demais elementos cenográficos que o professor e os estudantes considerarem necessários à caracterização dos personagens (BASE DE ITINERÁRIOS, 2023, s/p)

Toda a disciplina se divide basicamente em sete momentos. Para uma melhor visualização dessa divisão, apresentarei um quadro.

QUADRO 6: PARTES DA AULA DA DISCIPLINA DA NAVE: HISTÓRIA EM JULGAMENTO

Partes da disciplina	Procedimentos pedagógicos
Primeira parte	Abordagem expositiva, conceitual e teórica feita pelo professor sobre o período em que Getúlio Vargas esteve no poder, para contextualizar a turma.
Segunda parte	Leitura do texto: “Estado Novo no contexto internacional” do historiador Boris Fausto e provocação feita pelo professor com a seguinte pergunta: “Por que o “regime de Vargas” gerou uma série de males, mas continha facetas de progresso? instigando os estudantes a problematizar e responderem a pergunta.
Terceira parte	O professor expõe regras e atuações de julgamentos e divisão da turma nos respectivos papéis a serem desempenhados na encenação: juiz, advogado(s) de defesa, promotores de acusação, testemunhas de defesa e o próprio Getúlio Vargas. Cada personagem teria um assessor e caberia a essa dupla desenvolver sua representação no tribunal. Os demais estudantes seriam o júri popular
Quarta parte	Criação de calendário de trabalho onde os estudantes realizarão sua pesquisa. Essa pesquisa deve ser compartilhada em alguma plataforma virtual.
Quinta parte	Realização da pesquisa sobre o tema
Sexta parte	Simulação do julgamento em sala de aula. Importante citar essa parte do documento: “Segue-se à sentença final e, se considerado condenado, Vargas é levado preso. Caso seja absolvido, tem direito a um belo discurso populista. O escrivão registra todos os pontos relevantes do processo e sistematiza uma resposta à questão inicial de Boris Fausto, que deverá ser entregue ao professor”.
Sétima parte	O texto feito pelo aluno que representou o escrivão é postado em ambiente virtual e a turma tem uma semana para fazer alterações. Depois desse período o professor lerá o texto em sala de aula e faz sua devolutiva com considerações acerca do aprendizado e domínio do conteúdo dos estudantes

Fonte: [História em Julgamento - Itinerário Formativo \(basedeitinerarios.com.br\)](http://basedeitinerarios.com.br) (Acesso em janeiro de 2024).

Para a continuidade da análise, demonstrarei a metodologia da disciplina *Culpado ou inocente? personagens e fatos históricos que mudaram os rumos sociais, políticos e*

econômicos da sociedade contemporânea, feita pela professora Tatiane Rocha Vieira do Centro de Ensino médio 2 de Planaltina²⁶. Segundo o documento a estratégia de aprendizagem da disciplina é a seguinte,

Apresentação cultural sobre temáticas em estudo, debates e/ou discussões considerando a participação do estudante, dramatização, estudo de caso, estudo de texto, jogos lúdicos e interativos, júri simulado e/ou esquete e/ou teatro sobre temáticas em estudo e pesquisa em laboratório de informática ou dispositivos móveis utilizando sites (CATÁLOGO DE ELETIVAS, 2023, s/p).

O eixo estruturante da disciplina é mediação e intervenção sociocultural e como recursos pedagógicos seriam utilizados: livros, computadores/celulares e *datashow*. Para melhor compreensão fiz um quadro com as etapas que envolvem a disciplina.

QUADRO 7: PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS DA DISCIPLINA: CULPADO OU INOCENTE? PERSONAGENS E FATOS HISTÓRICOS QUE MUDARAM OS RUMOS SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

ECONÔMICOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	
Etapas que envolvem a disciplina	Procedimentos pedagógicos
Etapa 1	Determinação de personagens e/ou acontecimentos históricos que moldaram os rumos atuais.
Etapa 2	Realização do julgamento respeitando os trâmites de um júri convencional: linha de defesa e de acusação.
Etapa 3	Desenvolvimento dos trabalhos conciliando pesquisas e fontes bibliográficas recomendadas pela SEEDF e pela matriz do PAS, vídeo-aulas e filmes que retratam o assunto e consultas a sites oficiais de pesquisa os trabalhos devem ser “desenvolvidos em espaços adequados no ambiente escolar, como laboratório de informática, sala de vídeo/projeções, salas de reuniões para debates sobre os temas”.
Etapa 4	Culminância com o julgamento simulado em relação ao personagem ou acontecimento histórico selecionado.
Etapa 5	Avaliação: “Os alunos serão avaliados de acordo com a sua participação ativa no projeto, por meio de material escrito e também na parte oral do mesmo. Essas capacidades serão aprimoradas, ou seja, será incentivado a prática e o desenvolvimento da oratória”.

Fonte: [Catálogo de Eletivas Novo Ensino Médio - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas \(google.com\)](https://www.google.com) (Acesso em janeiro de 2024).

²⁶ Planaltina é uma cidade do Distrito Federal.

Partindo para uma análise duas propostas, primeiramente ressalto que não considero o formato de tribunal como pedagogicamente interessante para a disciplina de história. Pode ser interessante para desenvolver a capacidade argumentativa dos estudantes, no entanto, à história enquanto ciência e disciplina escolar não cabe realizar julgamentos de fatos ou personalidades históricas, mas analisar os fatos. Nesse sentido acredito que as duas disciplinas apresentadas pecam em uma questão que justamente poderia contribuir de forma mais qualificada para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes que é o trabalho com as fontes históricas. Sem a pretensão de querer tornar estudantes do ensino médio historiadores, a análise de fontes pode apresentar aos estudantes um tipo de julgamento diferente de um julgamento de um tribunal onde o resultado sempre será: culpado ou inocente. O julgamento desenvolvido pelo estudante a partir do estudo de fontes é um julgamento investigativo, no sentido de compreender quais são os aspectos, inclusive sociais e culturais, que envolvem o fato histórico envolvido na fonte. Em que pese haver personagens históricos que cometem, por exemplo, crimes contra a humanidade, à disciplina de história cabe principalmente analisar e refletir acerca dos fatos, o que não exclui que do ponto de vista reflexivo, coletiva ou subjetivamente, possamos questionar a atuação histórica de determinados sujeitos até porque isso também é parte de uma filosofia da *práxis* educacional.

Senão vejamos, por exemplo, na disciplina história em julgamento há vários elementos questionáveis que deixam clara a perspectiva política da professora que elaborou a disciplina. Claramente, em sua análise Getúlio Vargas era um populista que “gerou uma série de males”. Embora concorde em certos aspectos com estas conclusões, não há uma análise mais acurada feita em sala de aula acerca da fonte apresentada para a discussão que é o texto de Boris Fausto *O Estado Novo no contexto internacional*. O texto traz importantes argumentos acerca da formação do fascismo e nazismo na Europa. Segundo Fausto com base na análise de François Furet, a direita que surge no pós primeira guerra na Europa é diferente da direita tradicional. Para ele,

Quem chamou a atenção, de forma convincente, para essa nova configuração política foi François Furet, em seu livro *O fim de uma ilusão*, apontando para o fato de a direita que surge no pós-guerra ser muito diferente da direita tradicional, conservadora, infensa a mobilizações sociais, preservadora de valores clássicos. Pelo contrário, ela se propõe utilizar o arsenal ideológico revolucionário, mobilizar as massas, chocando-se muitas vezes com a direita tradicional. Obviamente, estou falando, entre outros exemplos, de regimes como o fascista, que triunfa na Itália em 1922, e o nazista, que ascende ao poder na Alemanha em 1933 (FAUSTO, 1999, p. 17)

Entre outras coisas, Fausto cita a influência da *Carta del lavoro* fascista na formatação sindical varguista e a influência de técnicas de agitação e propaganda fascistas no Estado Novo. O texto traz ainda um elemento importante que é a influência de outras formas de autoritarismo, muitas vezes esquecidas que contribuíram para o autoritarismo brasileiro. Segundo ele,

Seleciono, dentre as muitas possibilidades, duas figuras autoritárias, embora bastante diversas, que foram uma referência significativa no Brasil dos anos 20 e 30. Uma delas foi Manoilescu, autor romeno, ou melhor, mais do que um autor, um homem que participou da vida política da Romênia e cujas idéias foram uma espécie de Bíblia para boa parte dos industriais brasileiros, sobretudo paulistas. Há vários anos, Warren Dean apontou essa circunstância em seu livro *A industrialização de São Paulo*; mais recentemente, surgiu um minucioso estudo de Joseph Love, *Crafting the Third World; theorizing underdevelopment in Rumania and Brazil*, fazendo uma comparação aparentemente estranha, mas só aparentemente, entre as teorias econômicas dominantes no Brasil e na Romênia (FAUSTO, 1999, p. 18).

Outra influência autoritária citada por Fausto é Kemal Ataturk, modernizador da Turquia. Segundo Fausto,

O general Góis Monteiro refere-se a ele em seus escritos e especialmente no depoimento prestado ao jornalista Lourival Coutinho, que se converteu no livro *O general Góis depõe*. Góis vislumbra em Ataturk um exemplo a ser seguido, como construtor da nação turca, colocando-o ao lado de outras figuras como Mussolini e mesmo Lenin, apesar de sua crítica implacável ao comunismo. Essa referência a Ataturk é curiosa, na medida em que guarda relação com outra, sugerindo que a “modernização pelo alto”, realizada na Turquia, esteve muitas vezes presente no imaginário e no ideário da elite militar brasileira. Refiro-me à denominação dada aos defensores da reforma do Exército nos anos 10, conhecidos como “jovens turcos” (FAUSTO, 1999, p. 19).

Poderia trazer aqui outros elementos do texto que, embora tenha apenas quatro páginas, traz muitas informações relevantes do ponto de vista histórico para compreender o fenômeno do Estado Novo, no entanto, o objetivo aqui não é analisar o texto mas sim a disciplina eletiva, entretanto trouxe esses elementos para apontar como a análise dessa fonte poderia trazer diversas problematizações acerca de vários fatos e elementos históricos como, por exemplo, a primeira guerra mundial e sua influência no surgimento do autoritarismo; o surgimento do nazifascismo; as influências do nazifascismo no Estado Novo; as decisões políticas de Vargas na segunda guerra, embora tenha sido influenciado por esses regimes políticos; as outras influências autoritárias que até mesmo eu desconhecia antes de ler o texto; a ascensão do autoritarismo na Europa que o autor coloca como sendo um fenômeno geral que não ficou restrito a Itália e a Alemanha; a formação do sindicalismo brasileiro e a propaganda no Estado Novo. Ademais, a disciplina, é para ser ministrada em oito aulas de cinquenta minutos cada e

só a problematização desta fonte poderia ser vasto material de estudo para um bimestre inteiro, englobando vários conteúdos que comumente nós professores de história devemos trabalhar em sala de aula. Assim, há uma pasteurização do tema que nos leva a refletir sobre outros aspectos dessa disciplina eletiva.

Segundo a metodologia da aula histórica de Schmidt, que, é importante frisar, não é um modelo fechado, mas que tem a pretensão de nortear o trabalho em sala de aula, o primeiro ponto de partida deve ser a identificação das carências de orientação e interesse dos alunos. A disciplina eletiva em questão parte inicialmente de uma aula teórica e expositiva, o que não dá ao professor um ponto de partida para a abordagem do tema. Enquanto professores estamos acostumados a sempre iniciarmos nossas aulas a partir de uma exposição teórica sem antes mantermos um diálogo com os estudantes para compreendermos qual é sua familiaridade com o assunto, o que pode deixar lacunas em sua aprendizagem histórica.

O segundo ponto é a seleção dos chamados conceitos substantivos e de segunda ordem e aqui cabe uma importante problematização. Após a parte expositiva da aula e a leitura do texto, o professor deveria partir da seguinte problematização: “Por que o ‘regime de Vargas’ gerou uma série de males, mas continha facetas de progresso?” A partir dessa questão alguns conceitos deveriam ser problematizados como, por exemplo, conceitos de segunda ordem como a concepção de progresso em sua relação com o conceito substantivo que é o próprio Estado Novo. Por que Vargas optou por chamar seu regime de novo? Se esse Estado é novo, o que representaria o velho? Como isso se coaduna com a ideia de progresso? Quais seriam essas facetas progressistas do Estado Varguista? São todas problematizações que poderiam ser feitas pelo professor que utilizasse essa proposta de disciplina eletiva. Apenas a pergunta inicial deixaria aos estudantes uma tarefa que provavelmente os deixaria confusos por não haver essa exposição dos conceitos por parte do professor. Pode-se objetar que o professor poderia ter feito isso na primeira parte expositiva da aula, no entanto, a ordem das partes da aula poderia deixar lacunas na aprendizagem histórica dos estudantes. Ademais, para se falar dos conceitos substantivos e de segunda ordem é preciso primeiro compreender as carências dos estudantes acerca do tema.

Ainda segundo a metodologia da aula histórica, é importante que o professor utilize fontes primárias e secundárias e, neste caso, parte-se de uma única fonte secundária que é o texto em questão de Boris Fausto. Poderiam ser apresentadas outras fontes, como por exemplo, notícias da imprensa da época, o que com o acesso à internet atualmente é algo acessível ao professor.

Outro ponto importante para a aula histórica é a comunicação de consciência por meio da narrativa que, é importante frisar, pode ser feito por diversos meios, não apenas de forma escrita. No caso em questão, a própria encenação por meio do tribunal poderia conferir esse caráter à aula. Na sexta parte da aula é previsto o seguinte: “Segue-se à sentença final e, se considerado condenado, Vargas é levado preso. Caso seja absolvido, tem direito a um belo discurso populista. O escrivão registra todos os pontos relevantes do processo e sistematiza uma resposta à questão inicial de Boris Fausto, que deverá ser entregue ao professor” (BASE DE ITINERÁRIOS, 2023, s/p). O objetivo da aula de história não é direcionar a narrativa do estudante sobre um determinado fato, mas fazê-lo refletir acerca dele. Aqui parte-se já do pressuposto de que Vargas se “absolvido” fará um discurso populista. Por que exatamente isso ocorreria? Poderia haver outros desfechos. Ele poderia, por exemplo, sair do tribunal aclamado nos braços do povo de acordo com o que os estudantes considerassem a partir de sua aprendizagem histórica.

Por fim, chegamos ao processo de percepção dos estudantes acerca de sua própria aprendizagem. Na sétima parte da disciplina eletiva está previsto que “O texto feito pelo aluno que representou o escrivão é postado em ambiente virtual e a turma tem uma semana para fazer alterações. Depois desse período o professor lerá o texto em sala de aula e faz sua devolutiva com considerações acerca do aprendizado e domínio do conteúdo dos estudantes” (BASE DE ITINERÁRIOS, 2023, s/p). Penso neste caso que seria muito mais interessante a realização de um debate em sala de aula com os estudantes para que o professor avalie de melhor forma o processo metacognitivo. No entanto, a tarefa em ambiente virtual também pode-se apresentar interessante desde que seja algo realmente problematizado pelos próprios estudantes.

Outras considerações que considero importantes é que a disciplina eletiva preconiza que os estudantes realizem uma pesquisa. De fato, a pesquisa pode ser muito importante para a aprendizagem histórica desde que haja um direcionamento por parte do professor a partir dos referenciais já pautados nas concepções de conceitos substantivos e de segunda ordem e na apresentação aos estudantes das fontes primárias e secundárias. Não basta apenas propor ao estudante que faça uma pesquisa sem antes problematizar as questões mais relevantes envolvidas no tema. Outra questão de relevância é que o tema da aula abarca tanto tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar, quanto temas controversos da história do país e a questão da memória. Eu me lembro, por exemplo, que quando era adolescente li o volume um do livro “Memórias do Cárcere” de Graciliano Ramos em que ele narra sua prisão durante o Estado Novo (aliás seria uma excelente fonte) e este livro impactou muito a minha vida, além de ter

sido a primeira vez em que eu soube, digamos assim, o que representava o governo de Getúlio Vargas.

A questão do autoritarismo no Brasil é um tema que envolve as tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar se pensarmos hoje, por exemplo, na militarização de escolas. É uma questão controversa, pois a sociedade brasileira até os dias atuais busca superar formas autoritárias de governo como foi o caso do governo Bolsonaro e não há um consenso social no Brasil acerca da desaprovação de tais governos ou grupos organizados e, por si só, isso implica diretamente na questão da memória, verdade e justiça que também é um problema político no Brasil atual. Todo esse debate poderia e deveria ser acrescentado a essa disciplina eletiva.

Passo agora à disciplina: *Culpado ou inocente? Personagens e fatos históricos que mudaram os rumos sociais, políticos e econômicos da sociedade contemporânea*, feito por uma professora da SEEDF. A disciplina não parte de um tema, ela é uma espécie de modelo para fatos históricos gerais contemporâneos. Na primeira etapa da disciplina a professora parte da “determinação de personagens ou acontecimentos que moldaram o mundo atual” (CATÁLOGO DE ELETIVAS, 2023, s/p). Não ficou claro para mim se essa determinação seria feita conjuntamente com os estudantes, mas caso a resposta seja positiva ela busca partir das carências de orientação e interesse dos estudantes, no entanto, dessa etapa já pula diretamente para a realização do julgamento. Também não fica evidente se a proposta é que seja explicado aos estudantes como funciona o tribunal do júri, mas acredito que sim, pois, não é possível que haja alguma encenação de julgamento sem antes passar pela mediação do professor.

Logo depois, seriam desenvolvidos trabalhos que envolveriam pesquisas e fontes recomendadas pela matriz do PAS²⁷ e “pela SEEDF”, na verdade a SEEDF não recomenda fontes, mas sim conteúdos, ao menos que aqui se trate do livro didático. Até este ponto da disciplina denota-se que todo o trabalho deve ser realizado pelo estudante não ficando claro o papel do professor. Dessa forma não há como se falar na seleção de conceitos substantivos e de segunda ordem e, embora os estudantes realizem uma pesquisa que envolve o uso de fontes primárias e secundárias, estas não são apresentadas e problematizadas pelo professor.

Parte-se para o julgamento, que, como salientei pode ser uma forma de comunicação de consciência por meio da narrativa, no entanto, não há mais detalhamentos sobre como seria o

²⁷ PAS é o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília que avalia o estudante em três etapas, do primeiro ano ao terceiro ano do ensino médio, para seu ingresso na universidade. O programa possuiu uma matriz para cada etapa que contém, livros, músicas, obras de arte cênicas e plásticas e filmes que devem ser estudados que o aluno tenha um bom desempenho na prova.

modus operandi da atividade. Quanto à avaliação, a professora considera o seguinte: “Os alunos serão avaliados de acordo com a sua participação ativa no projeto, por meio de material escrito e na parte oral dele. Essas capacidades serão aprimoradas, ou seja, será incentivado a prática e o desenvolvimento da oratória” (CATÁLOGO DE ELETIVAS, 2023, s/p), o que não é propriamente um processo metacognitivo, pois, embora o aluno produza um bom material escrito ou seja bom em oratória não é instado nele uma percepção do que ele realmente aprendeu durante todo o processo. A metacognição não deve ser apenas uma avaliação somativa onde o aluno que melhor se sai bem consegue a melhor nota. O objetivo deve ser que o próprio estudante aponte como ocorreu seu processo de aprendizagem e, inclusive, se de fato ocorreu.

Apesar de considerar que essa disciplina eletiva possa conter em germe, a metodologia da aula histórica, voltando aqui a questão das concepções pedagógicas, ela muito se aproxima do escolanovismo, pois considera que o estudante deve aprender por si só. Não fica evidente o papel de mediador do professor no processo.

Para concluir, o objetivo dessa análise das duas propostas de disciplinas eletivas é a visualização de como se poderia aplicar a metodologia da aula histórica em sala de aula. Me parece evidente que no caso da disciplina do Nave, o seu foco nas habilidades e competências da BNCC esvaziaria a aplicação da metodologia, pois, na verdade, seu cerne não é a aprendizagem histórica, mas sim, a pasteurização de um conteúdo histórico.

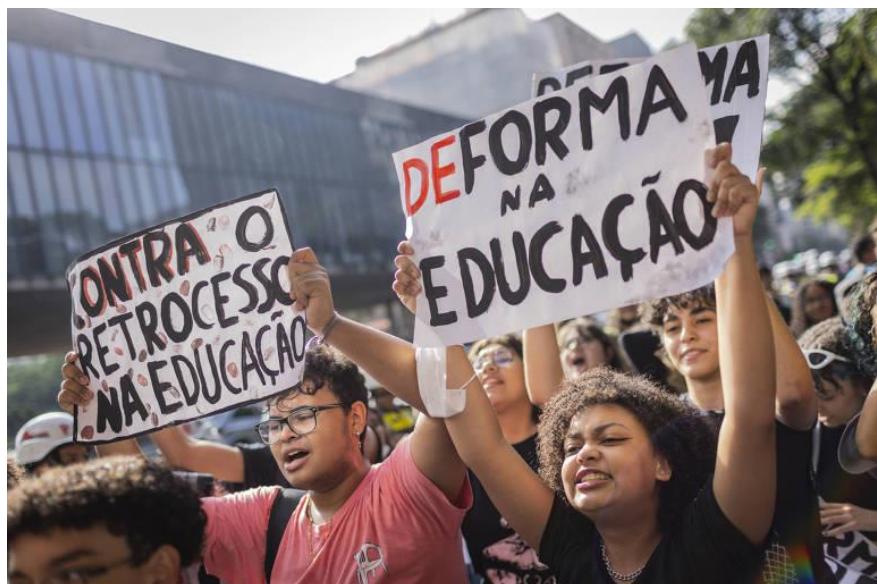
2.4. As disputas hegemônicas recentes sobre o novo ensino médio

No dia 30 de outubro de 2022, ocorreu no Brasil o segundo turno das eleições para governadores em alguns estados e para a presidência da República sendo eleito o candidato Luís Inácio Lula da Silva. A vitória de Lula trouxe a uma parcela da militância social brasileira algumas esperanças que envolviam, entre outras coisas: a maior inserção de negros e indígenas na política nacional, a melhoria da economia e do poder de compra do povo brasileiro e a volta e ampliação de políticas públicas em diversas áreas como a educação. Assim, entidades estudantis organizadas em coletivos partidários, movimentos sociais e em organizações como a União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UBES), viram uma janela de oportunidade se abrir para enfatizar no debate nacional os problemas em torno do NEM que vinham sendo apontados por professores e estudantes do ensino médio em nível nacional desde a sua implementação. Atos foram construídos por professores e estudantes em todo país. A hashtag

#revoganem se tornou conhecida a nível nacional e se tornou mote para atos em todo o país e campanhas como a Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas (CNDCH) na Educação Básica da qual a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) faz parte, juntamente com outras associações, se consolidaram.

Já no início de 2023, mais precisamente no dia 15 de março foi convocado um primeiro ato nacional pedindo a revogação do NEM, no entanto, mesmo antes disso é bom que seja colocado que para o cargo de ministro da educação, ainda no mês de janeiro de 2023 já havia sido empossado Camilo Santana que é da área de engenharia agrônoma e que, em sua trajetória política no Ceará, foi um importante aliado de Cid Gomes, o qual já mencionamos aqui que foi um dos responsáveis pelo apagamento da chamada versão impedita da BNCC em sua gestão no MEC ao lado de Manuel Palácios que foi o Secretário de Educação Básica a época. Assim, o que constato é que esse novo governo Lula manteve a marca da gestão do MEC ligada aos figurões que fizeram parte do ministério na época dos dois governos Dilma.

Figura 12: Atos pela revogação do Novo Ensino Médio, março de 2023



Fonte:<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/estudantes-protestam-contra-o-novo-ensino-medio-e-pedem-revogacao-do-modelo.shtml>. (Acesso em janeiro de 2024).

Novos atos aconteceram ao longo do primeiro semestre de 2023, o que forçou o governo a “suspending temporariamente” a implementação do NEM. O uso de aspas é pelo fato de que esse foi o discurso público do governo, no entanto, na prática o NEM continuou ocorrendo de forma normal nas escolas, pelo menos no caso do Distrito Federal. A suspensão foi para que ocorresse consulta pública junto a população sobre o NEM. A consulta pública foi estabelecida

pela Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, se iniciou em 24 de abril de 2023 e terminou em 6 de julho de 2023 e consistia em onze perguntas feitas no portal do governo federal acerca da percepção da população de maneira geral sobre o NEM e contou, ao longo de sua vigência, com 10.995 contribuições (BRASIL, 2023). Segundo o próprio *site*, em 2021 por dados fornecidos pelo censo escolar do INEP, excetuando-se as matrículas na rede privada de ensino havia um total de 6.835.419 matrículas no ensino médio em toda a rede pública nacional. Esse dado, por si só, evidencia que a consulta pública não teve grande alcance nacional. Fato parecido com as consultas públicas realizadas acerca da BNCC. Tornou-se uma estratégia importante restringir essas consultas a *internet* dando a impressão de democratização do debate público quando na verdade sabemos as dificuldades que a população brasileira tem para ter acesso a *internet* e ao letramento digital. Ademais quem entrava no *site* para realizar a consulta pública era recebido com as seguintes informações,

As principais transformações no Ensino Médio definidas a partir da Lei 13.415/17 são as seguintes:

- Ampliação da carga horária mínima do Ensino Médio regular de 2.400 horas para 3.000 horas (1.000 horas anuais)
- A instauração de um programa de fomento à criação de matrículas e escolas de ensino médio de tempo integral, com transferência de recursos da União para os entes federados por um período de 10 anos.
- Divisão da carga horária mínima do Ensino Médio entre uma parte dedicada à Formação Geral Básica (vinculada às proposições da Base Nacional Comum Curricular) e uma parte dedicada à oferta de itinerários formativos (com a finalidade de aprofundamento em uma área do conhecimento específica e/ou de formação técnica e profissional)
- A possibilidade de os estudantes escolherem itinerários formativos para a conclusão do ensino médio, a partir da oferta estabelecida em sua escola ou rede de ensino.
- A possibilidade de sistemas de ensino oferecerem itinerários formativos integrados, contemplando mais de uma área de conhecimento.
- A possibilidade de os estudantes, após concluírem sua formação com um itinerário específico de uma área do conhecimento, retornarem para uma segunda formação, em outro itinerário, a depender das condições de oferta estabelecidas em cada sistema de ensino [...] (BRASIL, 2023, s/p).

Ou seja, quem adentrava o *site* para fazer a consulta pública e não estivesse afeito ao NEM, poderia até mudar de ideia diante da propaganda feita pelo governo em sua própria página. Além da consulta pública, o governo também promoveu uma série de *webinários*, em sua maioria com estudiosos favoráveis ao NEM, e realizou reuniões com dezenove entidades, quatro audiências públicas e cinco seminários ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). No geral, a percepção que tive dessas reuniões e audiências públicas é que muitas das entidades participantes foram atuantes para a implementação do NEM, caso

por exemplo do TPE e da CONSED. Na verdade, toda essa consulta pública foi aparelhada e instrumentalizada pelo governo.

Como resultado foi produzido um relatório de sessenta e oito páginas entregue à Comissão de Educação do Senado no dia 8 de agosto de 2023 que indicava que as mudanças sugeridas pelo MEC a partir da consulta deveriam receber contribuições de conselhos, setores da educação e do Congresso Nacional até 21 de agosto. Segundo o próprio ministro apontou na audiência,

A consulta ultrapassou simplesmente a questão de ser só uma questão curricular. Ela trouxe o tema da infraestrutura, da permanência, do abandono e da evasão escolar. Trouxe o tema da formação e avaliação dos professores; enfim, trouxe um conjunto de ações e temas importantes, porque pensar a política do ensino médio não é só pensar na questão curricular, em mudança curricular. É garantir todas as condições para esse jovem, tanto do ponto de vista pedagógico quanto de infraestrutura, de permanência. É no ensino médio que temos o maior número de evasão escolar (SENADO, 2023, s/p).

Essa fala do ministro é importante para a compreensão de que em algum momento realmente pareceu haver um esforço legítimo por parte do governo para pôr em ação mudanças estruturais no NEM, no entanto, a “pá de cal” nessa impressão surge em outubro de 2023 com o PL 5230/2023. O PL, assim como a Lei 13.415/2017 (lei do NEM), pretende alterar a LDB e foi encaminhado à Câmara dos Deputados mais precisamente em 24 de outubro de 2023 e entrou em tramitação em regime de urgência para pretendamente realizar as mudanças no NEM sugeridas a partir da consulta pública. A ABEH junto ao Comitê Diretivo da Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas (CNDCH) na Educação Básica emitiu uma nota em 6 de novembro de 2023 de análise acerca do PL e me debruçarei neste documento a partir de agora.

Segundo o que enfatiza a nota, o PL não promove mudanças na BNCC e este documento segue sendo o documento que define os direitos e objetivos de aprendizagem, sendo este um de seus principais problemas. Ademais,

No PL 5230/23 o uso de ‘base nacional comum’ difere da lei em vigor. A Base Nacional Comum Curricular é uma criação que dá centralidade ao currículo na articulação de toda a escolaridade, associando a ela a noção de qualidade. No entanto, a partir do movimento de trabalhadores em educação, nas décadas de 1980 e 1990, formulou-se a noção de uma base nacional comum que dá centralidade não ao currículo, mas na infraestrutura escolar e valorização docente (plano de carreira, piso salarial e contratação expressamente por concurso, elementos constantes da Lei do Piso – lei 11.738/2008) no atendimento do que é chamado de qualidade social da educação, conforme definição presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN-EB4). O retorno da noção de base nacional comum é entendido por nós como um elemento fundamental que aponta na direção de exacerbar

que o problema da qualidade da educação brasileira não reside no currículo, como fundações e institutos, com claro interesse privatista, querem fazer crer (CNDCH, 2023, s/p).

Assim as associações participantes da CNDCH²⁸ deixaram claro seu descontentamento com o PL e enfatizaram que se voltar apenas para as competências e habilidades não deve ser o mote da BNCC. Entre outras críticas o documento também aponta: 1) a subordinação dos exames seletivos para os cursos de licenciatura com base na BNCC; 2) a manutenção das grandes áreas de conhecimento formuladas pela lei do NEM entendendo-se que a compreensão do termo “e suas tecnologias aplicadas” possui um caráter tecnicista; 3) com relação ao mote principal da CNDCH, que é a campanha pela obrigatoriedade das disciplinas de história, filosofia, geografia e sociologia, a campanha denuncia que no PL diz apenas que o acesso do estudante a essas disciplinas deve “ser assegurado”, o que possuiria um caráter muito frágil; 4) Não há a garantia da associação entre componente disciplinar e formação especializada, o que denotaria a não obrigatoriedade da oferta de disciplinas na área de humanas.

No entanto, o principal ponto do PL e da crítica da CNDCH a ele e que considero importante para este trabalho é que,

O PL 5230/23 propõe ‘percursos de aprofundamento e integração de estudos’ em substituição a ‘itinerários formativos’. Modifica ainda a redação dada pela lei 13.415, que falava em ‘arranjos curriculares’. Temos agora “percursos de aprofundamento e integração de estudos, que serão organizados com componentes curriculares de, no mínimo, três áreas de conhecimento, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino’ (CNDCH, 2023, s/p).

O que a campanha enfatiza para este ponto é que a mudança dos termos é irrelevante visto que,

As áreas de conhecimento, como estão concebidas na lei atual, têm servido para promover a desprofissionalização do campo das Ciências Humanas. Como já alegado por sistemas de ensino, a partir da lei 13.415/2017, para ministrar aulas na área de humanidades encontra-se respaldo legal para afirmar que não é obrigatória a formação especializada para ministrar aulas nas disciplinas da área, sendo apenas requerida uma formação genérica em Ciências Humanas, ou ainda a formação em quaisquer uns dos quatro campos disciplinares garante a atuação em quaisquer disciplina da área. Defendem ainda que é possível inclusive mobilizar professoras/es com formação em licenciatura em outros campos disciplinares alheios à área, uma vez que a ideia de componente curricular também favorece essa possibilidade (CNDCH, 2023, s/p).

²⁸ As associações participantes da campanha são, além da ABEH, ANPOF (Associação Nacional de Pós Graduação em Filosofia), APROFFIB (Associação Brasileira de Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil), ANPUH (Associação Nacional de História) e AB ECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais).

Não é necessário dizer que a preocupação das associações acerca desta questão não é relevante apenas para os professores das disciplinas envolvidas na questão, mas também para a qualidade do ensino passada aos estudantes. Um filme já visto na década de 1970 com a reforma educacional que tinha um viés também tecnicista e deixou graves sequelas na educação brasileira.

O projeto de lei entrou em tramitação, como já dito em regime de urgência, no dia 20 de dezembro de 2023 às portas de 2024 e recebeu simplesmente setenta e nove emendas²⁹. Até o presente momento não há um desfecho acerca da situação, visto que, a discussão sobre o PL, ainda na câmara federal, parou na questão acerca da grade horária e foi adiada para março de 2024, fato que foi comemorado pelos movimentos sociais da educação pelo ganho de tempo conseguido para maiores articulações em torno dessa disputa hegemônica.

²⁹ Para uma análise das emendas, veja: [PL 5230/23 recebeu 79 emendas: veja análise com indicação de rejeição ou acatamento - SINASEFE](#)

3: Parte propositiva

Com base nas discussões teóricas presentes, a parte propositiva deste trabalho é voltada aos professores de história da etapa ensino médio do Distrito Federal e consiste em duas partes: um *site* que traz informações sobre as diversas versões da BNCC e as disputas hegemônicas travadas para sua implantação e as disputas em torno do Novo Ensino Médio desde a sua implementação. As diversas teorias pedagógicas sob o ponto de vista da pedagogia histórico-crítica e as teorias curriculares; os reformadores empresariais da educação e seus principais aparelhos privados de hegemonia na atualidade no Brasil; a didática reconstrutivista da história e a aula histórica como contraponto para uma disputa hegemônica que busque a *práxis* educacional e as recentes disputas em torno do NEM desde o início do ano de 2023. O *site* pode ser acessado a partir do presente *link*: <https://gamma.app/public/A-Disciplina-de-Historia-no-Novo-Ensino-Medio-7eklp33qj10h1fw> e estará no apêndice do trabalho em formato PDF.

A segunda parte é um *e-book* temático também voltado para os professores da etapa ensino médio que traz de forma mais resumida as informações contidas no trabalho geral da dissertação. O principal foco do *e-book* é apresentar ao professor de história as discussões em torno da didática da história e seu arcabouço teórico, pois, no Distrito Federal não há incidência e conhecimento, por parte dos professores de história, desse campo de estudos. O intuito é promover o conhecimento, a reflexão e a discussão. Embora o *e-book* e o *site* sejam um material voltado para professores de história, considero importante que tais discussões possam ser empregadas em sala de aula com os estudantes. Inclusive é possível propor uma disciplina eletiva cuja discussão se dê justamente em torno do currículo de história e do próprio NEM e como eles afetam a vida dos estudantes. O *e-book* também está no apêndice deste trabalho.

Portanto, para orientar os professores de história do ensino médio no uso efetivo do *site* e do *e-book*, é fundamental considerar algumas estratégias pedagógicas que promovam o engajamento dos alunos e estimulem a reflexão sobre os temas abordados. Aqui estão algumas sugestões para a utilização do *site*:

1. Exploração Guiada: Inicie uma aula utilizando o *site* como recurso principal. Guie os alunos na exploração das diferentes seções, destacando as informações mais relevantes sobre as versões da BNCC, as disputas hegemônicas na implantação do Novo Ensino Médio e as teorias pedagógicas em foco.

2. Discussão em Grupo: Divida a turma em grupos e atribua a cada grupo uma seção específica do site para analisar. Eles devem preparar uma síntese das informações e suas reflexões para compartilhar com a turma em uma discussão posterior.

3. Análise Comparativa: Peça aos alunos que comparem as diferentes versões da BNCC apresentadas no *site*. Eles podem discutir as semelhanças, diferenças e possíveis implicações para o ensino de história.

4. Debate *Online*: Utilize fóruns *online* ou plataformas de discussão para promover debates entre os alunos sobre as disputas hegemônicas no campo educacional e as implicações para a prática docente.

Utilização do *E-book*:

1. Leitura Orientada: Sugira a leitura do *e-book* como complemento ao conteúdo abordado em sala de aula. Estabeleça momentos para discussão dos conceitos apresentados e como podem ser aplicados na prática pedagógica.

2. Estudo de Caso: Selecione um capítulo específico do *e-book* que aborde um tema relevante de história para os estudantes. Peça aos alunos que analisem um estudo de caso relacionado e discutam possíveis abordagens pedagógicas com base nos conceitos apresentados.

4. Seminários Temáticos: Organize seminários onde os alunos apresentem resumos dos capítulos do *e-book* e suas análises sobre os temas abordados. Isso promove a troca de conhecimento e aprofunda a compreensão dos conceitos discutidos.

Integração de Ambos os Recursos:

1. Projeto Interdisciplinar: Promova um projeto interdisciplinar que envolva o uso tanto do *site* quanto do *e-book*. Os alunos podem trabalhar em grupos para investigar um tema específico, utilizando as informações disponíveis nos dois recursos e apresentando seus resultados de forma integrada.

2. Produção de Texto: Peça aos alunos que elaborem um texto que explore os temas abordados tanto no site quanto no *e-book*. Eles podem fazer análises críticas, propor soluções para desafios educacionais ou discutir a relevância desses conteúdos para sua formação.

Ao implementar essas estratégias, o professor de história poderá aproveitar ao máximo o potencial educativo do *site* e do *e-book*, promovendo uma abordagem mais reflexiva e crítica do ensino de história no contexto do Novo Ensino Médio.

Conclusões

A presente dissertação aborda as disputas hegemônicas no ensino médio, focalizando a consolidação da Lei do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao longo deste trabalho, investiguei a influência desses marcos regulatórios na configuração dos itinerários formativos e disciplinas eletivas, com especial atenção para a disciplina de História. Além disso, fiz uma análise comparativa entre uma proposta de disciplina eletiva do Nave Oi Futuro e uma feita por professora de História da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, objetivando compreender como a didática reconstrutivista da história e a metodologia da aula histórica podem contribuir inclusive para a constituição de disciplinas eletivas.

Ao analisar a BNCC, verifiquei uma convergência com os interesses dos reformadores empresariais da educação. A última versão do documento apresenta elementos que refletem uma visão alinhada com propostas de cunho empresarial para a educação. Essa constatação abre espaço para questionamentos sobre as motivações por trás das mudanças propostas e suas implicações para a formação dos estudantes.

É importante a compreensão de que essa pesquisa é um estudo de história do tempo presente, visto que, os fatos em questão ainda estão no calor dos acontecimentos, fato que para mim constitui grande dificuldade dado o volume de documentação que surgia reiteradamente dia após dia e na qual não pude me aprofundar completamente, mas asseguro que o meu principal objetivo foi alcançado, que é dar ao professor do ensino básico de história um quadro geral sobre os principais aspectos que envolveram as mudanças que sentimos no dia a dia do chão da escola desde 2016 mas que muitas vezes nós professores, até pela extensão do nosso trabalho, não nos debruçamos em compreender os meandros.

A comparação entre a proposta de disciplina eletiva do Nave Oi Futuro e a da professora da educação básica revelou divergências significativas. A proposta do Nave apresenta um viés perpassado pelo empreendedorismo com caráter tecnicista, voltado para as concepções de protagonismo juvenil e competências e habilidades as quais critiquei veementemente ao longo do trabalho, contrastando com a abordagem mais tradicional da professora da SEEDF, embora tenha identificado lacunas na proposta dela que podem rumar para um ensino de história metódico que é o que combato. Essa constatação ressalta a existência de diferentes perspectivas sobre o papel do ensino médio na formação dos estudantes e aponta para a complexidade das disputas hegemônicas em curso.

Outra constatação que considero relevante diz respeito às possíveis implicações do Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos. Os resultados indicam que essas mudanças podem contribuir para a precarização das relações de trabalho, esvaziando a reflexão e a *práxis* na educação e no próprio âmbito da vida prática da maioria da população, a qual o ensino básico público atinge. Isso levanta questionamentos sobre os impactos dessas transformações na qualidade do ensino e nas condições de trabalho dos professores e trabalhadores de maneira geral.

Um ponto central da análise desse trabalho em minha perspectiva é compreender como uma filosofia da *práxis* educacional inspirada na pedagogia freiriana e no método da filosofia da *práxis* gramsciana podem se amalgamar à didática reconstrutivista da história e à metodologia da aula histórica para criar condição de possibilidade para uma disputa hegemônica que possa, inclusive, se estender para além do novo ensino médio, mas que possa ser uma constante nas aulas de história com vistas a combater o próprio ensino de história tradicional e metódico e, segundo o que concluí, há uma importante convergência entre o pensamento destes autores, quais sejam, Antonio Gramsci, Paulo Freire e Maria Auxiliadora Schmidt.

Além de tudo a análise sobre a atual situação do PL 5230/23 coloca a necessidade da atual articulação das forças e movimentos sociais progressistas da educação, pois, com a entrada no poder de Luís Inácio Lula da Silva, um certo alívio foi sentido por todos que tem comprometimento com os subalternizados e também o são, no entanto, as diversas disputas por hegemonia que são travadas no seio de seu governo, inclusive desde o seu primeiro mandato, nos levam a compreender que as forças populares devem estar em constante mobilização para a garantia de seus direitos e de seus meios de vida.

Na parte propositiva desta dissertação, destaca-se a criação de um *ebook* temático para o público docente do ensino médio. Esse projeto visa disseminar informações acerca da BNCC, do Novo Ensino Médio e das influências dos reformadores empresariais na educação. O *ebook* oferece análises críticas e apresenta ao professor de história o campo maior da aprendizagem histórica e da didática da história, pois, infelizmente constatei que entre meus colegas professores do Distrito Federal não há conhecimento acerca da ampla análise destas tradições importantes para o ensino de história e considero urgente que se apropriem dessas discussões.

Lembro-me que quando eu era estudante do ensino médio na rede pública, isso nos inícios dos anos 2000, ou seja, fato não tão longíquo de nossa história brasileira, era praticamente impossível que nós estudantes saíssemos da escola entrássemos em uma

universidade pública. Os cursinhos para fazer os ainda hoje tão temidos vestibulares eram totalmente inacessíveis aos estudantes filhos de trabalhadores. Os professores nem sequer mencionavam as palavras vestibular e universidade e obviamente também não preciso dizer que se sequer os cursinhos eram acessíveis, quem dirá a oportunidade de estudar mesmo em uma faculdade particular.

O que mudou essa situação foi a luta de trabalhadores, de movimentos sociais organizados da e pela educação e nisso é importante mencionar o grande legado da obra de Paulo Freire e de seu método para que algum avanço fosse implementado. O Novo Ensino Médio demonstra um grande recuo nessa luta histórica e cabe a nós todos que temos comprometimento com a educação no Brasil fazer o que for necessário para impedir tal avanço das forças conservadores que pretendem manter os trabalhadores como seres subalternizados e objetificados. Este trabalho é apenas uma simples contribuição teórica pois como preconiza a própria filosofia da *práxis* a teoria e a ação devem andar juntas e de forma dialética. A ação agora se colocará ainda de forma mais intensa para mim na minha atuação enquanto professora do ensino básico.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição:** narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de história. 2021. 328 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, UFJF, Juiz de Fora, 2021.

_____ ; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo et al (org.). **A BNCC de História:** entre prescrições e práticas. Recife: Edupe, 2022. p. 193-253.

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

AZEVEDO, Daniela Simone de *et all.* Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “nativos digitais”. **Renote**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 615-625, 28 dez. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BASE DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS. **Base de Itinerários Formativos.** Disponível em: <https://www.basedeitinerarios.com.br/>, 2023.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A Pedagogia Histórico-crítica como Teoria Pedagógica Revolucionária. **Laplace em Revista**, [S.L.], v. 1, n. 3, p. 67-81, 30 dez. 2015. Laplace em Revista. <http://dx.doi.org/10.24115/s2446-6220201513102p.67-81>.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BONINI, Adair; DRUCK, Iole de Freitas; BARRA, Eduardo Salles de Oliveira (org.). **Direitos a Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica:** subsídios ao currículo nacional. 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimento_na_educacao_basica_subsidios_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. AGÊNCIA GOV.. **Censo Escolar 2023 mostra aumento das matrículas em tempo integral e profissional.** Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar2023#:~:text=O%20ensino%20m%C3%A9dio%20em%20tempo,queda%2C%20como%20ocorre%20desde%202018..> Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto N° 5154.** Brasil, 2004.

BRASIL. **Lei 12.711.** Brasília. 2012.

BRASIL. **Lei 13.415.** Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em 13 de novembro de 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Consulta Pública Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturação-da-política-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASÍLIA, Sucursal de. 50% das empresas quebram antes de 2 anos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 1-2. ago. 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1208200427.htm>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASÍLIA. Grupo de Trabalho Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação. **Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica**: subsídios ao currículo nacional. 2018. Disponível em: https://issuu.com/direitosaaprendizagem/docs/direitos-publica_o_vers_o_5_pre_pr. Acesso em: 02 dez. 2023.

BUGS, Jonathan dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Como chegamos à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018)? **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, n. 1, p. 1-24, dez. 2022.

CARIE, Nayara Silva de *et al.* A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In: PINTO JÚNIOR, Arnaldo *et al* (org.). **A BNCC de história**: entre prescrições e práticas. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 76-123.

CARIELLO, Lívia. 30º Simpósio Nacional de História, 30., 2020, Recife. **A Disputa por Hegemonia na Educação Brasileira: O Movimento pela Base Nacional Comum**. Rio de Janeiro: Anpuh, 2019. 16 p.

_____. XIX Encontro de História da ANPUH Rio, 19., 2020, Rio de Janeiro. **Aparelhos privados de hegemonia empresariais: os casos da Fundação Estudar e da Fundação Lemann**. Rio de Janeiro: Anpuh, 2020.

CARUSO, Sérgio. **Organizações Sociais**: Engrenagens neoliberais na educação profissional no estado de goiás. 2022. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, PUC/GO, Goiânia, 2022.

CASTRO, Matheus Rufino *et al.* A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-25, maio de 2022.

CATÁLOGO DE ELETIVAS DO ENSINO MÉDIO. **Catálogo de Eletivas do Ensino Médio**. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.se.df.gov.br/eletivas2022/Eletivas?authuser=0>, 2023.

CERRI, L. F. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

CERRI, L. F.; COSTA, M. P.. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestrão da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, v. 37, p. e77155, 2021.

CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires. Paris: Historie de L'education, n. 38, 1988, p. 59-119.

CÍCERO, Marco Túlio. **De Oratore**. Londres: Independently Published, 2021.

CNDCH (Brasil). **Nota: Consideração sobre o PL 5230/2023**. Disponível em: <https://www.abeh.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozMzoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSVZPIjtzOjI6Ijc5Ijt9IjtzOjE6ImgjO3M6MzI6Ijk0MGM5NTbjNTc0OTI1NDQ5MWJIOGUyODE5MGQ3ZTZiIjt9>. Acesso em: 06 dez. 2023.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno. **As Influências dos Agentes Públicos e Privados no Processo De Elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Irati, 27 mar. 2018.

DCNEM. Brasil, 1998.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais**, Anápolis, v. 10, n. 3, p. 350-366, set. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

DRUCK, Maria da Graça. Fordismo e/ou Japonismo. **Revista de economia política**, v. 19, n. 2, abril – junho 1999.

E-NAVE 2: Guia de práticas pedagógicas inovadoras. Fernanda Sarmento, Juliana Leonel (orgs.). 2 ed. – Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019.

E-NAVE: Guia de práticas pedagógicas inovadoras. Carla Caroline Lopes, Carla Uller, Fábio Meirelles, Fernanda Sarmento, Josy Fischberg, Karina Trotta, Roan Saraiva (orgs.). 2^a ed. – Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2020.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo:** teoria e história. 3ed. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira.. **Revista Trabalho Necessário**, 10 (15). <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6865>, 2018.

FAUSTO, Boris. O Estado Novo no contexto internacional. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 17-20.

FERREIRA, Marieta de Moraes; DIAS, Margarida Maria (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo** – Revista do NIEP-Marx, v.8, n.14, pp.15-35, jan.-jun./2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular. 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, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FREITAS, Luiz Carlos. **Blog Avaliação Educacional**. 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

FREITAS, Suzana Cristina de; FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes. Neoliberalismo, educação e a lei 9.394/1996. **Holos**, [S.L.], v. 7, p. 1-16, 31 dez. 2020. Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2020.10061>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria e RAMOS, Marise. **Gramsci**: A historicidade da filosofia da práxis e a educação. In: Ler Gramsci para pensar a política e a educação. Maria Margarida Machado (Org.). Goiânia: Scotti, 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório de atividades 2002**. São Paulo: Fundação Lemann, 2002.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório de atividades 2003**. São Paulo: Fundação Lemann, 2003.

GIFE. **Compromisso quer pacto nacional pela educação.** 2023. Disponível em: <https://gife.org.br/compromisso-quer-pacto-nacional-pela-educacao/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GLOBO, O. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. **O Globo.** Rio de Janeiro, p. 1-2. fev. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-bde-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GOODSON, Ivor; BRUNETTA, Attílio. **Curriculum: teoria e história.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 5. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere: 1931-1937.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 2 v.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HOEVELER, R. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, ano 4, n. 5, p. 145-159, Ago/Dez, 2019.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista:** da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HORA, Raíza Cristina Canuto da. **A alforria de Ana Maria e suas filhas. Protagonismo das mães negras durante a escravidão.** Disponível em: <https://geledes.org.br/protagonismos-de-maes-negras-alforrias-e-relacoes-de-genero-no-brasil-escravista/>. Acessado em: 02/12/2023.

JORNAL EXTRA: **Nave é reconhecido como uma das escolas mais inovadoras do mundo.** Rio de Janeiro, 14 mar. 2013. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/nave-reconhecido-como-uma-das-escolas-mais-ino-vadoras-do-mundo-7836111.html>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

LARA, Silvia Hunold. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Projeto História,** São Paulo, v. 16, pp. 25-38, 1998.

LDB. Brasil: Presidência da República Casa Civil, 1996.

LEMANN, Fundação. **Fundação Lemann.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 1, n. 39, p. 7-23, jan. 2013.

MARTÍNEZ, José Francisco. A filosofia da práxis de Adolfo Sánchez Vázquez. In: **Filosofia da práxis**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, pp. 11-18, 2007.

MATUOKA, Ingrid. **A escola inovadora de Maria Nilde Mascellani**. 2018. Disponível em:<https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-escola-inovadora-de-maria-nilde-mascellani/>. Acesso em: 08 out. 2023.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEC. Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio. 2018.

MEC. Base Nacional Comum Curricular. 1^a versão. 2015.

MEC. Base Nacional Comum Curricular. 2^a versão. 2016.

MEC. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. 2018.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos**, [S.L.], n. 18, p. 108-127, 27 abr. 2020. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/transversos.2020.49959>.

META, Chiara. **Escola**. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. Dicionário gramsciano. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOLINA, Rodrigo Sarruge; BORDIGNON, Talita Francieli. A BNCC, a intencionalidade da pedagogia das competências e o ensino de história. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S.L.], v. 7, n. 10, p. 89-109, 17 nov. 2022. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/2526-1843.2022.v7n10.p89-109>.

MOURA, Romário Dias; OLIVEIRA, Merillane Dias de. Tendência Pedagógica Tecnicista e sua Relação com o Currículo do Novo Ensino Médio Regular. in: Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió, Al: Conedu, 2020. p. 1-12.

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, 1993, p. 143-162.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: Contribuições à história social do trabalho no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 29, pp. 607-626, 2016.

NAVE. **Oi Futuro**. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/programas/nave/>, 2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229-242, jan. 2011.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, [S.L.], v. 34, n. 73, p. 281-298, ago. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2178-149420210204>.

NOVOA, Carlos Alberto Torres (org.). **Consciência e história:** a práxis educativa de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1977. 149 p.

OLIVEIRA, Thiago Divardim de. Simpósio Nacional de História, 28., 2013, Natal. **Diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen na perspectiva da práxis:** possibilidades para contraposição ao debate das competências. natal: anpuh, 2013. 16 p.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. **História: Demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente**. São Luis: Editora da UFMA, 2018. p.49-63.

PCNEM, Brasil, 2000.

PEREIRA, Natália Silva. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas, 9., 2019, São Luís. **As experiências privatistas na rede estadual do Rio de Janeiro:** Um Laboratório da Reforma do Ensino Médio. São Luís: UFMA, 2019. 12 p.

PIMENTA, João Paulo et al. **A Independência e uma cultura de história no Brasil.** Almanack, Guarulhos, ed. 8, p. 5-36, 2º semestre 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/alm/a/PJWzf3xYvJwtjjfRnQy8dz/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/alm/a/PJWzf3xYvJjwtjjfRnQy8dz/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 5 jan. 2023.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Analecta**, Guarapuava, v. 10, n. 12, p. 11-25, jul. 2009.

PINTO, Eduardo Costa; BALANCO, Paulo. Estado, bloco no poder e acumulação capitalista: uma abordagem teórica. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 39-60, mar. 2014.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX:** taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROIZ, Diogo da Silva; BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. Elza Nadai: a formação da papisa do ensino de história. **História: Questões e debates**, Curitiba, v. 68, n. 1, p. 337-367, jan. 2020.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). **Historische Faszination;** Geschichtskultur heute; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: editora UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Experiência, orientação e interpretação: As três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, 2011.

MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, M.A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere, Revista de História Intelectual* vol. 3, nº 2, out.2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática Reconstrutivista da História.** Curitiba: CRV, 2020.

SCZIP, Rossano Rafaelle. De quem é esse currículo?: hegemonia e contra-hegemonia na base nacional comum curricular. 2020. 273 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria, Ufpr, Curitiba, 2020.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul. 2012.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito:** o que aconteceu com o bem comum? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas - SP, Autores Associados, 2009.

SENADO. **Ensino Médio:** ministro entrega a ce resultado da consulta pública. Ministro entrega a CE resultado da consulta pública. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/08/ensino-medio-ministro-entrega-a-ce-resultado-de-consulta-publica>. Acesso em: 25 dez. 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-22, jan. 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362022003003427>.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Carla Gomes; SOUZA, Claudio Aparecido; SCORSATO, Sergio Antonio. **Competências do Pensamento Histórico.** vol. 2. Curitiba: Wa Editores, 2020.

SOUZA, Alan Rodrigues de. A atualidade do Americanismo e Fordismo em Gramsci. **Revista Urutáguia**, Maringá, n. 9, p. 1-6, abr. 2006.

SOUZA, Fernanda Almeida de. **Didática Reconstrutivista da História:** Possibilidade teórica e metodológica para uma práxis transformadora no ensino de história. 2022. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (Brasil) (org.). **Todos Pela Educação.** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VON MARTIUS, Carl Phillip. Como se deve escrever a história do Brasil. **Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 24, p. 381-403, jan. 1845.

WESTRUP, Beatriz Ferrari *et al.* Rizoma e Educação: Gilles Deleuze e Félix Guattari, contribuições junto a educação. In: III Seminário de filosofia e sociedade: estética, literatura e filosofia social, 3., 2023, Santa Catarina. **Anais [...] .** Santa Catarina: Unesc, 2023. p. 1-5. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/filosofia/article/view/3992/3744>. Acesso em: 13 out. 2023.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: Uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013.

DISPUTA HEGEMÔNICA
PARA A DISCIPLINA DE

História

NO NOVO ENSINO MÉDIO

MÁRCIA SANTOS SEVERINO

DISPUTA HEGEMÔNICA PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

MÁRCIA SANTOS SEVERINO



GOIÂNIA
2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	03
PARTE I - AS DISPUTAS EM TORNO DA BNCC.....	04
PARTE II - AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E DE CURRÍCULO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SEEDF E DA VERSÃO FINAL DA BNCC.....	08
PARTE III - REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO.....	12
PARTE IV - A AULA HISTÓRICA COMO DISPUTA HEGEMÔNICA PARA OS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	18
REFERÊNCIAS.....	33



APRESENTAÇÃO

Este Ebook temático busca compreender o que chamo de disputa hegemônica em torno da BNCC de história, do currículo em movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal e do papel dos chamados reformadores empresariais da educação nessas disputas.

Em uma primeira parte será demonstrado as disputas em torno da BNCC, com base na BNCC de História.

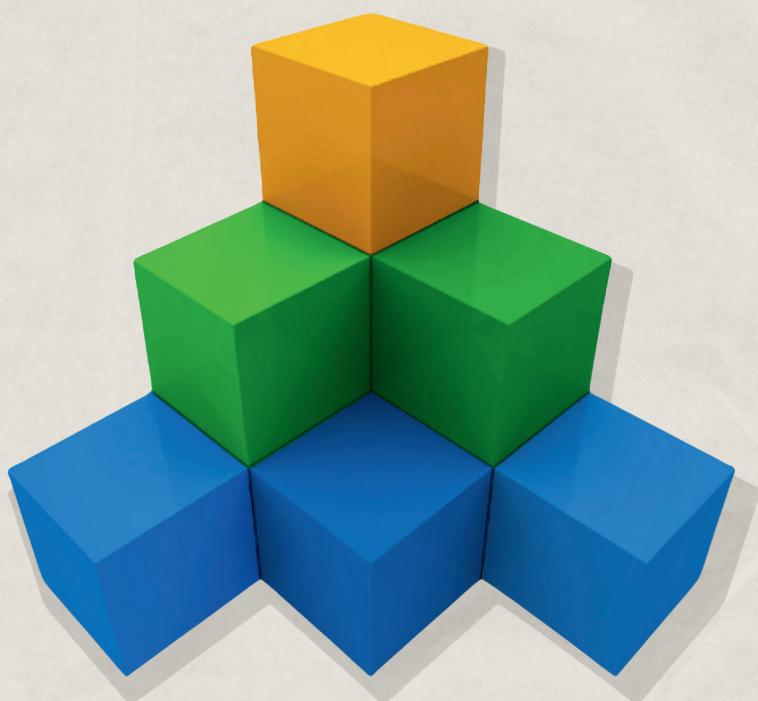
Em uma segunda parte, as disputas em torno de concepções pedagógicas é de currículo.

Na terceira parte, as influências das concepções de reformadores empresariais da educação na conformação da BNCC e do novo ensino médio.

Na última parte pretende-se apresentar ao professor de história, a Didática Reconstrutivista da História como parte de uma filosofia da práxis educacional que pode contribuir para a construção de uma disputa hegemônica para a disciplina de história pelos professores de história.

PARTE I

**AS DISPUTAS EM
TORNO DA BNCC**



As discussões começaram em torno da versão impedida da BNCC, documento intitulado este “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar”

O documento foi elaborado por uma equipe composta por 70 especialistas de diferentes áreas, a maior parte de professores do ensino superior e de diferentes regiões do Brasil, mas também contou com professores da rede pública de educação básica, representantes regionais indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), técnicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e professores indicados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que atuam na Educação Básica (ALMEIDA, 2021, p. 101).

O documento nem sequer chegou a passar por debate público pois ficou disponível por pouco tempo, sendo rapidamente apagado. Essa equipe de especialistas constituiu um grupo de trabalho denominado: “Grupo de Trabalho, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (GT- DiAD)” e apresentou esse documento no ano de 2014 (BUGS e TOMAZETTI, 2022). Aqui cabem importantes perguntas: qual era o teor desse documento e por que foi apagado?

Segundo Freitas (2018), os estudos foram apagados pela gestão do Ministério da Educação (MEC) de Cid Gomes/Manuel Palácios¹.

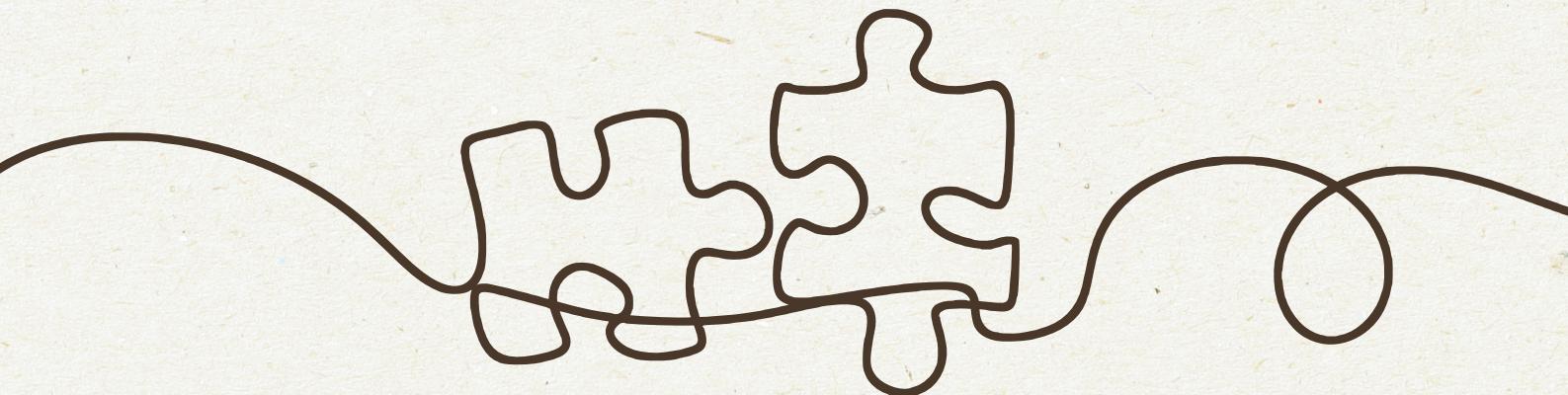
Em 2018, ano em que saiu a versão final da BNCC, ele foi retomado sob o nome de “Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica: subsídios ao currículo nacional” pelos então membros do GT-DiAD para que fosse entregue em uma audiência pública com o Conselho Nacional de Educação (CNE) marcada para o dia 8/6/2018.

[...] uma das características mais inovadoras do documento incidia na apostila curricular a partir de eixos temáticos ao invés de uma listagem de conteúdos. Os temas escolhidos eram: espaço e tempo; natureza e cultura; empiria e representação; indivíduo e sociedade; identidade e alteridade; ética e política; estado e direito; trabalho e economia; imanência e transcendência; ciência e tecnologia; humanidade e subjetividade; memória e patrimônio; corpo e linguagem; arte e estética. Essa versão também priorizou atitudes à competências, sendo elas: I) pensamento crítico e reflexivo; II) respeito à lógica das normatizações sociais; III) respeito às diferenças; IV) trabalho em equipe; V) resolução de conflitos; VI) ações colaborativas; VII) conscientização sobre problemas socioambientais; VIII) defesa dos direitos humanos. Dessa maneira, a proposta buscava superar as perspectivas estandardizadas de currículo, entendido como um elemento norteador de outras políticas públicas para a educação (ALMEIDA, 2021, p. 104).

¹ Manuel Palácios na época era secretário de educação básica do MEC. Importante frisar que atualmente, desde o dia 1 de fevereiro de 2023, ele é o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ademais, ele ajudou a criar e foi conselheiro administrativo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) que surge em 2019 e hoje dirige a maior parte dos sistemas de avaliação da educação brasileira. Para o CAED o currículo e as avaliações padronizadas são de grande interesse.

Depois do documento ser apagado, surge a primeira versão que postula haver princípios sobre os quais deve-se nortear um bom currículo, baseados na concepção de currículo poderoso de Michael Young. Seriam eles:

- 1)** Especialização que consistiria na divisão sistemática entre as disciplinas, dado que segundo o autor, os currículos escolares tem apenas fins pedagógicos e não de pesquisa;
- 2)** Um currículo nacional que deve ser elaborado apenas pelos especialistas em cada disciplina e deve ter apenas conceitos-chave;
- 3)** Diferença estanque entre conhecimento especializado e conhecimento cotidiano com base em que o conhecimento especializado é legitimado por uma comunidade de especialistas;
- 4)** Diferença entre pedagogia e currículo, pois a primeira é o que os professores fazem ou levam os alunos a fazerem e o segundo é apenas um conjunto de conteúdos especializados e
- 5)** Avaliação como indutora do currículo, onde a partir do diagnóstico dos saberes do estudante deve-se conduzi-lo a adquirir o conhecimento especializado presente no currículo (YOUNG, 2013).



Esta versão, assim, traz a história de outras sociedades e culturas para primeiro plano, uma forma de questionamento da história das “grandes civilizações” que se estabeleceu como um padrão no ensino de história metódico. É notável também as concepções sobre tempo e memória presentes na primeira versão onde o tempo é visto como representação, assumindo a perspectiva de uma construção cultural e dando abertura para a compreensão de outras temporalidades. A discussão sobre memória é atravessada pela lei 11.645/08 e a importância da influência cultural, social e política dos povos indígenas e africanos não só para a construção do país e na atualidade mas resgatando sua história no território antes da invasão portuguesa e da escravidão. Os descriptores que atravessam todo o currículo do ensino médio, nos três anos dessa etapa de ensino, são: “procedimentos de pesquisa”, “representações do tempo”, “categorias, noções e conceitos” e “dimensão político-cidadã” (MEC, 2015).



Passemos a chamada segunda versão e sua análise. Quando de seu lançamento em maio de 2016 já havia ocorrido a destituição de Dilma da presidência da república. O presidente interino era Michel Temer. No MEC saiu de cena Renato Janine e assumiu Aloísio Mercadante, no entanto, Manuel Palácios permaneceu como secretário de educação básica. Segundo Almeida (2021) esse fator é importante para entender os meandros da segunda versão. Permanece a visão pedagógica tradicional, a concepção de “conhecimento poderoso”, a disciplinarização e especialização com vistas a manutenção da padronização curricular e o comprometimento com as avaliações padronizadas sendo que pessoas próximas a Manuel Palácios passam cada vez mais a tomar cargos estratégicos para a construção do documento. Inclui-se na segunda versão, no entanto, um aspecto importante que passaria a fazer parte das demais versões da BNCC até o documento final que é a aprendizagem baseada nas competências (MEC, 2016).

Essa versão da BNCC começa também a ensejar a disposição dos conteúdos através de uma espécie de método concêntrico ampliatório. Esse método foi pensado pelo educador e professor Jônathas Serrano no início do século XX e parte da ideia de que os conteúdos devem ser apresentados em círculos de raio crescente com maior profundidade (NADAI, 1993).

A partir daqui a história passa a ser dividida em três componentes curriculares onde no primeiro se insere a história da América hispânica, portuguesa e inglesa, no segundo a história mundial do século XX começando pela queda dos sistemas coloniais na África e na Ásia até a conformação da globalização e no terceiro componente o Brasil republicano e seu processo de “modernização”. A concepção linear de história conjuntamente com o método concêntrico ampliatório suplanta e subordina a história de outras culturas sempre à cultura europeia, assim, ao se falar da história das américas é sempre em relação aos países que colonizaram a região. Ao se falar sobre África só se relaciona o continente à escravidão e é dado um salto para os processos de libertação nacional ocorridos no continente relacionando-os a Europa e os países que a colonizaram. Não existe história do povo africano e indígena anterior à colonização europeia.

Passarei agora a análise da versão final da BNCC. O documento foi entregue ao CNE em abril de 2017 sob o, agora instaurado definitivamente na presidência, governo de Michel Temer. Ocorrem mudanças no MEC e na Secretaria de Educação Básica. O ministro da educação passa a ser Mendonça Filho e o secretário, Rossieli Soares da Silva. A concepção de currículo, em relação à segunda versão permanece, dessa vez dando maior ênfase ao atrelamento da qualidade do ensino às avaliações padronizadas e maior destaque às avaliações internacionais. Dessa forma,

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e A Cultura (UNESCO, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (MEC, 2018, p.16).

Poderíamos dizer que essa versão tem dois momentos. Na entrega do documento ao CNE em abril de 2017 a etapa ensino médio havia sido retirada por causa da lei 13.415/17, ou seja, a lei que instituiu o Novo Ensino Médio que vem sendo mencionado neste trabalho pela sigla NEM. Assim, o primeiro momento da versão final contava apenas com as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. O que, inclusive, fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em um segundo momento em

agosto de 2018, surge a BNCC ensino médio já com as mudanças suscitadas pela lei 13.415/17. Na homologação do documento final em dezembro de 2018 a BNCC ensino médio se une a BNCC do ensino infantil e fundamental. Este é o documento que se encontra no site BNCC. A BNCC em sua versão final aparta a chamada Formação Geral Básica (FGB) dos itinerários formativos. A FGB é constituída por grandes áreas, cada uma possuindo suas competências e habilidades próprias, não há divisão por disciplinas. Na verdade a FGB é a própria BNCC.

PARTE II

AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E DE CURRÍCULO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SEEDF E DA VERSÃO FINAL DA BNCC

CURRÍCULO
ESCOLAR



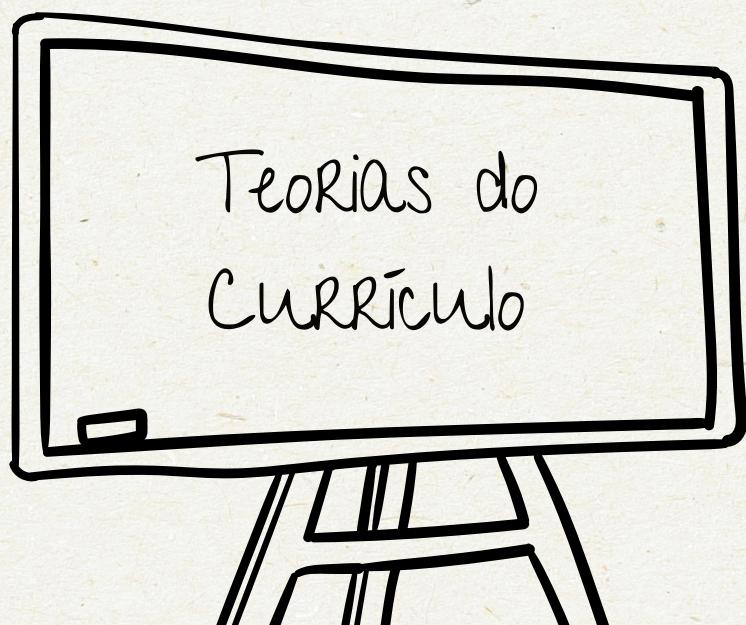
No currículo em movimento da SEEDF parte-se principalmente da vertente teórica da pedagogia histórico crítica e no que se refere às análises do currículo, parte da perspectiva das teorias crítica e pós-crítica do currículo. Assim é exposto no caderno Pressupostos Teóricos,

Por que optar por teorias de currículo? Porque definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21).

E ainda,

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma rationalidade emancipatória para fugir da rationalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (PUCCI, 1995; SILVA, 2003) (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21).

Essa percepção crítica acerca do currículo e o próprio campo da teoria crítica do currículo possuem grande influência da obra de Paulo Freire. Para melhor compreensão dessa questão é importante passar os olhos sobre os aspectos históricos que envolvem a teoria do currículo no Brasil. A partir da década de 1920, principalmente a partir dos questionamentos dos intelectuais que se reuniram em torno da Escola Nova capitaneados pelo educador Anísio Teixeira, passa-se a discutir e buscar um rompimento com o que se convencionou chamar de escola tradicional que se fundamenta na perspectiva da reprodução de conteúdos e transmissão de conhecimentos historicamente acumulados pela chamada humanidade (PINHEIRO, 2009). A Escola Nova buscou priorizar um currículo que se fundamentasse nos interesses e necessidades das crianças buscando o que eles chamavam de aprendizagem ativa.



QUADRO 1: CONCEITOS DAS DIFERENTES TEORIAS DO CURRÍCULO:

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
ENSINO	IDEOLOGIA	IDENTIDADE, ALTERIDADE, DIFERENÇA
APRENDIZAGEM	REPRODUÇÃO CULTURAL E SOCIAL	SUBJETIVIDADE
AVALIAÇÃO	PODER	SABER-PODER
METODOLOGIA	CLASSE SOCIAL	SIGNIFICAÇÃO E DISCURSO
DIDÁTICA	CAPITALISMO	REPRESENTAÇÃO
ORGANIZAÇÃO	RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO	CULTURA
PLANEJAMENTO	CONSCIENTIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E LIBERTAÇÃO	GÊNERO, RACA, ETNIA, SEXUALIDADE
EFICIÊNCIA	CURRÍCULO OCULTO	MULTICULTURALISMO
OBJETIVOS	RESISTÊNCIA	-----

FONTE: SILVA, 2007, P.17

Acerca da pedagogia histórico-cítica, que enseja o Currículo em Movimento da SEEDF. A crítica surge no início dos anos de 1980 no Brasil a partir da obra do filósofo e pedagogo Demerval Saviani. A influência do método materialista histórico dialético é a principal tônica da teoria pedagógica de Saviani, além da sua clássica divisão entre as teorias pedagógicas não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas, assim, a pedagogia histórico-crítica seria a síntese entre esses dois grupos de teorias e buscara superar tanto a visão de que a educação é uma simples forma de superação individual da marginalidade (teorias não críticas), quanto a proposta de que a educação é uma forma de reprodução das desigualdades sociais (teorias crítico-reprodutivistas)².

A teoria de Saviani também se pauta na perspectiva da práxis educacional ao enfatizar, como mencionado nos Pressupostos Teóricos do currículo em movimento, que o processo educacional deve ser pautado pela reflexão e ação que contribuam com o processo de transformação social.

No que se refere a perspectiva de sua teoria, o aspecto mais importante dela para este trabalho é a divisão que o autor propôs entre as diversas teorias educacionais, pois a partir dessa divisão é possível traçar paralelos entre as concepções educacionais presentes na BNCC de história e na própria proposta para a disciplina presente no currículo em movimento da SEEDF.

² Ainda segundo a notória divisão de Saviani, no grupo de teorias pedagógicas não críticas estariam as vertentes pedagógicas tradicionalista, escolanovista e tecnicista e no grupo de teorias técnico-reprodutivistas estariam a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista.

PARTE III

REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO



A política para educação dos Corporate Reforms nos EUA, que é o grupo norte-americano no qual se influencia os reformadores empresariais da educação é baseada em alguns elementos principais: 1) educação baseada em resultados; 2) expectativas elevadas para todas as crianças; 3) recompensas e sanções para as escolas individualmente e 4) as recompensas e sanções também são aplicadas individualmente para cada professor (FREITAS, 2012). Dentre os grupos onde se concentram empresários brasileiros em torno dessas concepções de educação estão:



O Todos pela Educação (TPE), contribuiu bastante para as discussões em torno da formação da BNCC no Brasil fazendo parte do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e inclusive membros do conselho consultivo da coalizão ocuparam importantes cargos governamentais já ainda no primeiro governo Dilma Rousseff. Por exemplo, Jorge Gerdau Johannpeter do Grupo Gerdau, então membro do conselho de governança da organização, foi assessor da presidente Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo. Neste mesmo governo, membros importantes do Todos pela Educação estiveram presentes também no MEC e no CNE.

É importante compreender que o TPE possui diferentes frações de classe burguesa em seu interior. Em suma é capitaneado pela burguesia financeira, no caso com protagonismo do Banco Itaú mas também é composto pelo ramo siderúrgico (Gerdau e seu Movimento Brasil Competitivo), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e Instituto ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social” (EVANGELISTA e LEHER, 2018, p. 7).



Este grupo possui alguns elementos inerentes ao seu projeto educacional. Dentre estes, destaca-se primordialmente a inserção da lógica empresarial no âmbito da educação pública e na esfera política, priorizando resultados e gestão, e posicionando-se como agente capaz de liderar o caminho para o sucesso da educação pública brasileira. Outro aspecto notável é a ênfase na competitividade nacional, alinhando-se à concepção da educação como impulsora do desenvolvimento econômico, em consonância com as preocupações de organismos internacionais (CARIELLO, 2020).



Há um site composto de propostas de disciplinas eletivas para os itinerários formativos do NEM chamado base de itinerários, constatei que elas estão presentes em dois cadernos elaborados pela Nave e nomeados por “E-Nave, Guia de Práticas Pedagógicas Inovadoras”. Nave é uma sigla que significa Núcleo Avançado em Educação, são projetos escolares que fazem parte da Oi Futuro, um instituto braço da empresa telefônica Oi que propõe projetos na área educacional e cultural.

Ademais a Oi Futuro também é um instituto que faz parte do Movimento Pela Base Nacional Comum (MBNC). A Nave tem, inclusive, projetos pilotos que são parcerias público-privadas (PPP) em escolas públicas, uma na cidade do Rio de Janeiro (Colégio Estadual José Leite Lopes) e outra na cidade de Recife (Escola Técnica Estadual Cícero Dias). É importante frisar que o corpo docente dessas escolas, em sua maioria, é formado por professores concursados das secretarias de educação desses dois estados (Rio de Janeiro e Pernambuco) e que todos possuem pós-graduação em algum nível sendo muitos mestres, doutorandos e doutores e que estes guias são compostos por propostas de disciplinas elaboradas por estes professores.

No final de 2022 a Nave lançou a “Aliança Nave” convocando outras empresas para apoiar e financiar a construção de outras PPP’s e outros projetos educacionais iguais aos já desenvolvidos nas escolas do Rio de Janeiro e Recife. Segundo eles (NAVE, 2023), a aliança teria como objetivo a inovação do ensino médio, aliás é importante frisar que é nesta etapa de ensino que atua a Nave.



Passando agora ao Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), ele se constitui a partir do ano de 2013 e assim se define em seu site: “Trabalhamos em parceria para garantir educação de qualidade e para todos. Junte-se a nós e fortaleça a implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio. Onde tem base tem movimento” (MBNC, s/p, 2023). Evidenciando já nas primeiras informações de seu site que para esses reformadores empresariais da educação a BNCC e o

NEM são irmãos siameses. Também é possível observar entre seus documentos publicados no mesmo site uma grande preocupação com o que eles chamam de educação inclusiva, inclusive a educação anti-racista, tendo lançado um e-book sobre o tema. Na verdade para mim o que fica evidente é que, principalmente o NEM tem entre seus objetivos escusos que não são admitidos por estes reformadores, barrar o processo de inclusão de estudantes pobres e negros na universidade pública. Esse processo se inicia em 2002 a partir da implementação das ações afirmativas para estudantes negros e do fortalecimento do ENEM. A inclusão dessas esferas de estudantes no ensino superior causou e causa grande desconforto aos empresários e a burguesia brasileira de uma forma geral, por isso, em minha constatação, o NEM foca tanto na questão do protagonismo juvenil e do empreendedorismo, pois, como eu mesma ouvi o tempo todo durante o curso “Projeto de Vida” da SEEDF, a universidade não deve ser a única alternativa dada ao estudante do ensino médio para sua vida pós-escolar. Na verdade, há uma falsa intenção de mostrar a esses alunos que eles podem fazer o que quiserem ao sair da escola quando na verdade as limitações econômicas e sociais que estes jovens passam durante toda sua vida são escamoteadas e colocadas como uma questão de inteligência emocional e pró-atividade, ou seja, basta que eles foquem nessas questões para que possam ser grandes empreendedores.

O movimento possui um conselho consultivo que hoje é formado por nove nomes: Anna Penido (Fundação Lemann), Beatriz Ferraz (Escola de Educadores), Carolina Campos (Vozes da Educação), Cláudia Costin (FGV),
Diego Jamra (Itaú Educação e Trabalho),
Lina Kátia Mesquita (CAED e ABAVE),
Mariza Abreu (CONSED e
UNDIME/RS), Rodrigo
Mendes (Instituto Rodrigo
Mendes) e Wesla Monteiro
(Mapa Educação e ex-consultora
pedagógica do TPE).



NATUREZA	TODOS PELA EDUCAÇÃO	MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM
EMPRESAS	NATURA, BANCO ITAÚ/UNIBANCO, GERDAU, PÃO DE ACÚCAR, ODEBRECHT, CAMARGO CORRÉA, KLÁBIN, SUZANO HOLDING S/A, DPASCHOAL, IBOPE, RBS (COMUNICAÇÕES), REDE RECORD, EDITORA MODERNA, CANAL FUTURA, RADIODELICATESSEN, REVISTA VEJA, GRUPO ABRIL, GRUPO JUNIOR ACHIEVEMENT BRASIL, GRUPO YPY, GRUPO ABC E GROW JOGOS E BRINQUEDOS, PRISMA CAPITAL.	NATURA, BANCO ITAÚ/UNIBANCO, REDE GLOBO E GRUPO LEMANN (CERVEJARIA AB INBEV, REDE DE FAST FOOD BURGER KING E ALIMENTOS HEINZ).
FUNDACÕES	FUNDAÇÃO LEMAM, FUNDAÇÃO ITAÚ, FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, FUNDAÇÃO BRADESCO, FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, FUNDAÇÃO CIVITA, FUNDAÇÃO EDUCAR, FUNDAÇÃO SANTILLANA, FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, FUNDAÇÃO LÚCIA E PELLERSON PENIDO, FUNDAÇÃO VALE, FUNDAÇÃO MARIA EMÍLIA	FUNDAÇÃO LEMANN FUNDAÇÃO ITAÚ FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS VOZES DA EDUCAÇÃO
INSTITUTOS	INSTITUTO AYRTON SENNA INSTITUTO INSPIRARE INSTITUTO UNIBANCO INSTITUTO INSPER INSTITUTO NATURA INSTITUTO RODRIGO MENDES INSTITUTO ALANA INSTITUTO SAMUEL KLEIN INSTITUTO MRV INSTITUTO PENÍNSULA ITÁU EDUCAÇÃO E TRABALHO	INSTITUTO AYRTON SENNA INSTITUTO INSPIRARE INSTITUTO UNIBANCO INSTITUTO INSPER INSTITUTO NATURA INSTITUTO RODRIGO MENDES INSTITUTO SINGULARIDADES INSTITUTO AVISA LÁ INSTITUTO IUNG INSTITUTO REÚNA INSTITUTO SONHO GRANDE OI FUTURO
FACULDADES PRIVADAS	FACULDADE PITÁGORAS	FACULDADE SESI-SP DE EDUCAÇÃO
ORGANISMOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS	UNESCO UNICEF BANCO MUNDIAL	MEC TODOS PELA EDUCAÇÃO
CONSELHOS, ASSOCIAÇÕES E MOVIMENTOS	CENPEC, ASSOCIAÇÃO CRESCE SEMPRE, MOVIMENTO BEM MAIOR	CENPEC UNDIME CONSED ABAVE CEDAC UNCME
TOTAL	59 AGENTES	31 AGENTES

Fonte: D'ÁVILA, 2018 (com atualizações)

PARTE IV

A AULA HISTÓRICA COMO DISPUTA HEGEMÔNICA PARA OS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA



Nos anos de 1960, a juventude do pós-segunda guerra na Alemanha empreende manifestações, que também ocorreram em outros países da europa de acordo com as especificidades dos conflitos sociais de cada país, para questionar certos valores sociais. Entre os questionamentos apresentados está o do sistema educacional e a forma principalmente como a disciplina de história era ensinada, assim, a juventude ressalta, entre outras questões, um modelo de ensino da história que ainda está preso ao modelo de ensino histórico da época do governo do chanceler Otto Von Bismarck no século XIX, além de não promover problematizações profundas acerca do nazismo e da segunda guerra.

Justifico a necessidade dessa introdução para a compreensão do que Alves (2013) chamou de afastamento da história do mundo da vida a partir de sua cientificação. Uma das importantes críticas dessa geração é que a instrumentalização da história científica por Estados Nacionais e seus contornos identitários promoveu, em última instância, o surgimento de regimes totalitários, a exemplo do nazismo e fascismo. Aqui é importante não esquecer que os protestos do final dos anos de 1960 tinham grande influência da crítica feita pelo campo da teoria crítica alemã acerca da razão instrumental e do marxismo ortodoxo, críticas essas feitas principalmente pela conhecida Escola de Frankfurt e tendo no texto de Theodor Adorno “Educação após-Auschwitz” a principal crítica ao sistema educacional alemão.

O importante a compreender desse processo é que a partir dessa geração crítica se conformam as bases de um campo de estudo que é a didática da história alemã.

Autores como Klaus Bergman, Karl-Ernst Jeismann e Jörn Rüsen começam a questionar com rigor teórico o porquê da história ter se tornado instrumento de atrocidades humanas. Dou ênfase a crítica de Jörn Rüsen que em seu livro “Razão Histórica” aponta que teoria da história e a forma como se pensa a aprendizagem histórica não são reflexões separadas, reivindicando que a didática da história, como uma subdisciplina da ciência histórica e que possui também seu próprio rigor metodológico, não deve ser afastada da chamada história pensada.

Há outra tradição importante chamada educação histórica inglesa, embora tenha surgido também nos anos de 1960, ela surge em um contexto histórico e social diverso. A grande preocupação dos ingleses nos anos de 1960 era compreender o desinteresse dos estudantes nas escolas em relação à disciplina de história, visto que era uma disciplina optativa na qual os estudantes, em sua maioria, não se matriculavam tendo um interesse muito maior pela disciplina de matemática, por exemplo.

Para compreender o que ocorria, Dennis Shemilt e outros pesquisadores empreenderam um projeto chamado 13-16 no qual investigaram estudantes nessa faixa etária para compreender como operava o raciocínio histórico deles. O projeto teve grande repercussão no país e foi importante para mudanças curriculares. A partir de então a educação histórica centrou seus esforços em compreender a progressão de pensamento histórico de crianças e jovens.

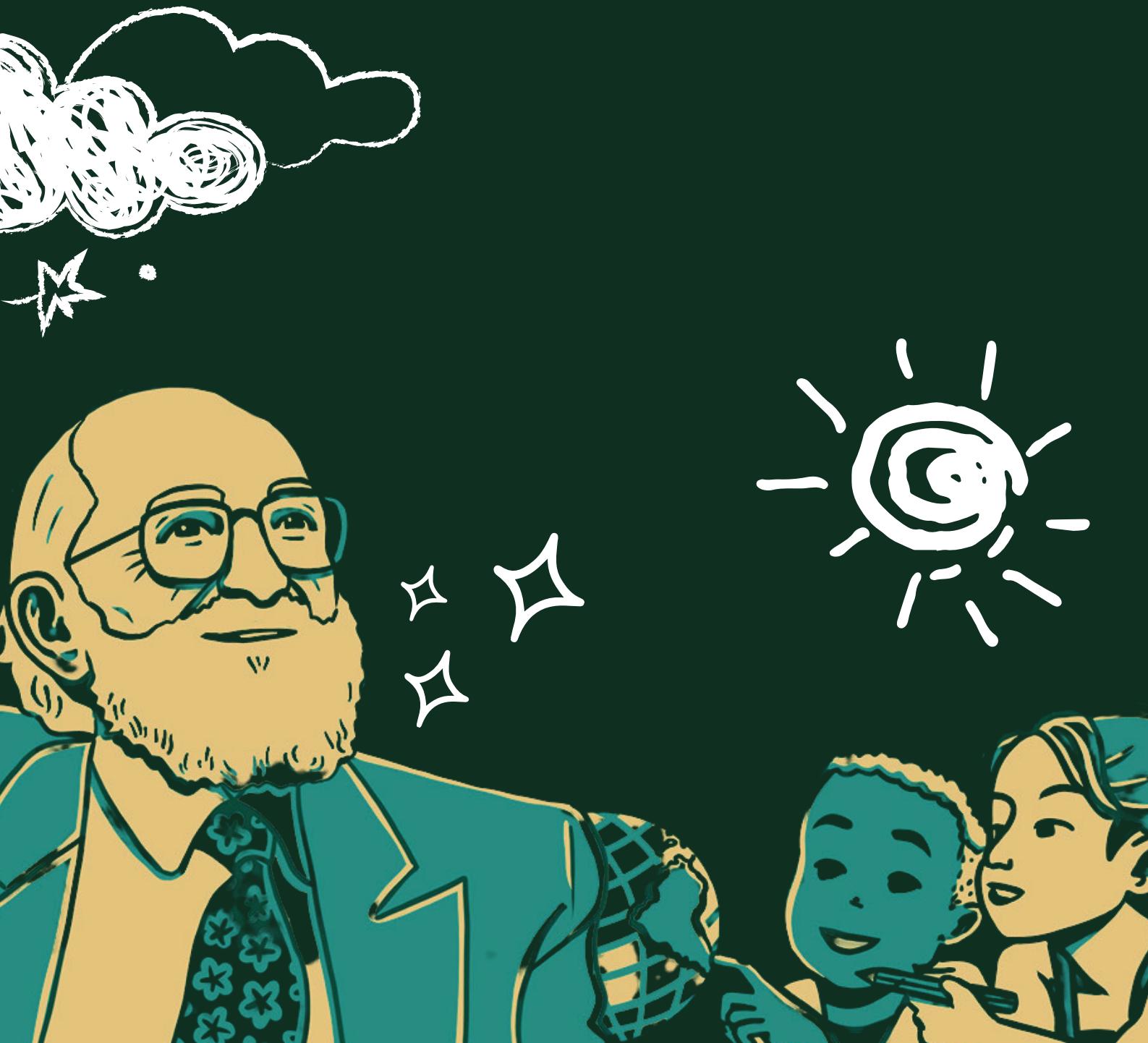
Esses estudos desembocaram nos anos de 1990 no projeto CHATA (Conceitos de História e Abordagens de Ensino), onde investigadores como Peter Lee e Rosalyn Ashby centravam seus esforços em compreender as operações mentais e a progressão do pensamento histórico de estudantes entre 6 e 14 anos. Posteriormente a historiadora portuguesa Isabel Barca no projeto HICON (Consciência Histórica e Práticas), expande as investigações da educação histórica e promove sua interlocução com outros países do mundo. Compreendendo os percursos dos dois campos de investigação, passemos às compreensões de suas influências no Brasil.

Em nosso país muitas vezes os dois campos de estudos se confundem, no entanto, é importante ressaltar que são tradições diferentes. Com efeito, em minha perspectiva o que há no Brasil hoje é um amálgama das duas tradições mas que é notadamente reconhecido pelo nome de Didática da História. Como apontou o professor Rafael Saddi “a definição de didática da história está longe de ser consensual em nosso país”. (SADDI, 2012, p. 212). No entanto, ele aponta três elementos que caracterizariam uma visão reducionista da disciplina: 1) um caráter funcional que consistiria em pensar a disciplina como metodologia de ensino; 2) sua redução exclusivamente ao ensino escolar e 3) a percepção de que ela seria externa à ciência histórica. A partir do início dos anos 2000 a disciplina começa a passar pelo que Cerri (2010) definiu como mudança paradigmática da didática da história que definiu sua ampliação através da percepção de que ela não se reduziria apenas a uma metodologia escolar, inclusive também não se reduziria apenas ao espaço escolar, visto que, temos contato com a aprendizagem histórica fora desse ambiente e por vários meios como, por exemplo, a mídia. Ademais passa-se a reivindicar a didática da história como parte da ciência histórica e não como uma espécie de subproduto da didática geral e por fim há uma definição mais clara de seu objeto de pesquisa e campo investigativo (SADDI, 2012).

Essa introdução é para levar o leitor a compreender o objeto de pesquisa da didática da história que, a partir da tradição alemã, é a consciência histórica. Há vários desenvolvimentos da categoria de consciência histórica e ela é fruto de um amplo debate intelectual, no entanto, dadas as limitações que envolvem, entre outras coisas, por exemplo, a não tradução de textos dos diversos autores que participaram e participam na discussão acerca da categoria, no Brasil o autor mais amplamente pesquisado acerca do tema é o historiador Jörn Rüsen por ter tido seus textos e livros principais traduzidos e difundidos no país. Neste trabalho optei por compreender a matriz teórica da didática da história a partir da obra de Rüsen, no entanto, optarei por uma definição de consciência histórica mais ampla, qual seja, a do didático da história alemão Karl-Ernst Jeismann que assim a definiu: a consciência histórica é “[...] ‘o total das diferentes ideias e atitudes diante do passado’. Trata-se, portanto, da suma dos modos como os homens se relacionam com o que já ocorreu”. (JEISMANN, apud SADDI, 2012, p. 214). Essa definição não se constitui como normativa pois não postula que haja uma consciência correta e/ou outra errônea, no entanto, por seu caráter amplo nos permite algumas percepções.

Por exemplo, o professor Alberto Torres Novoa no prefácio do livro, organizado por ele, “Consciência e História: a práxis educativa de Paulo Freire” relaciona a pedagogia de Paulo Freire a constituição de consciência histórica. Acerca da pedagogia de Freire, ele aponta:

É uma pedagogia científica em que a dimensão epistemológica se conjuga com a dimensão gnosiológica para fundamentar uma antropologia política que revaloriza dois instantes cruciais do acontecer social contemporâneo: a consciência e a história. Paulo Freire é o pedagogo da consciência; mas, uma consciência inserida nos turbulentos processos sociais, uma consciência histórica. (NOVOA, 1977, p. 5, grifos nossos)



Além disso a questão da consciência e da história também é presente na obra de Gramsci

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente – já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção do mundo -, passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ao seja, ao segundo problema: é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de um concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou província, pode se originar na paróquia e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 2021, V. 1, pp. 93-95).

A definição de consciência histórica de Jeismann abre a possibilidade de construções. É possível uma consciência histórica crítica aliada a uma práxis criadora e reflexiva ou uma consciência histórica relacionada a uma práxis imitativa e reiterativa, como apontava Vásquez, e o ensino de história pode contribuir com uma ou outra perspectiva. Ressaltando que não se trata de considerar esses caminhos de forma normativa, mas de considerar qual caminho produz orientação de sentido segundo a perspectiva de sujeitos estudantes da rede pública de ensino.

Para a compreensão disso de maneira melhor, o historiador Jörn Rüsen, concebe cinco fatores do pensamento histórico que são interdependentes e fazem parte de um sistema dinâmico, são eles: 1) os métodos de pesquisa empírica, 2) formas de apresentação, 3) funções de orientação existencial, 4) interesses (carências de orientação no tempo interpretadas) e 5) ideias (perspectivas orientadoras da experiência do passado). Os fatores 1, 2 e 5 fazem parte da história como ciência especializada e 3 e 4 pertencem ao campo da vida prática. Isso ocorre porque a história não é apenas um campo científico especializado mas também se conforma na vida cotidiana de todos os seres humanos (RÜSEN, 2001).

Ademais, para o historiador, os cinco fatores se articulam em uma matriz disciplinar da história que “adquirem a especificidade que permite distinguir o pensamento histórico constituído científicamente do pensamento histórico comum” (RÜSEN, p. 35, 2001). A teoria da história como campo dentro da ciência histórica se articularia com a formação histórica no que se refere aos processos de aprendizagem e aqui nos atemos ao que é, para nós professores de história muito importante, que é a questão da aprendizagem histórica,

Entre o ensinar e aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz a teoria da história como disciplina especializada. Com isso obtém-se um quadro dos

fundamentos do ensino de história – “currículo” é o termo técnico para designá-lo [...] as perspectivas orientadoras e os métodos de pesquisa histórica são totalmente distintos das perspectivas orientadoras e dos métodos do ensino de história. De um lado trata-se do quadro de referências da interpretação histórica [...], de outro lado as perspectivas orientadoras são teorias do aprendizado histórico que explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos adolescentes, cujos métodos consistem em regras de procedimento de comunicação (RÜSEN, pp. 50-51, 2001).

Tais especificidades trouxeram a necessidade da conformação de uma disciplina científica própria ao ensino e aprendizagem de história e essa disciplina, como já mencionado, é a didática da história, que por sua vez possui sua matriz específica cujo

Ponto de partida são as carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos. Estes interesses passam a ser indicadores para que se vá às teorias da aprendizagem, depositárias dos conceitos históricos, sejam eles substantivos (relacionados aos conteúdos da história), ou epistemológicos (relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico, tais como evidência e explicação histórica). (SCHMIDT, 2020, p. 131).

Escreve Schmidt ainda sobre a matriz da didática da história,

Essa matriz (da didática da história) sugere uma imprescindível relação entre a vida prática e os sujeitos (professores e alunos) e a ciência da história, quando propõe um processo de ensino a partir do diálogo entre as condições e as necessidades de aprendizagem dos sujeitos. Estes são o ponto de partida e de chegada do ensino da história, partindo da necessidade e interesse dos sujeitos, sempre relacionados com o mundo onde estão e podem estar envolvidos (SCHMIDT, 2019, p. 26, tradução nossa).

A matriz teórica da Didática da História, pensada à partir das carências de orientação dos estudantes, nos permite também vislumbrar a perspectiva da práxis, além de que é possível fazer uma afluência entre as concepções de consciência em Paulo Freire e em Jörn Rüsen. Como já mencionado, Novoa já havia preconizado a consciência histórica presente na pedagogia de Paulo Freire. No Brasil, estudos de Schmidt e Garcia (2006) e de Oliveira (2013) apontam para a relação entre os dois autores. Para este último,

Há um ponto central de aproximação entre os dois autores na perspectiva da práxis e no referencial de conscientização. Tanto Paulo Freire, quanto Jörn Rüsen defendem que o processo de formação deve gerar uma progressão das formas de consciência, e que essas formas de consciências não ocorrem em abstrato, mas nas situações gerais e elementares da vida humana. É a consciência como produto e produtora da práxis humana. O processo de conscientização, proposto com essas aproximações teóricas, apresenta a expectativa de uma conscientização que inicia com formas menos elaboradas até a possibilidade da autocompreensão, da compreensão de si e do mundo. Até a possibilidade de que cada ser humano seja capaz de contar a própria história e agir de tal forma que possibilite que os demais vivam da mesma maneira. Uma consciência histórica de emancipação dos indivíduos e como consequência das formas de vida em sociedade. (OLIVEIRA, 2013, p.8)

No Brasil, como já apontado, a professora e historiadora Maria Auxiliadora Schmidt produziu uma metodologia de aprendizagem histórica fundada no que ela conceituou como didática reconstrutivista da história (2020), cujos pressupostos teóricos são, além da própria didática da história, o reconstrutivismo. Ela aponta que,

A perspectiva reconstrutivista foi defendida por filósofos da educação como George Counts e Theodore Brameld, e propõe que a educação seja uma forma de reconstruir e mudar a sociedade, face a crise social e cultural. O reconstrutivismo na educação foi muito influenciado pela teoria da “reconstrução da experiência”, do educador americano John Dewey. Vale ressaltar que, na perspectiva da didática da história, o conceito de reconstrutivista tem como fundamento os debates em torno da filosofia da história e sua relação com a aprendizagem do passado, não se atendo às questões suscitadas no âmbito da filosofia da educação. (SCHMIDT, 2020, p. 13).

Elá salienta ainda que essa opção teórica foi fruto de pesquisas, diálogos e estudos desenvolvidos ao longo de trinta anos (SCHMIDT, 2020). Minha opção teórica pela didática reconstrutivista da história e a metodologia desenvolvida à partir dela, se assenta principalmente na ênfase dada a práxis que acreditamos estar presente na teoria, visto que,

A Didática Reconstrutivista da História presta contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a “formação histórica” e isso envolve dois aspectos – vida prática e ciência – organicamente interligados, que se realiza por meio da metodização presente em cada aula de História (SCHMIDT, 2020, p. 16).

Ademais a compreensão de como o estudante aprende história é considerada fundamental para Schmidt e sua didática reconstrutivista da história, pois orienta a práxis não só dos próprios estudantes como também dos docentes (SCHMIDT, 2020). Segundo Souza,

[...] a aprendizagem que se perspectiva pela Didática Reconstrutivista da História é aquela em que o aluno comprehende os caminhos que trilhou para chegar ao conhecimento histórico; que proporciona ao aluno atribuir sentido ao conhecimento histórico; que possibilita o desenvolvimento da empatia mediante o conhecimento histórico; que amplia sua consciência histórica; e, que permita ao aluno elaborar uma narrativa histórica mais complexa. Tais perspectivas com a aprendizagem, para se tornarem concretas, necessitam fundamentalmente da importantíssima reflexão e ação do professor em sua práxis (SOUZA, 2022, p. 64).

Assim, o entrelaçamento natural entre prática e ciência em muito se assemelha ao aspecto de unidade presente na escola unitária que o pensador Antonio Gramsci preconizava, para quem o trabalho intelectual e o trabalho manual não deveriam estar separados na aprendizagem e na produção de conhecimento a partir da escola. Ele concebia a escola unitária como uma espécie de centro cultural unitário que se orientaria pela referência filosófica da filosofia da práxis com vistas à elaboração unitária de uma consciência coletiva, ou seja, para uma disputa hegemônica a partir da educação, poderíamos afirmar que a base, para Gramsci é a práxis, com principal relevo em seu elemento histórico (ESCOLA UNITÁRIA, 2023).



Em linhas gerais, Gramsci via a escola de seu tempo como fragmentada e tecnicista e sua não unidade resultaria da separação entre trabalho intelectual e trabalho industrial e somente da unidade entre esses dois elementos seria possível a escola unitária que ele almejava e se tornaria a escola ideal para os trabalhadores (META in LIGUORI e VOZA, 2017).

Gramsci atenta principalmente para a necessidade de criticar a tendência à fragmentação rígida dos ensinamentos humanistas e técnico-científicos, fruto tanto da dilatação das funções intelectuais quanto da multiplicação das especializações (META in LIGUORI e VOZA, 2017, p 246).

Com efeito, o projeto dos reformadores empresariais da educação para a escola brasileira é a especialização escolar, a exemplo do que pode ser observado no projeto Nave, e a estratificação de estudantes e do próprio currículo e seus conteúdos. Por sua vez esta especialização engendra, produz e reproduz a estratificação a nível social garantindo a manutenção da divisão da sociedade em classes. O novo ensino médio é nada mais, nada menos que o espelho dessa especialização e estratificação. Outro exemplo desse processo, que gera desigualdade social, se encontra dentro da própria universidade brasileira sendo reproduzida a partir da dicotomia entre pesquisa e ensino. Assim, o pesquisador na universidade é um intelectual e o educador do ensino básico é um operário intelectualmente inferior. Assim, para Gramsci, o trabalho dentro de uma escola unitária deve ser um princípio, entendendo trabalho como atividade teórico-prática do ser humano, para mim essa é a base de uma filosofia da práxis educacional e ao meu ver, por sua própria conceituação, a Didática Reestruturativa da História se contrapõe à fragmentação e tecnicismo próprios ao NEM, assim como a perspectiva da práxis sustentada por Paulo Freire e Gramsci sempre apontou. Nesse sentido, ainda segundo Souza,

Em nossa compreensão, os principais pressupostos teóricos freirianos em consonância com a Didática Reestruturativa da História são: a defesa por um ensino que desenvolva a autonomia do aluno; o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa; o desenvolvimento de uma aprendizagem humanística; o desenvolvimento da curiosidade epistemológica do aluno. No desenvolvimento da curiosidade epistemológica reside a esperança do aluno verdadeiramente de significar o que está aprendendo e associar esta aprendizagem a possibilidades de intervir no mundo em que vive, percebendo sua autonomia mediante o conhecimento (SOUZA, 2022, p. 77).

O significado dado ao conhecimento que o estudante pode operar a partir de uma práxis educacional dentro da perspectiva de uma escola unitária, no sentido da não divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal e a geração de sentido a partir das aulas de história que a didática reestruturativa da história pode dar ao estudante para situá-lo enquanto sujeito social e histórico, são importantes caminhos para a geração de pensamento libertador e reflexivo. Citando Gramsci,

É preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção de mundo

'imposta' mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou província, pode se originar na paróquia e na 'atividade intelectual' do vigário ou do velho patriarca cuja 'sabedoria' dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 2000, pp. 94-95)

Em meu ponto de vista enquanto sujeita social e também enquanto professora de história no ensino básico que não aceita a subalternização intelectual imposta pela dicotomia ensino/pesquisa considero que a aula histórica pode ser uma proposta de rompimento com o ensino de história padronizado e pode levar os estudantes a elaborarem suas próprias concepções de mundo como ressaltou Gramsci na citação acima.

No último capítulo do livro Didática Reconstrutivista da História, além de apresentar sua matriz da aula histórica, Schmidt faz importantes apontamentos acerca da relação entre vida prática e ciência subsidiadas a partir das culturas escolar, infantil e juvenil. Segundo a autora para a metodologia da aula histórica se constituem elementos importantes,

As tensões entre cultura histórica e cultura escolar, a inclusão de conteúdos relacionados a temas controversos da história do Brasil, bem como o lugar e o significado da memória e do patrimônio histórico na aprendizagem histórica (SCHMIDT, 2020, p. 128)

Sobre essas questões gostaria de tecer algumas considerações importantes. Desde o fim dos anos de 1980 o educador francês André Chervel se debruçou sobre o conceito de cultura escolar (1988). Para ele há duas dimensões dessa cultura: os programas oficiais, instaurados pelo Estado e governos e os frutos efetivos da ação da escola. Assim, a cultura escolar é absorvida na escola e nesta está não só sua produção e reprodução como sua origem. Ainda segundo este autor, a cultura escolar é um "conjunto de valores, práticas e tradições que caracterizam o sistema educacional" (CHERVEL, 1988, p. 61), ademais ela é um fenômeno específico e autônomo. De fato, trabalhei em escolas distantes uma da outra por apenas três quilômetros e localizadas na mesma cidade, mas tinham culturas escolares completamente diferentes. Observei que a comunidade no entorno da escola influencia a cultura escolar mesmo que muitos sujeitos dessa comunidade não estejam presentes ou não possuam nenhuma ligação com a escola. A maior ou menor participação dos pais nos processos decisórios acerca das questões importantes para a escola, nas questões pedagógicas e no acompanhamento do processo de aprendizagem de seus filhos também é algo que influencia na cultura escolar. Na tentativa de compreender como a cultura escolar influencia e é influenciada pela história, busquei aportes nos conceitos de cultura histórica e cultura de história.



Compreendo que a cultura escolar se conflui com a cultura histórica. A partir da década de 1980 diversos autores como Jacques Le goff, Jörn Rüsen e Bernard Guenée se debruçaram no conceito de cultura histórica para compreender diversos aspectos do entendimento de uma sociedade acerca de sua visão sobre seu passado histórico, salientando-se aqui que tais aspectos não estão presentes apenas na produção acadêmica de intelectuais mas se encontram também em outras formas de produção e reprodução histórica como meios de comunicação de massa, história oral, folclore e etc. Aqui me atenho as contribuições do historiador alemão Jörn Rüsen acerca do tema pois entendo que a partir de sua análise acerca da consciência histórica em articulação com a teoria da história e a didática da história podemos elucidar outras questões pertinentes à esta investigação.

Voltando ao conceito de cultura escolar de Chervel, postulo que ele se conflui com a análise de Rüsen na especificidade da aprendizagem histórica dentro dos muros do chamado “chão da escola”. A escola possui importante papel para a conformação de uma memória coletiva, seja de uma comunidade ou até mesmo em termos nacionais. Pensando no que é ou não memorializado no ensino de história e sua contribuição para a conformação de uma cultura escolar, através e por meio da consciência histórica, alguns autores buscaram no conceito de “cultura de história” compreender tais questões (PIMENTA et al., 2014) para pensar não apenas o que constitui a memória coletiva, mas quais são os critérios de inclusão nessa memória. Quais fatos ou acontecimentos históricos são considerados dignos ou não de entrar para o rol de uma coletividade. Segundo tais autores,

Em linhas gerais, esta é uma investigação sobre um fenômeno que poderíamos chamar de cultura de história. Entende-se tal fenômeno como um conjunto de atitudes e valores que se expressam em noções, concepções, representações, conceptualizações, interdições e outras posturas, de uma determinada sociedade em relação a um passado que pode ser considerado como coletivo. Uma cultura de história, portanto, não se confunde com consciência histórica, antes, engloba-a e a expande. Consciência histórica pode ser definida como aquela que significativo grupo de sujeitos em sociedade tem de compartilharem um passado, o que enseja e condiciona formas de se pensar o presente e de projetar futuros coletivos; a cultura de história, por outro lado, engloba também os silêncios e as recusas desses sujeitos em relação ao passado, seja por meio de atitudes deliberadas ou não, resultantes ou não de vontades coletivas. (PIMENTA et al., 2014, p.6).

Assim, a cultura de história demarca uma expansão do significado de consciência histórica enquanto a cultura histórica dela se retroalimenta. Paralelamente vejo um fenômeno similar no que se refere à cultura escolar. Composta não só pelos programas governamentais mas também pelas práticas que se inserem em um determinado contexto escolar faço um paralelo, por exemplo, entre o currículo prescrito, com suas generalizações e seus silenciamentos e o currículo atuante, instado na prática de professores que se adequam àquela determinada cultura local para a promoção da aprendizagem histórica. Segundo Almeida e Silva,

De forma análoga e em movimento de síntese de múltiplas determinações, se engendram na práxis curricular relações temporais de História e Memória produtoras de significados. Considerando a dinâmica permanente de (re)presentificação curricular a cada prática, entendemos que as semânticas desse complexo categorial advêm de posições concernentes aos contextos nos quais participa. (ALMEIDA e SILVA, 2022, pp. 194-195).

Para além da constatação desses autores, vejo nos programas curriculares em si a própria dimensão de política de memória visto que, de sua própria produção participam batalhas e operações de silenciamento, produzindo e ressignificando significados e identidades sociais e processos de inclusão ou exclusão (ALMEIDA, 2021). Ainda segundo Almeida e Silva,

Os conteúdos, códigos e práticas expressas pelo currículo e suas categorias derivadas, assumindo o caráter de seleção cultural, podem delimitar identidades desejáveis e indesejáveis nos projetos de futuro orientados por uma história das classes vitoriosas. Produzem, ademais, através de apagamentos ou reafirmações, relações de estratificação ou convivência plural entre grupos identitários; de aceitação ou contestação das contradições, desigualdades e mazelas colhidas como frutos da árvore da identidade nacional (ALMEIDA e SILVA, 2022, pp. 196-197).

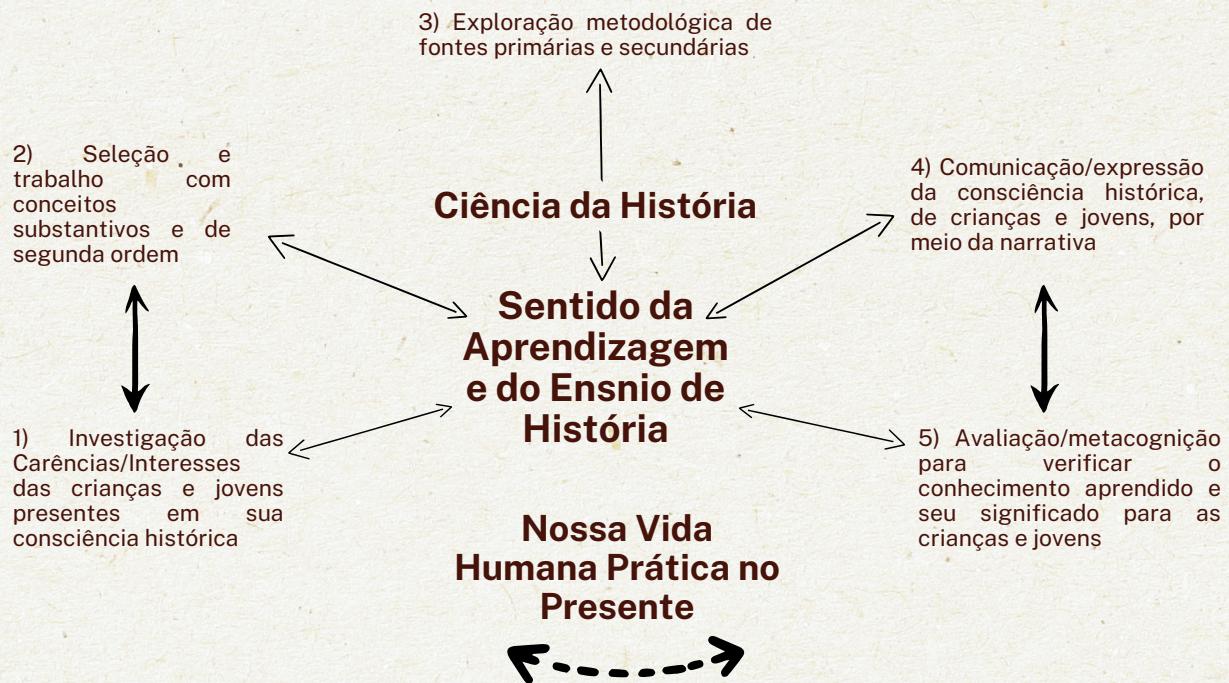
Os currículos prescritos também são espelhos de uma determinada cultura histórica se aceitamos suas dimensões políticas, sociais até mesmo econômicas, no entanto, o professor possui uma certa autonomia para manejar tais conteúdos, além de que as aulas de história não se constituem apenas de explicação de conceitos ou fatos históricos. É nesse sentido que também menciona-se sempre os currículos

atuentes e ocultos, fruto das interações entre professores e alunos e práticas pedagógicas daqueles. A objetificação de determinados sujeitos da história, incluindo nossos estudantes, é um dos fatores que impõe a relevância de determinadas memórias em detrimento de outras. O objeto não possui memória, visto que não é sujeito, assim, ele e toda sua cultura e agência podem ser esquecidos. Assim, antes mesmo do NEM, percebo que o professor de história já tinha um longo percurso pelo seu caminho para superar certos padrões no ensino de história, no entanto, o NEM se configura como uma barreira a uma possível transformação das aulas de história na etapa ensino médio, portanto é preciso que nós nos

apropriemos da teoria necessária para a disputa hegemônica dentro da cultura escolar do esquecimento que o NEM aprofunda ainda mais, pois, o objetivo desta le é o próprio esvaziamento, e, se possível, a aniquilação da disciplina de história no ensino médio. O NEM se traduz enquanto política do esquecimento. A consciência histórica não é interessante para os reformadores empresariais da educação, pois ela se contrapõem ao esquecimento da cultura de história, pode levar os estudantes, enquanto sujeitos sociais, ao caminho da práxis e se constituir enquanto elemento libertador para os estudantes. Como bem apontou Gramsci.



Assim, a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt preconizou, a partir da didática reconstrutivista da história a aula histórica que pode ser entendida a partir do gráfico abaixo:



Fonte: SCHMIDT, M.A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere, Revista de História Intelectual* vol. 3, nº 2, out.2017.

A Aula Histórica também foi implementada no currículo da secretaria municipal de educação de Curitiba e vem provocando mudanças nas percepções de professores e estudantes acerca da aprendizagem histórica.

No NEM, evidencia-se que os itinerários formativos e disciplinas eletivas estão diretamente ligados à questão do trabalho, visto que, o que se almeja de maneira consciente ou não, é que eles levem ao estudante propostas de projetos de vida descolados de uma perspectiva de aprofundamento dos estudos para a sobrevivência no pós-ensino médio por meio de relações de precarização do trabalho.

Neste sentido as questões referentes ao mundo do trabalho precisam ser objeto de reflexão para esses estudantes, mas não de maneira precarizada, mas sim, aprofundada para que, efetivamente, suas carências de orientação sejam atendidas. A disputa hegemônica pelo modelo de ensino médio e a construção de práxis criadora e reflexiva na aprendizagem histórica em nossa conjuntura no Distrito Federal, necessita dessas reflexões. Assim o objetivo é que utilizando como base a matriz da Aula Histórica possamos ao menos, criar as condições de possibilidade para a transformação partindo do que consideramos a principal contribuição da metodologia da Aula Histórica: a reflexão de como a cultura histórica se reflete na cultura escolar, os temas sensíveis; traumáticos ou controversos da história do Brasil e as questões que envolvem memória e patrimônio, principalmente no âmbito escolar.

Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não pode ser filósofo - isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente - sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com outros elementos de outras concepções [...] como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado em face de problemas de um passado frequentemente bastante remoto e superado? (GRAMSCI, 2020, pp. 93-94).

Por isso considero a metodologia da aula histórica como uma importante via de transformação da cultura escolar e, por conseguinte, da cultura histórica no país. No que se refere a esta metodologia desenvolvida por Schmidt, também presente no último capítulo do livro Didática Reestruturista da História, ela partiu da própria matriz da didática da história de Rüsen a que já nos referimos.

Poderia assim resumir a metodologia da Aula Histórica:

- 1) Investigar as carências de orientação e os interesses dos alunos: partir da consciência histórica do estudante para, assim, investigar seus interesses e carências de orientação.
- 2) Selecionar conceitos substantivos e de segunda ordem³: Após a investigação das carências, selecionar os conceitos substantivos e de segunda ordem que serão trabalhados.
- 3) Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias: Problematização e interpelação das fontes para que os estudantes produzam suas próprias interpretações e problematizações.
- 4) Comunicação da Consciência Histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa: produção de narrativas pelos estudantes que demonstrem suas problematizações e interpretações acerca das fontes.
- 5) Avaliação/metacognição: fazer com que os estudantes escrutinem o que os estudantes sabem a partir do que aprenderam para que os estudantes percebam seu próprio processo de aprendizagem (SCHMIDT, 2017).

³ Os conceitos substantivos podem ser definidos como os conhecimentos compartilhados, agregados, somados e adquiridos por todos os sujeitos históricos e que são necessários para que se estabeleça um pensamento histórico a partir de carências da vida prática. Todo conceito substantivo deve ser envolto e articulado a conceitos epistemológicos (de segunda ordem) em qualquer que seja o conceito a ser aprendido. [...] Para além das experiências do sujeito, o conceito substantivo também chega à vida prática por meio da cultura escolar, seja de modo superficial ou profundo, subjetivo ou objetivo, voluntário ou involuntário, visto que não se aprende ou ensina História a partir do "nada", ou seja, da ausência total da experiência ou da carência de vida prática. E é na escola, a partir do trabalho efetivo do professor de História que os conceitos epistemológicos (de segunda ordem) serão aprimorados para dar científicidade ao saber do sujeito. (SILVA; SOUZA; SCORSATO, 2020, p. 56, 58).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição:** narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de história. 2021. 328 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, UFJF, Juiz de Fora, 2021.

_____, SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo et al (org.). **A BNCC de História:** entre prescrições e práticas. Recife: Edupe, 2022. p. 193-253.

BASE DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS. **Base de Itinerários Formativos.** Disponível em: <https://www.basedeitinerarios.com.br/>, 2023.

BRASIL. **Lei 12.711.** Brasília. 2012.

BRASIL. **Lei 13.415.** Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432,** de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em 13 de novembro de 2023.

BRASÍLIA. Grupo de Trabalho Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação. **Direitos à aprendizagem** e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional. 2018. Disponível em: https://issuu.com/direitosaprendizagem/docs/direitos-publica_o_vers_o_5_pre_pr. Acesso em: 02 dez. 2023.

BUGS, Jonathan dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Como chegamos à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018)? **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, n. 1, p. 1-24, dez. 2022.

CARIELLO, Lívia. 30º Simpósio Nacional de História, 30., 2020, Recife. **A Disputa por Hegemonia na Educação Brasileira:** O Movimento pela Base Nacional Comum. Rio de Janeiro: Anpuh, 2019. 16 p.

_____. XIX Encontro de História da ANPUH Rio, 19., 2020, Rio de Janeiro. **Aparelhos privados de hegemonia empresariais: os casos da Fundação Estudar e da Fundação Lemann.** Rio de Janeiro: Anpuh, 2020

CATÁLOGO DE ELETIVAS DO ENSINO MÉDIO. **Catálogo de Eletivas do Ensino Médio.** Disponível em: <https://sites.google.com/edu.se.df.gov.br/eletivas2022/Eletivas?authuser=0>, 2023.

CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires. Paris: Historie de L'educacion, n. 38, 1988, p. 59-119.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno. **As Influências dos Agentes Públicos e Privados no Processo De Elaboração da Base Nacional Comum Curricular.** 2018. 129 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Irati, 27 mar. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Curriculum em Movimento da Educação Básica:** Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Curriculum em Movimento da Educação Básica:** Ensino Médio. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Curriculum em Movimento da Educação Básica:** Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-doNovo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

DRUCK, Maria da Graça. Fordismo e/ou Japonismo. **Revista de economia política**, v. 19, n. 2, abril – junho 1999.

E-NAVE 2: **Guia de práticas pedagógicas inovadoras.** Fernanda Sarmento, Juliana Leonel (orgs.). 2 ed. – Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019.

E-NAVE: **Guia de práticas pedagógicas inovadoras.** Carla Caroline Lopes, Carla Uller, Fábio Meirelles, Fernanda Sarmento, Josy Fischberg, Karina Trotta, Roan Saraiva (orgs.). 2^a ed. – Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2020.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira.. **Revista Trabalho Necessário**, 10 (15). <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6865>, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular. 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, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FREITAS, Luiz Carlos. **Blog Avaliação Educacional.** 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório de atividades 2002.** São Paulo: Fundação Lemann, 2002.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório de atividades 2003.** São Paulo: Fundação Lemann, 2003.

GIFE. **Compromisso quer pacto nacional pela educação.** 2023. Disponível em: <https://gife.org.br/compromisso-quer-pacto-nacional-pela-educacao/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 5. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere: 1931-1937.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 2 v.

LEMANN, Fundação. **Fundação Lemann.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio.** 2018.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** 1^a versão. 2015.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** 2^a versão. 2016.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. 2018.

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, 1993, p. 143-162.

PIMENTA, João Paulo et al. **A Independência e uma cultura de história no Brasil.** Almanack, Guarulhos, ed. 8, p. 5-36, 2º semestre 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/alm/a/PJWzf3xYvJwtjjfRnQy8dz/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/alm/a/PJWzf3xYvJjwtjjfRnQy8dz/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 5 jan. 2023.

RÜSEN, Jörn. **Experiência, orientação e interpretação:** As três dimensões da aprendizagem histórica. In:

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; SCHMIDT, M.A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere, Revista de História Intelectual* vol. 3, nº 2, out.2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática Reconstitutivista da História.** Curitiba: CRV, 2020.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul. 2012.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia.** Campinas - SP, Autores Associados, 2009.

SILVA, Carla Gomes; SOUZA, Claudio Aparecido; SCORSATO, Sergio Antonio. **Competências do Pensamento Histórico.** vol. 2. Curitiba: Wa Editores, 2020.

SOUZA, Fernanda Almeida de. **Didática Reconstitutivista da História:** Possibilidade teórica e metodológica para uma práxis transformadora no ensino de história. 2022. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (Brasil) (org.). **Todos Pela Educação.** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: Uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013.

A Disciplina de História no Novo Ensino Médio

Este site foi criado para educadores e professores da disciplina de história do Distrito Federal, com foco na etapa ensino médio, com o intuito de problematizar as circunstâncias de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), trazendo informações e conceitos importantes sobre concepções pedagógicas e de currículos, a atuação de empresários nas propostas finais da BNCC e do NEM, reflexões acerca da Didática dd História e suas contribuições para este debate e as atuais disputas que envolvem mudanças no NEM.

As Diversas Versões da BNCC

Versão impedida	Primeira versão	Segunda versão	Versão final
<p>Essa versão é um documento preliminar que não veio a público e foi elaborado por setenta especialistas que posteriormente no ano de 2014 constituíram o Grupo de Trabalho Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (GT-DiAD). Em seu conteúdo para a disciplina de história, o documento era norteado por eixos temáticos e não por conteúdos, valorizando as seguintes temáticas: espaço e tempo; natureza e cultura; empiria e representação; indivíduo e sociedade; identidade e alteridade; ética e política; estado e direito; trabalho e economia; imanência e transcendência; ciência e tecnologia; humanidade e subjetividade; memória e patrimônio; corpo e linguagem; arte e estética. atitudes à competências, sendo elas: I) pensamento crítico e reflexivo; II) respeito à lógica das normatizações sociais; III) respeito às diferenças; IV) trabalho em equipe; V) resolução de conflitos; VI) ações colaborativas; VII) conscientização sobre problemas socioambientais; VIII) defesa dos direitos humanos.</p>	<p>Esta versão traz a história de outras sociedades e culturas para primeiro plano, uma forma de questionamento da história das "grandes civilizações" que se estabeleceu como um padrão no ensino de história metódico. É notável também as concepções sobre tempo e memória presentes na primeira versão onde o tempo é visto como representação, assumindo a perspectiva de uma construção cultural e dando abertura para a compreensão de outras temporalidades. A discussão sobre memória é atravessada pela lei 11.645/08 e a importância da influência cultural, social e política dos povos indígenas e africanos não só para a construção do país e na atualidade mas resgatando sua história no território antes da invasão portuguesa e da escravidão. Os descriptores que atravessam todo o currículo do ensino médio, nos três anos dessa etapa de ensino, são: "procedimentos de pesquisa", "representações do tempo", "categorias, noções e conceitos" e "dimensão político-cidadã"(MEC, 2015).</p>	<p>Essa versão postula pela primeira vez, uma aprendizagem baseada nas competências e, no que concerne a disciplina de história, os conteúdos deveriam ser apresentados em círculos de raio crescente com maior profundidade (método concêntrico ampliatório). A partir daqui a história passa a ser dividida em três componentes curriculares onde no primeiro se insere a história da América hispânica, portuguesa e inglesa, no segundo a história mundial do século XX começando pela queda dos sistemas coloniais na África e na Ásia até a conformação da globalização e no terceiro componente o Brasil republicano e seu processo de "modernização". A concepção linear de história conjuntamente com o método concêntrico ampliatório suplanta e subordina a história de outras culturas sempre à cultura europeia, assim, ao se falar da história das amérias é sempre em relação aos países que colonizaram a região. Ao se falar sobre África só se relaciona o continente à escravidão e é dado um salto para os processos de libertação nacional ocorridos no continente relacionando-os a Europa e os países que colonizaram. Não existe história do povo africano e indígena anterior à colonização europeia.</p>	<p>A concepção de currículo tradicional, em relação à segunda versão permanece, dessa vez dando maior ênfase ao atrelamento da qualidade do ensino às avaliações padronizadas e maior destaque às avaliações internacionais. Poderíamos dizer que essa versão tem dois momentos. Na entrega do documento ao CNE em abril de 2017 a etapa ensino médio havia sido retirada por causa da lei 13.415/17, ou seja, a lei que instituiu o Novo Ensino Médio que vem sendo mencionado neste trabalho pela sigla NEM. Assim, o primeiro momento da versão final contava apenas com as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. O que, inclusive, fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.</p> <p>Em um segundo momento em agosto de 2018, surge a BNCC ensino médio já com as mudanças suscitadas pela lei 13.415/17. Na homologação do documento final em dezembro de 2018 a BNCC ensino médio se une a BNCC do ensino infantil e fundamental. Este é o documento que se encontra no site BNCC. A BNCC em sua versão final aparta a chamada Formação Geral Básica (FGB) dos itinerários formativos. A FGB é constituída por grandes áreas, cada uma possuindo suas competências e habilidades próprias, não há divisão por disciplinas. Na verdade a FGB é a própria BNCC.</p>

A BNCC e o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal

Orientações pedagógicas do currículo em movimento

O currículo em movimento da Secretaria de Educação do DF possui um caderno apenas direcionado para a definição de pressupostos teóricos-metodológicos. Segundo esses pressupostos, em todas as etapas do ensino, a espinha dorsal deve ser a concepção da pedagogia histórico crítico do educador brasileiro Demerval Saviani. A pedagogia histórico-crítica tem por proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (*práxis*), contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Entendemos que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista.

O Currículo em Movimento para o Ensino Médio antes do NEM

No caderno Currículo em Movimento Ensino Médio, em sua primeira versão que foi amplamente discutida com os docentes do ensino básico da etapa ensino médio no ano de 2013, o documento aponta que o processo de formação crítica de estudantes deve ser tarefa de todos os componentes curriculares e não apenas de alguns, optando por uma divisão curricular em quatro áreas de conhecimento, opção esta que é justificada no caderno à partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 em seu artigo 8, (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e considerando, para o ensino médio, a organização dessas áreas em dimensões que se interconectam e se internalizam. O documento aponta ainda que, a opção por dimensionar essas áreas dá-se em razão da busca por favorecer a interdisciplinaridade e **ressignificar os conteúdos historicamente mais demandados por certos componentes curriculares**. Ou seja, o dimensionamento busca desierarquizar conteúdos e a própria relação entre as áreas de ensino. No que concerne a área de ciências humanas que é o que neste trabalho nos interessa, o documento aponta quatro dimensões para essa área: multiletramentos, sociedades, culturas e espaço/tempo; multiletramentos, ciências, meio ambiente e educação; multiletramentos, Estado, política e trabalho e multiletramentos, indivíduos, identidades e diversidades.

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio

O documento basicamente é a cópia da BNCC em sua versão final mais uma parte que aprofunda uma questão importante para o NEM (Novo Ensino Médio), que são os itinerários formativos. Ele aponta que os itinerários formativos devem, seguindo a Portaria Nº 1432 de 2018, possuir quatro eixos estruturantes, quais sejam: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Assim, um itinerário formativo deve ser composto basicamente por quatro disciplinas eletivas, língua espanhola e a disciplina projeto de vida. O que se observa a partir do que está colocado é uma forte presença do que ficou conhecido pelo termo “protagonismo juvenil” e que tem grande incidência no terceiro setor. Sem partir das diversas realidades sociais dos estudantes, o protagonismo juvenil incute uma perspectiva de responsabilização individual dos sujeitos, no caso adolescentes, por suas aquisições individualizando percursos formativos. Os itinerários formativos são um excelente exemplo desse processo na educação. No que se refere, por exemplo, ao eixo empreendedorismo, o documento fala em autogestão e trabalho associado, conceitos caros ao socialismo e ao anarquismo e que são incompatíveis com a cultura do empreendedorismo apresentada hoje que está diretamente ligada à precarização das relações de trabalho no neoliberalismo e a uma pretensa saída empreendedora individual para a resolução de problemas sociais e econômicos.

Concepções Pedagógicas e de Curriculos

Pedagogia Tradicional: A pedagogia tradicional

início da sociedade moderna, pois, com esse novo meio social, surgia uma nova classe, a classe dos burgueses, que se preocupavam em construir uma sociedade democrática. os indivíduos eram educados através do ensino sistematizado para então serem considerados cidadãos livres e com o domínio do saber. Vale salientar que nem todos tinham acesso a essa educação, por isso, aos poucos, na nova sociedade, ia surgindo uma espécie de margem, aquela em que não se tinha acesso ao conhecimento. Os ignorantes, enfim, eram marginalizados. As escolas foram sendo construídas para contrapor essa situação, para salvar os indivíduos dessa marginalidade. A pedagogia tradicional tinha como metodologia encher os indivíduos de novas informações, de novos conhecimentos, seguindo uma teoria pedagógica de métodos, os quais consideram apenas a assimilação e a transmissão de conteúdos. Para esse processo, a educação era voltada para o professor como figura central, pois ele era quem possuía o conhecimento, apesar de que esse educador não necessitava de muitas informações, apenas o essencial para a transmissão. O aluno era um mero receptor que escutava e reproduzia as informações do professor, que era a autoridade da escola.

ignorante, mas sim o rejeitado. A Pedagogia Nova não foi eficaz sobre a questão da marginalidade. Uma vez que, a mesma não garantiu a maioria da população o acesso a escola, sendo assim, continuou marginalizando as classes inferiores, pois em sua maioria era a classe dominante que continuava tendo acesso a educação de qualidade. Saviani em relação a Escola Nova considera que, quanto mais se falou em democracia, menos ela existiu, pois foi na teoria da Escola Nova, nos movimentos que travaram a luta contra a pedagogia tradicional, que se falava e se propunha a democracia na educação e o direito de todos a terem acesso ao conhecimento.

Porém, na prática, a maioria não teve esse direito atendido.

Tecnicismo: A partir dos anos de 1960 uma perspectiva educacional tecnicista passa a tomar contornos no país principalmente a partir do golpe militar de 1964. Com vistas a uma industrialização do país fundada no modo de produção capitalista, a escola passa a ser vista como importante *locus* para a formação de mão de obra, assim, o papel da educação passa a fundamentar-se no treinamento de futuros trabalhadores para os novos postos de trabalho

Industriais. Nesse contexto, uma educação reflexiva é vista como uma barreira a essas concepções educacionais, pois não é interessante que trabalhadores questionem seu papel social dentro da engrenagem capitalista, assim, cabe ao professor apenas treinar estudantes para que sejam futuros trabalhadores passivos e conformados que não questionem os problemas sociais, econômicos e políticos que forjam suas condições de trabalho e sua própria vida

essa teoria, grupos ou classes dominam o problema da marginalização, pois ela é

Aparelho Ideológico do Estado: Para Althusser, os "Aparelhos Ideológicos do Estado" são aqueles que reproduzem a relação de produção existente. Ele apresenta como aparelho ideológico o religioso, o escolar, o familiar, o jurídico, o político, o sindical, a informação e o cultural, eles funcionam ideologicamente na reprodução dos ideais dominantes. O Aparelho Ideológico Escolar foi colocado à frente para a dominação no capitalismo, pois ele facilita a divisão dos indivíduos em classes sociais, quem não possui a escolaridade básica, por exemplo

Então nos meios de produção os que conseguem a escolarização, muitas vezes acabam em diversas profissões na classe média.

Teoria da Escola Dualista: Baudelot e Establet, consideravam que a escola está dividida em duas redes: a burguesia e o proletariado. Diante disso, eles reconhecem, assim como Althusser, que escola é um aparelho ideológico e que nela há a reprodução da sociedade capitalista. Nessa teoria, a escola tem como função qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual. Nela são marginalizados os trabalhadores, aqueles que, mesmo tendo acesso à educação, trabalham manualmente, por isso são considerados desqualificados. A escola tem como maior propósito, segundo Baudelot e Establet, impedir o desenvolvimento da ideologia dominante.

Criada pelo educador brasileiro Demerval Saviani, busca uma superação das teorias críticas-reprodutivistas, visto que, ele considerava que estas não buscavam a superação da escola como aparelho ideológico de Estado ou como reproduutora de desigualdades, pois não viam na escola a

ser uma espaço de ação e ref

Currículo tradicional

ão, emancipação e libert

Curriculum pós-crítico

Aparelhos Privados de Hegemonia e Disputa Hegemônica

Hegemonia é basicamente a supremacia de um grupo sobre outro. O conceito ganhou relevo a partir da obra do pensador italiano Antonio Gramsci.

Aparelhos privados de hegemonia são organizações da sociedade civil que se constituem para empreender a luta hegêmônica no tecido social a partir de diversas áreas com diferentes vieses ideológicos e projetos societários. Abaixo há um quadro sobre os reformadores empresariais da educação que se constituem em diferentes organizações que são aparelhos privados de hegemonia que têm concepções, principalmente fundamentadas nas teorias pedagógicas tradicionais, para a educação brasileira.

No entanto há organizações na sociedade civil brasileira que têm outras concepções educacionais baseadas, por exemplo na pedagogia histórico-crítica, e buscam também disputar no tecido social a implementação dessas concepções. Assim se configura uma disputa hegêmônica: Diferentes grupos empreendendo debates e lutas sociais para promoverem seu projeto em diversas áreas da sociedade.

As discussões em torno da BNCC de história são um grande exemplo de como pode se dar essa disputa hegêmônica.



Reformadores Empresariais da Educação e sua atuação na implementação da BNCC e do NEM

1 Quem são os Reformadores?

Basicamente são grupos formados por empresários brasileiros que buscam os seguintes princípios para o sistema educacional do país:

1) educação baseada em resultados; 2) expectativas elevadas para todas as crianças; 3) recompensas e sanções para as escolas individualmente e 4) as recompensas e sanções também são aplicadas individualmente para cada professor.

No Brasil atualmente há alguns grupos que articulam esses empresários:

2 Todos Pela Educação

O Todos pela Educação (TPE), contribuiu bastante para as discussões em torno da formação da BNCC no Brasil fazendo parte do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e inclusive membros do conselho consultivo da coalizão ocuparam importantes cargos governamentais já ainda no primeiro governo Dilma Rousseff. Por exemplo, Jorge Gerdau Johannpeter do Grupo Gerdau, então membro do conselho de governança da organização, foi assessor da presidente Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo. Neste mesmo governo, membros importantes do Todos pela Educação estiveram presentes também no MEC e no CNE. É importante compreender que o TPE possui diferentes frações de classe burguesa em seu interior. Em suma é capitaneado pela burguesia financeira, no caso com protagonismo do Banco Itaú mas também é composto pelo ramo siderúrgico (Gerdau e seu Movimento Brasil Competitivo), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e Instituto ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social"

3 Fundação Lemann

Este grupo possui alguns elementos inerentes ao seu projeto educacional. Dentre estes, destaca-se primordialmente a inserção da lógica empresarial no âmbito da educação pública e na esfera política, priorizando resultados e gestão, e posicionando-se como agente capaz de liderar o caminho para o sucesso da educação pública brasileira. Outro aspecto notável é a ênfase na competitividade nacional, alinhando-se à concepção da educação como impulsionadora do desenvolvimento econômico, em consonância com as preocupações de organismos internacionais

4 Oi Futuro

A Oi Futuro é um braço cultural da empresa telefônica Oi. Eles possuem uma projeto educacional chamado de Nave que é uma sigla que significa Núcleo Avançado em Educação. Ademais a Oi Futuro também é um instituto que faz parte do Movimento Pela Base Nacional Comum (MBNC). A

Nave tem, inclusive, projetos pilotos que são parcerias público-privadas (PPP's) em escolas públicas, uma na cidade do Rio de Janeiro (Colégio Estadual José Leite Lopes) e outra na cidade de Recife (Escola Técnica Estadual Cícero Dias).

No final de 2022 a Nave lançou a "Aliança Nave" convocando outras empresas para apoiar e financiar a construção de outras

PPP's e outros projetos educacionais iguais aos já desenvolvidos nas escolas

do Rio de Janeiro e Recife. A aliança teria como objetivo a inovação do ensino médio, aliás é importante frisar que é nesta etapa de ensino que

atua a Nave.

5 Movimento Pela Base Nacional Comum

Passando agora ao Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), ele se

constitui a partir do ano de 2013 e assim se define em seu site:

"Trabalhamos em parceria para garantir educação de qualidade e para todos. Junte-se a nós e fortaleça a implementação da Base Nacional Comum

Curricular e do Novo Ensino Médio. Onde tem base tem movimento"

(MBNC, s/p, 2023). Evidenciando já nas primeiras informações de seu site

que para esses reformadores empresariais da educação a BNCC e o NEM

são irmãos siameses como já apontei nessa pesquisa. Também é possível

observar entre seus documentos publicados no mesmo site uma grande

preocupação com o que eles chama de educação inclusiva, inclusive a

educação anti-racista, tendo lançado um e-book sobre o tema. Na verdade

para mim o que fica evidente é que, principalmente o NEM tem entre seus

objetivos escusos que não são admitidos por estes reformadores, barrar o

processo de inclusão de estudantes pobres e negros na universidade

pública. Como já mencionei esse processo se inicia em 2020 a partir de

implementação das ações afirmativas para estudantes negros e do

fortalecimento do ENEM. A inclusão dessas esferas de estudantes no ensino

superior causou e causa grande desconforto aos empresários e a burguesia

brasileira de uma forma geral, por isso, em minha constatação, o NEM foca

tanto na questão do protagonismo juvenil e do empreendedorismo, pois,

como eu mesma ouvi o tempo todo durante o curso "Projeto de Vida" da

SEEDF, a universidade não deve ser a única alternativa dada ao estudante

do ensino médio para sua vida pós-escolar. Na verdade, há uma falsa

intenção de mostrar a esses alunos que eles podem fazer o que quiserem

ao sair da escola quando na verdade as limitações econômicas e sociais que

estes jovens passam durante toda sua vida são escamoteadas e colocada

como uma questão de inteligência emocional e pró-atividade, ou seja, basta

que eles foquem nessas questões para que possam ser grandes

empreendedores.

A perspectiva da Didática Reestrutivista da História

O que é Didática da História?

A didática da história é um campo de estudos alemão surgido a partir de uma crise do sistema educacional alemão nos anos de 1960. Ela busca enfatizar que a teoria da história e a forma como se pensa a aprendizagem histórica não são reflexões separadas, reivindicando a didática da história, como uma subdisciplina da ciência histórica e que possui também seu próprio rigor metodológico, não devendo ser afastada da chamada história pensada. Além disso, o principal objeto de estudo da didática da história é a consciência histórica que o didático da história alemão Karl-Ernst Jeismann assim definiu: a consciência histórica é "o total das diferentes ideias e atitudes diante do passado".

No Brasil a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt criou a didática reestrutivista da história inspirada na própria didática da história alemã e no reestrutivismo que propõe que a educação seja uma forma de reconstruir e mudar a sociedade, face a crise social e cultural.

A partir da didática reestrutivista da história a professora Maria Auxiliadora Schmidt criou a metodologia da "aula histórica"

Metodologia da Aula Histórica

Para a criadora da metodologia da aula histórica, Maria Auxiliadora Schmidt, se constituem elementos importantes para uma aula de história pensar as tensões entre cultura histórica e cultura escola, os temas controversos da história do Brasil e a questão da memória e do patrimônio histórico. A metodologia pode ser assim dividida:

- 1- Investigar as carências de orientação e os interesses dos alunos: partir da consciência histórica do estudante para, assim, investigar seus interesses e carências de orientação.

- 2- Selecionar conceitos substantivos e de segunda ordem : Após a investigação das carências, selecionar os conceitos substantivos e de segunda ordem que serão trabalhados.

- 3- Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias:
Problematização e interpelação das fontes para que os estudantes produzam suas próprias interpretações e problematizações.

- 4- Comunicação da Consciência Histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa: produção de narrativas pelos estudantes que demonstrem suas problematizações e interpretações acerca das fontes.

- 5- Avaliação/metacognição:
fazer com que os estudantes escrutinem o que aprenderam para que eles percebam seu próprio processo de aprendizagem.

Aula Histórica como um elemento da disputa hegemônica

A disputa hegemônica pelo modelo de ensino médio e a construção de práticas, entendendo-a como ação e reflexão conjunta, na aprendizagem histórica em nossa conjuntura no Distrito Federal, necessita de reflexões. Assim, o objetivo é que utilizando como base a matriz da Aula Histórica possamos ao menos, criar as condições de possibilidade para a transformação partindo do que consideramos a principal contribuição da metodologia da Aula Histórica: a reflexão de como a cultura histórica se reflete na cultura escolar, os temas sensíveis; traumáticos ou controversos da história do Brasil e as questões que envolvem memória e patrimônio, principalmente no âmbito escolar.

AL
BRASIL

(ORG.)

lê Falleiros,
arco Antonio
cha Monteiro

o de
sobre
cacional



As atuais Disputas Envolvendo o Novo Ensino Médio

No início de 2023, mas precisamente no dia 15 de março foi convocado um primeiro ato nacional pedindo a revogação do NEM, no entanto, mesmo antes disso é bom que seja colocado que para o cargo de ministro da educação, ainda no mês de janeiro de 2023 já havia sido empossado Camilo Santana que é da área de engenharia agrônoma e que, em sua trajetória política no Ceará, foi um

- ▼ importante aliado de Cid Gomes, o qual já mencionamos aqui que foi um dos responsáveis pelo apagamento da chamada versão impedida da BNCC em sua gestão no MEC ao lado de Manuel Palácios que foi o Secretário de Educação Básica a época. O que podemos constatar é que esse novo governo Lula manteve a marca da gestão do MEC ligada aos figurões que fizeram parte do ministério na época dos dois governos Dilma.

Enfrentar as desigualdades estruturais e promover a equidade no acesso à educação é uma tarefa árdua e crucial para transformar o sistema educacional.

Assim, novos atos aconteceram ao longo do primeiro semestre de 2023, o que forçou o governo a “suspenso temporariamente” a implementação do NEM. O uso de aspas é pelo fato de que esse foi o discurso público do governo, no entanto, na prática o NEM continuou ocorrendo de forma normal nas escolas, pelo menos no caso do Distrito Federal. A suspensão foi para que ocorresse consulta pública junto a população sobre o NEM. A consulta pública foi estabelecida pela Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, se iniciou em 24 de abril de 2023 e terminou em 6 de julho de 2023 e consistia em onze perguntas feitas no portal do governo federal acerca da percepção da população de maneira geral sobre o NEM e contou, ao longo de sua vigência, com 10.995 contribuições. Segundo o próprio site, em 2021 por dados fornecidos pelo censo escolar do INEP, excetuando-se as matrículas na rede privada de ensino, havia um total de 6.835.419 matrículas no ensino médio em toda a rede pública nacional. Esse dado, por si só, evidencia que a consulta pública não teve grande alcance nacional. Fato parecido com as consultas públicas realizadas acerca da BNCC.

Valorizar a diversidade cultural, étnica e social, e promover ambientes educacionais inclusivos, são desafios fundamentais para a construção de uma educação mais justa e democrática.

Em outubro de 2023 surge o PL 5230/2023. O PL, assim como a Lei 13.415/2017 (lei do NEM), pretende alterar a LDB e foi encaminhado à Câmara dos Deputados mais precisamente em 24 de outubro de 2023 e entrou em tramitação em regime de urgência para pretendamente realizar as mudanças no NEM sugeridas à partir da consulta pública. O projeto de lei entrou em tramitação em regime de urgência, no dia 20 de dezembro de 2023 às portas de 2024 e recebeu simplesmente setenta e nove emendas. Até o presente momento não há um desfecho acerca da situação, visto que, a discussão sobre o PL, ainda na câmara federal, parou na questão acerca da grade horária e foi adiada para março de 2024, fato que foi comemorado pelos movimentos sociais da educação pelo ganho de tempo conseguido para maiores articulações em torno dessa disputa hegemônica.

Enfrentar as desigualdades estruturais e promover a equidade no acesso à educação é uma tarefa árdua e crucial para transformar o sistema educacional.

MATRIZ CURRICULAR | Nave Rio de Janeiro

COMPONENTES DA BASE NACIONAL COMUM



1º ANO

2º ANO

3º ANO

 CURSO DE PROGRAMAÇÃO											
 CURSO DE MULTIMÍDIA											
 CURSO DE ROTEIRO											

MATRIZ CURRICULAR | Nave Recife

COMPONENTES DA BASE NACIONAL COMUM



LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS
LÍNGUA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO FÍSICA
ARTE



CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS
BIOLOGIA
FÍSICA
QUÍMICA



MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS
MATEMÁTICA



CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS
SOCILOGIA
GEOGRAFIA
FILOSOFIA



DIVERSIFICADA
INGLÊS

1º ANO

2º ANO

3º ANO



CURSO DE PROGRAMAÇÃO



CULTURA DE JOGOS DIGITAIS
CULTURA DO MUNDO DIGITAL
LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO
PROJETO INTEGRADOR 1



CURSO DE MULTIMÍDIA



CULTURA DE JOGOS DIGITAIS
CULTURA DO MUNDO DIGITAL
ARTE PARA JOGOS DIGITAIS
PROJETO INTEGRADOR 1



PROGRAMAÇÃO DE JOGOS 1
PROGRAMAÇÃO DE ARTEFATOS DIGITAIS 1
EMPREENDERISMO E INOVAÇÃO
ELETIVA 1
PROJETO INTEGRADOR 2



PROGRAMAÇÃO DE JOGOS 2
PROGRAMAÇÃO DE ARTEFATOS DIGITAIS 2
ÉTICA PROFISSIONAL E LEGISLAÇÃO APLICADA
PROJETO INTEGRADOR 3



PRODUÇÃO DE IMAGENS ESTÁTICAS 1
PRODUÇÃO DE IMAGENS EM MOVIMENTO 1
EMPREENDERISMO E INOVAÇÃO
ELETIVA 1
PROJETO INTEGRADOR 2



PRODUÇÃO DE IMAGENS ESTÁTICAS 2
PRODUÇÃO DE IMAGENS EM MOVIMENTO 2
ÉTICA PROFISSIONAL E LEGISLAÇÃO APLICADA
ELETIVA 1
PROJETO INTEGRADOR 3

CULPADO OU INOCENTE? PERSONAGENS E FATOS HISTÓRICOS QUE MUDARAM OS RUMOS SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Área(s) de conhecimento em que o Itinerário Formativo ao qual a Unidade Curricular Eletiva/Trilha de Aprendizagem é proposto

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Componentes curriculares relacionados

Filosofia, Geografia, História, Sociologia

Código(s) dos objetivos de aprendizagem que norteiam a Unidade Curricular

[CHSA07IF] Identificar, na diversidade de contextos históricos e geográficos e de modos de vida dos grupos humanos, práticas, crenças, valores e normas relacionadas às diferentes identidades socioculturais.

[CHSA08IF] Mobilizar recursos e conhecimentos de natureza sociocultural e ambiental, a partir das demandas locais, regionais, nacionais e/ou globais, segundo as especificidades das diversidades e coletividades.

[CHSA09IF] Propor ações de mediação e intervenção sobre questões adversas envolvidas na vida pública e cotidiana, por meio de projetos contributivos à construção de um espaço de convivência democrática e respeitosa dos direitos e da dignidade humana.

Estratégia de aprendizagem

Apresentação cultural sobre temáticas em estudo, debates e/ou discussões considerando a participação do estudante, dramatização, estudo de caso, estudo de texto, jogos lúdicos e interativos, júri simulado e/ou esquete e/ou teatro sobre temáticas em estudo e pesquisa em laboratório de informática ou dispositivos móveis utilizando sites.

Recursos materiais necessários

Livros, computadores/ celulares e datashow.

Eixo(s) estruturante(s) envolvido(s) na Unidade Curricular

Mediação e Intervenção Sociocultural

Detalhamento da Unidade Curricular Eletiva Orientada

As atividades dão-se início com a determinação de personagens e/ou acontecimentos históricos que moldaram os rumos atuais. Como exemplo, pode-se citar a segunda guerra mundial (1936/1945), onde após o aprofundamento do seu estudo, os alunos serão capazes de simular um júri popular, tendo como réu os responsáveis pelo acontecimento. O julgamento ocorrerá, respeitando todos os trâmites de um júri convencional, ou seja, teremos a linha de defesa e de acusação. Isso levará os alunos a desenvolverem a crítica, o poder argumentativo e o senso de imparcialidade diante de um assunto que assumiu papel fundamental na transição dos séculos XX e XXI. Os trabalhos serão desenvolvidos conciliando pesquisas em fontes bibliográficas recomendadas pela SEEDF e pela matriz do PAS, vídeo aulas, filmes que retratam o assunto, consultas a sites oficiais de pesquisa, sendo os trabalhos desenvolvidos em espaços adequados no ambiente escolar, como laboratório de informática, sala de vídeo/projeções, salas de reuniões para debates sobre os temas. Faz-se necessário a utilização de material de escritório, para registros bem como para a exposição dos resultados obtidos. Na culminância da atividade, um júri será montado, simulando o julgamento de personalidades históricas e/ou acontecimentos que transformaram/alteraram os rumos da sociedade contemporânea.

Estratégias de avaliação do estudante

Os alunos serão avaliados de acordo com a sua participação ativa no projeto, por meio de material escrito e também na parte oral do mesmo. Essas capacidades serão aprimoradas, ou seja, será incentivado a prática e o desenvolvimento da oratória.

Referências

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. A Verdade e as Formas Jurídicas. 2.ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1997.

Responsável pela eletiva/ trilha de aprendizagem

tatiane.vieira@edu.se.df.gov.br

Tatiane Rocha Vieira

CEM 02 DE PLANALTINA

HISTÓRIA EM JULGAMENTO

PALAVRAS-CHAVE

#HISTÓRIA
#JURI_SIMULADO
#ERA_VARGAS

AUTORIA

ANA PAULA MOGETTI

O QUE É?

A sala de aula se transforma em um tribunal, no qual os estudantes são incentivados a analisar os prós e contras sobre um fato histórico relevante e representativo. Nesta proposta, o desafio foi pesquisar e sustentar argumentos em defesa e/ou acusação sobre a Era Vargas (1930-1945) no Brasil.

ÁREAS DO CONHECIMENTO



CIÊNCIAS HUMANAS
E SOCIAIS APLICADAS

COMPONENTES CURRICULARES



HISTÓRIA

PÚBLICO-ALVO



ENSINO
MÉDIO



EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

COMPETÊNCIAS



PENSAMENTO
CIENTÍFICO,
CRÍTICO E CRIATIVO



COMUNICAÇÃO



ARGUMENTAÇÃO

POR QUE FAZER?

A iniciativa propõe uma forma diferenciada de pesquisa e aprofundamento de conhecimentos sobre um determinado conteúdo curricular. Os estudantes também experimentam construir discursos sobre esse conhecimento e, principalmente, transportam-se imaginariamente para um período da história do seu país, neste caso, os anos da presidência de Getúlio Vargas. Os jovens ocupam um papel ativo no processo de aprendizagem, exercitam a responsabilidade e, mais que tudo, conectam-se emocionalmente com os fatos históricos. A simulação de um júri oportuniza melhores resultados que os tradicionais modelos de seminário para apresentação de pesquisas, engajando os jovens para o estudo e possibilitando que conquistem aprendizagens mais significativas. Ao ser desafiada a formular ideias bem fundamentadas, a turma é estimulada a desenvolver a argumentação, que é uma competência geral da nova Base Nacional Comum Curricular.



RECURSOS

- Livro didático de história que aborde a Era Vargas
- Papéis e caneta
- Computadores ou celulares com acesso à internet
- Adereços para a simulação do tribunal: podem ser providenciados martelo, TNT ou tecido colorido para adaptar como roupas dos magistrados, quepe, chapéu, óculos escuros, maquiagem e demais elementos cenográficos que o professor e os estudantes considerarem necessários à caracterização dos personagens



TEMPOS DE AULA

- Oito aulas de 50 minutos

COMO FAZER?

1 O professor inicia com uma aula expositiva, de abordagem conceitual e teórica sobre o período histórico em que o presidente Getúlio Vargas esteve no poder. Esse é um momento importante para contextualizar o conteúdo que vai ser estudado e julgado pela turma.

2 Na segunda etapa, provocados pelo texto “**O Estado Novo no contexto internacional**”¹, do historiador **Boris Fausto**², os jovens são convidados a responder a seguinte questão: por que esse regime gera essencialmente uma série de males e, ao mesmo tempo, tem facetas de progresso? Os estudantes

respondem livremente. Geralmente, trazem tanto argumentos a favor quanto contra. Diante do impasse, o docente os convida a decidir a polêmica no tribunal. E assim apresenta a proposta de todos simularem um julgamento do período.

3 O professor compartilha com a turma algumas noções sobre as regras de um julgamento e quais profissionais atuam em um tribunal. Todos são estimulados a discutir um pouco essas regras e atuações. A partir disso, os estudantes se candidatam para representar os mais diversos papéis no julgamento. Quando mais de um quer ocupar a mesma

função, o educador organiza uma votação popular e o mais votado assume o cargo. Assim, toda a turma recebe um papel para interpretar no júri simulado: juiz, advogado[s] de defesa, promotor[es] de acusação, testemunhas de defesa, testemunhas de acusação, escrivã[o], policial[is] e o próprio Getúlio Vargas. Para cada personagem, é designado um assessor, de modo que os jovens trabalham em duplas para organizar o estudo e a preparação para o dia do “julgamento”. Os demais estudantes compõem o júri popular. Vale também escolher dois representantes da turma para fazer a “cobertura” (fotos/filmagens/transmissão ao vivo) de todo o



1. Texto **O Estado Novo no contexto internacional**
[\[http://bit.ly/txEnovo\]](http://bit.ly/txEnovo)



2. **Boris Fausto**
[\[http://bit.ly/Bfausto\]](http://bit.ly/Bfausto)

julgamento. Eles irão organizar materiais e pensar a melhor forma de transmissão e registro do júri.

4 É criado um calendário de trabalho, definindo um prazo para as equipes estudarem e se preparem. A partir daí, todos pesquisam na internet como funciona um júri e constroem juntos as regras para o dia do julgamento. É interessante criar um espaço virtual para o compartilhamento de informações e o acompanhamento da sistematização dos estudos de todos. Esse ambiente deve ser escolhido de acordo com a mídia ou plataforma mais familiar [Google Drive, grupo no Facebook, WhatsApp etc.]. Um estudante pode assumir o papel de administrador, criando o grupo, incluindo todos os colegas da turma e repassando as datas e metas de cada etapa do

calendário. Por meio desse espaço virtual, também podem ser encaminhadas perguntas ao professor.

5 Para a roteirização do julgamento, os estudantes vão buscar aprofundar seus conhecimentos sobre o período histórico pesquisado. Além de buscarem pelo conteúdo do período, devem preparar o esboço de suas falas, escrevendo argumentações resumidas

para seus personagens. O professor deve destacar a importância dessa preparação, pois evita que eles esqueçam seus argumentos durante o julgamento. Esse é um recurso que também auxilia os jovens mais tímidos, que têm dificuldade de se expressar em público. Nesse momento, é fundamental que o docente acompanhe de perto a pesquisa, orientando a turma sobre a qualidade das referências que estão acessando.





6 A última fase do percurso é a simulação do julgamento em sala de aula. No dia combinado, toda a turma colabora com a organização do ambiente. Também é recomendado que os estudantes se fantasiem com adereços, de acordo com o personagem assumido. Nesse momento, é fundamental ter atenção para a disposição das mesas

na sala, de modo a simular o ambiente de um tribunal de júri. O juiz abre a sessão, medeia as falas e convida todos a apresentarem seus argumentos. Ele vai chamando as testemunhas uma a uma e, por fim, passa ao júri popular a oportunidade do voto e veredito. Segue-se à sentença final e, se considerado condenado, Vargas é levado preso. Caso

seja absolvido, tem direito a um belo discurso populista. O escrivão registra todos os pontos relevantes do processo e sistematiza uma resposta à questão inicial de Boris Fausto, que deverá ser entregue ao professor.

7 O texto finalizado pelo jovem que assumiu o papel de escrivão é postado no ambiente virtual para ser lido, aprovado e alterado pelo restante da turma. Todos têm um prazo de uma semana para leitura e complementação do arquivo. Ao final, o professor lê o texto e apresenta uma devolutiva para os estudantes. Nessa devolutiva, ele faz considerações sobre o domínio [ou não] do conteúdo e corrige as distorções ou equívocos históricos. E abre espaço para que os jovens também identifiquem e compartilhem suas aprendizagens.

AVALIAÇÃO

O professor atribui uma nota única para toda a turma. Essa nota é construída levando-se em consideração os seguintes critérios: colaboração para organização do julgamento, representação responsável dos papéis assumidos, domínio do tema por cada um dos principais personagens, silêncio e atenção às falas dos colegas no momento da simulação do júri, registro escrito com a resposta oficial da turma à questão inicial de Boris Fausto.

RESULTADOS

A compreensão profunda sobre o período histórico estudado é, sem dúvida, um dos principais resultados. Porém é possível identificar também o desenvolvimento de diversas competências, entre elas, a argumentação, a responsabilidade e a colaboração. Como o professor atribuiu uma nota ao processo e ela é uma média global de todas as notas individuais, isso estimulou todos a se ajudarem e a trabalharem para um melhor resultado final. Todos cresceram muito com essa vivência e é possível perceber, em especial nas turmas de 3º ano do Ensino Médio, a identificação daqueles estudantes que já pensam na escolha de carreiras na área do direito, da história e até da política. O mesmo ocorre com o interesse de alguns jovens pela área artística, com a revelação e/ou descoberta de talentos criativos impressionantes para a atuação e a caracterização dos personagens. Além disso, o fortalecimento do vínculo entre os estudantes e o professor é um ponto bastante importante e merecedor de destaque.

