



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

**AS COMPETÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC  
E OS DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM**

Elson Lima

Rio de Janeiro  
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

**AS COMPETÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC  
E OS DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM**

Elson Lima

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins

Rio de Janeiro

2024

## CIP - Catalogação na Publicação

L732c Lima, Elson  
As competências do ensino de História na BNCC e os desafios para a aprendizagem / Elson Lima. -- Rio de Janeiro, 2024.  
210 f.

Orientador: Marcus Leonardo Bomfim Martins.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, 2024.

1. Currículo. 2. Competências do ensino de História. 3. Aprendizagem. 4. Educação e cidadania. 5. Objetivos de aprendizagem. I. Bomfim Martins, Marcus Leonardo, orient. II. Título.

AS COMPETÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC  
E OS DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM

Elson Lima

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

---

Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins

---

Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel

---

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

A João Espínola Lima, o *Joãozinho*!!

## AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é o resultado de dez anos de espera e amadurecimento. Os sujeitos implicados nele são de ordem e contexto diversos e, por isso, não caberiam numa lista nominalmente objetiva. Nesse sentido, faço também um exercício de memória, justiça e reconhecimento pelo resultado...

Agradeço a três pessoas, naturalmente especiais e que me ensinaram, na prática, o que pode ser a paternidade: Igor Espínola Diniz, João Espínola Lima e Isis Espínola Lima.

Sou profundamente grato a Rosiane Espínola Campos, pelo amor e cumplicidade (sobretudo intelectual) construídos nessa longa trajetória.

Ao professor e orientador Marcus Leonardo Bomfim Martins, cujo trabalho é sem medida, pois se abriga no tempo e na morada da sabedoria. Sem ele, esse projeto não ganharia forma nem sustentação. Agradeço também ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – uma casa tão rica!! –, pela oportunidade, pela excelência de seus professores e por viabilizar esse trabalho. Nesse particular, a despedida é matéria alegre, mas também penosa.

Agradeço profundamente às contribuições assertivas, apresentadas no Exame de Qualificação desse trabalho, pelas Profa. Dra. Sônia Miranda (UFJF) e Carmen Teresa Gabriel (UFRJ).

Também tenho uma dívida para com o grupo de estudo radicado na UFJF, conhecido como Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH), sob coordenação do Prof. Dr. Marcus Bomfim, que conta com promessas ilustres do cenário acadêmico mineiro, as quais, certo dia, ainda terei o privilégio de encontrar presencialmente nas profícuas imersões éticas.

Essa pesquisa tem uma dívida para com Sérgio Felipe Moraes da Silva Teixeira, sobretudo pelas incontáveis trocas teóricas – desde o início, quando tudo era apenas uma ideia –, pela leitura do projeto e apontamentos. Do mesmo modo, sou muito grato também pelas revisões do texto a Alair da Cruz Reis, Thayane Campos, Márcia Nascimento, Abner Francisco Sótenos e Luiz Herculano. Bem como aos colegas de turma do ProfHistória, pelas trocas, estímulos e contribuições: Márcia, Daniel, Denise, Elton, Gabriela, Munique e Eduardo.

Agradeço também a Dejair Dias, Danielle Coutinho, Wagner Bueno, Eduardo Santos, Humberto Salustriano, Luiz Fernando Zumbi, Marcio Tubarão, Olivia Robba, Plácido Rios, Cláudio Márcio, Michelle Oliveira, Diadiney Helena, Daiana Maia e Juliana Ramos.

Um agradecimento fraterno aos amigos e colegas da Escola Municipal Gandhi, pela força, pelas experiências pedagógicas e por construir coletivamente o contexto de aprendizagem para essa pesquisa. Às professoras e aos professores Thais, Liane, Débora, João, Nilvio, Michelle, Pablo, Ubiratan, Célio, Luciana, Mauricelia, Carla Patrícia, Thiago, Mozart, Simone, Joyce, Rafael, Rogério, Raquel, Liana, Danielle, Angela, Jaqueline, Raquel (inspetora), Fernando, Jurema, Marilene, “dona” Rosângela, Alessandra e Claudio. Sem esquecer o professor e memorialista Isra Toledo Tov pela generosidade e contribuições documentais acerca de Paciência e Manguariba. E, evidentemente, às centenas (talvez milhares) de alunos cuja aprendizagem foi possível contribuir no curso desses 15 anos de magistério. Meu respeito e sincero agradecimento!!

Finalmente, mas não menos importante, agradeço à minha mãe, Eudete Lima, e aos meus avós, Bernardo e Aradi, pela vida e pelos ensinamentos que conferiram significação, peso e leveza à existência.

Aos parentes e amigos que, por descuido, possa ter esquecido, meus sinceros agradecimentos. Porém, aos sempre presentes Sandra, Wanderley, Rafael, Edilaine, Simone, Júlio, Gonçalo, Bárbara, Andreia, Leandro, Maria José, Vitória, Maria Célia, Fátima, Ventura, Edilson, Bruno, Anderson, Izabelle, Sophia, Karina, Emanuel, Gilca, Leonardo, Bernardo, Breno, Carliane e Danielle.

Sem esquecer meus amigos angrenses, em especial Wanda Lúcia, Kelly Rodrigues, Jorge Ferraz, Márcia Regina, Ledilce, Cristiane, Alair, Claudia Menta, José Ferreira, Davi, Jéssica, Cristina, Carol, Nilson, Ana Paula, Mariângela, Denise, Igor Pedroza, Elvis, Rodrigo, Fábio, Orni, Edelson, Edson, Simone, Daniel, Maria Nazaré, Josaphar, Leonardo, Vladmir, Marcelo, Dante, Ângela, Patrícia, Liz, Sylvio, Samita, Maurício, Tatiane, Marcela, Iracema.

À casa de Umbanda TESMT, pelo apoio amigo e espiritual.

Obrigado!!!!



*És um senhor tão bonito  
Quanto a cara do meu filho  
Tempo, tempo, tempo, tempo*  
(Caetano Veloso – Oração ao tempo, 1979)



## Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que expressa a concepção de sociedade que o Brasil pretende construir por meio da educação. Sua elaboração, ao longo de três anos, não ocorreu sem tensões e disputas. Esse processo é típico das reformas curriculares e dos embates políticos associados a esse fenômeno, representando uma oportunidade para atualizar projetos, princípios e valores que serão promovidos através da educação. No contexto do ensino de História, os debates sobre a definição de uma base curricular esbarraram em antigas dicotomias: acadêmicos versus professores, teoria versus prática, ensino versus pesquisa, concepção eurocêntrica da história versus concepção decolonial, educar para a cidadania versus educar para finalidades práticas. Além disso, houve o embate entre um currículo orientado para a identidade nacional e um currículo que se expressa no reconhecimento da diferença. Diante desse quadro, a compreensão dos sentidos provisórios estabelecidos para a aprendizagem na BNCC de História, exigem outros aportes teóricos, do campo discursivo: a perspectiva pós-fundacional foi eleita para realizar tal tarefa. A investigação de como as competências passaram a operar na terceira versão da BNCC, tornando-se uma nova linguagem da aprendizagem, permitiu também identificar uma mudança de paradigma pedagógico e suas consequências epistemológicas, particularmente no funcionamento da disciplina História. Nesse contexto, as competências não apenas organizaram, mas também subordinaram os objetivos e os direitos de aprendizagem ao saber-fazer. Essa concepção curricular é marcada pelo uso excessivo de protocolos de controle, prescrição curricular e avaliação de resultados. Portanto, problematizar as competências específicas de História nos permite avaliar a fundamentação teórica da “atitude historiadora”, uma suposição sobre o trabalho do ensino de História nas escolas, que não se alicerça nos contornos epistemológicos tradicionais da disciplina.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Competências específicas de História; Aprendizagem; Educação; Currículo.

## Abstract

The National Common Curricular Base is a normative document that expresses the conception of society that Brazil intends to build through education. Its development, over three years, did not occur without tensions and disputes. This process is typical of curricular reforms and the political struggles associated with this phenomenon, representing an opportunity to update projects, principles, and values that will be promoted through education. In the context of teaching History, debates about defining a curricular base ran into old dichotomies: academics versus teachers, theory versus practice, teaching versus research, Eurocentric conception of history versus decolonial conception, educating for citizenship versus educating for practical purposes. Moreover, there was a clash between a curriculum oriented towards national identity and a curriculum that expresses itself in the recognition of difference. Given this scenario, understanding the provisional meanings established for learning in the BNCC of History requires other theoretical contributions from the discursive field: the post-foundational perspective was chosen to perform such a task. Investigating how competencies began to operate in the third version of the BNCC, becoming a new language of learning, also allowed identifying a change in pedagogical paradigm and its epistemological consequences, particularly in the functioning of the History discipline. In this context, competencies not only organized but also subordinated the objectives and rights of learning to know-how. This curricular conception is marked by the excessive use of control protocols, curricular prescription, and result evaluation. Therefore, problematizing the specific competencies of History allows us to evaluate the theoretical foundation of the "historical attitude," an assumption about the work of teaching History in schools, which is not based on the traditional epistemological contours of the discipline.

**Keywords:** Teaching of History; Specific Competencies in History; Learning; Education; Curriculum.

## **Lista de tabelas**

Quadro 1 – Comparativo de incidência de terminologias nos dispositivos legais – p. 120

Quadro 2 – Competências específicas de História para o ensino fundamental – p. 127/128

## Lista de siglas

ABEH	Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal (1988)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
TELERJ	Telecomunicações do Rio de Janeiro S/A
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas  
UPF Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

Introdução.....	16
<b>1. A construção da BNCC: entre confrontos, desafios e obstáculos.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1. A BNCC e o currículo sob a ótica pós-fundacional.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2. O contexto de produção da BNCC: legislar para democratizar.....</b>	<b>28</b>
1.2.1. Pela democracia e pela educação: os limites esgaçados da legislação .....	36
1.2.2. Dos PCN e DCN à BNCC .....	38
1.2.3. A avaliação na prescrição do currículo .....	39
1.2.4. A primeira versão da BNCC: sobre currículo ou ensino?.....	41
<b>1.3. A comunidade disciplinar de História sob a perspectiva pós-fundacional.....</b>	<b>43</b>
1.3.1. As fundações e seus projetos na BNCC.....	46
1.3.2. A escrita da BNCC de História .....	48
1.3.3. A primeira versão da BNCC de História .....	50
1.3.4. Comunidade disciplinar e o Ensino de História: reflexões sobre a elaboração da BNCC.....	51
1.3.5. A formulação de um currículo (projeto-finalidade) para o ensino de História.....	53
<b>1.4. As versões da BNCC de História .....</b>	<b>56</b>
<b>2.As competências para o ensino de História na BNCC: uma aprendizagem prática ou o declínio da teoria?.....</b>	<b>64</b>
<b>2.1. Base curricular nova, mas projeto velho .....</b>	<b>65</b>
2.1.1. O ensino de História: uma nova linguagem para velhos projetos.....	66
2.1.2. Uma história entre educação e aprendizagem.....	67
2.1.3. Uma nova linguagem para a educação e o ensino de História.....	70
2.1.4. Os domínios ou “territórios valorativos” da educação.....	72
2.1.5. Competências: das origens teóricas a uma teoria das competências .....	75
2.1.6. A inserção das competências no contexto brasileiro .....	78
2.1.7. Competências e direitos de aprendizagem.....	78
<b>2.2. A aprendizagem e as implicações .....</b>	<b>80</b>
2.2.1. Aprendizagem em História .....	82
2.2.2. As competências e seus impactos para a organização disciplinar .....	84
2.2.3. O saber-fazer e a falsa oposição entre teoria e prática.....	84
2.2.4. BNCC de História e comunidade disciplinar.....	87
2.2.5. Comunidade disciplinar: currículo e conteúdos.....	89

<b>2.3.</b>	<b>Qualificação, Socialização e Subjetivação: as funções da educação e aprendizagem em História</b> .....	93
2.3.1.	O currículo: um novo território do capital .....	97
2.3.2.	A aprendizagem não se restringe a resultados .....	101
<b>2.3.3.</b>	<b>Conclusão</b> .....	103
<b>3.</b>	<b>Competências específicas do ensino de História: uma questão valorativa</b> .....	106
<b>3.1.</b>	<b>As fronteiras epistemológicas no ensino de História</b> .....	107
3.2.	Dos objetivos e dos direitos .....	111
3.3.	Das competências: um sentido prático da aprendizagem .....	118
<b>3.4.</b>	<b>A virada das competências</b> .....	120
3.5.	Competências específicas de História.....	127
3.6.	As fontes históricas em sala de aula e a atitude historiadora .....	139
3.7.	Atitudes, habilidades e valores nas competências .....	142
<b>3.8.</b>	<b>O <i>ethos</i> terapêutico emerge das competências</b> .....	149
3.9.	Uma aprendizagem criadora ou autorreguladora .....	150
<b>4.</b>	<b>O ensino de História como transgressão curricular</b> .....	158
<b>4.1.</b>	<b>Objeto da sequência didática</b> .....	160
4.1.1.	Detalhamento e escopo da sequência didática .....	161
4.1.2.	Manguariba: um passado rico e diverso.....	163
4.1.3.	Dos objetivos .....	166
4.1.4.	Ações metodológicas .....	168
4.1.5.	Justificativa da sequência didática .....	170
4.1.6.	Dos recursos lançados e das maneiras de identificá-los .....	171
4.1.7.	Esquematização da sequência didática .....	173
<b>4.2.</b>	<b>As competências e habilidades interpeladas</b> .....	173
4.2.1.	Do tempo e dos recursos .....	174
4.2.2.	Desdobramento da sequência didática .....	174
<b>5.</b>	<b>Considerações finais</b> .....	175
	<b>ANEXO A – Texto de apoio para aula expositiva</b> .....	180
	<b>ANEXO B – Imagens de Manguariba</b> .....	184
	<b>ANEXO C – Atividades</b> .....	186
	<b>ANEXO D – Planejamento de visita de campo</b> .....	190
	<b>Referências</b> .....	194

## Introdução

A escolha da Base Nacional Comum Curricular como objeto de pesquisa remonta a uma inquietação que surgiu quando me encontrava trabalhando em Angra dos Reis. Foi a primeira vez em que tomei conhecimento da Base, na escola. O ano era 2016, e a ocasião era de consulta aos professores, numa tentativa de tornar o processo de elaboração do documento um exercício democrático. No entanto, entre a intenção e a realidade havia um fosso, caracterizado pelas condições que inviabilizavam e inviabilizam a discussão do documento, as trocas de ideias entre o corpo docente no sentido de discutir coletivamente o currículo numa “comunidade de aprendizagem”, para usar uma linguagem da moda. A BNCC, nessa ocasião, não passava de uma burocracia a ser apropriada pelos professores, na minha opinião, sem uma conexão estreita com a realidade de estudantes, professores, escola etc.

Passados dois anos, em 2018, decidi ingressar numa formação continuada através da pós-graduação em Ensino de História da Universidade Cândido Mendes (UCAM). Foi nessa ocasião que muitas questões sobre ensino, pesquisa e trabalho docente começaram a não se encaixar com a concepção de currículo que até então conhecia. Tudo que aparentemente apresentava-se como sólido e óbvio, na minha concepção de ensino de História, desmanchava-se no ar com certo descaso para minha formação supostamente sólida, em termos acadêmicos, concluída dez anos antes e já atravessada também por uma experiência docente considerável, nesse curso, de trabalho em redes públicas de ensino.

Após o término da especialização na Universidade Cândido Mendes, me sentia – como o próprio Brás Cubas, personagem machadiano, ao descrever suas expectativas acerca da formação em bacharel – orgulhoso e enganado quanto à “ciência que eu estava longe de trazer arraigada no cérebro” (ASSIS, 2020, p. 83) ao concluir meus estudos sobre ensino de História. Não havia respostas satisfatórias para muitas questões que minha prática docente passou a questionar. Por exemplo, na medida em que a ciência moderna e seus fundamentos vinham sendo questionados desde a época de minha formação inicial, indagava-me por que esse paradigma científico não só perdurava, mas predomina deliberadamente nas formulações curriculares no Brasil, em especial sobre os materiais didáticos e sobre as concepções de educação e de avaliação. Eu não tinha resposta para isso.

Tomado por uma consciência de autoavaliação, considerava perturbador e inconcebível ter que conviver com a memória e a consciência de uma formação (bacharel e licenciatura) em uma das melhores universidades do país (UFRJ), mas, ao mesmo tempo, apresentar um trabalho aquém dessa excelência formativa e julgava a mim mesmo.



Um completo desacordo com as expectativas que depus. Foi quando decidi, a partir das conversas com colegas de trabalho, outros professores de História, que também fizeram o mestrado profissional (ProfHistória), ingressar nessa oportunidade de formação continuada.

Uma vez ingresso no ProfHistória, em 2020, o primeiro desafio foi “fechar” um tema que trouxesse um objeto de investigação capaz de satisfazer aqueles anseios por resposta. O desafio inicial foi alcançado quando da escolha do orientador. Na verdade, tive a fortuna de ser escolhido por ele. Nessa opção, minhas inquietações ganharam um terreno fértil de dissipação. Já sabia o que desejava fazer, mas não tinha clareza com quais opções teóricas aquela ideia poderia se transformar em projeto. Tanto é verdade que, em meu esboço de projeto, havia uma incompatibilidade teórica que posteriormente o professor Marcus Bomfim decidiu expor e “arrumar a casa”, no sentido de haver coerência quanto aos fundamentos que estavam sendo lançados para viabilizar essa dissertação. Começamos por expor, a partir de então, a organização de sua estrutura.

A educação é um alicerce fundamental para o avanço de qualquer sociedade. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu como uma estratégia para padronizar e orientar a educação como política pública no Brasil. A BNCC visa garantir uma educação de qualidade para todos os alunos do Brasil, independentemente de sua origem socioeconômica. Ela tem por objetivo desenvolver o pensamento crítico e as habilidades capazes de solucionar problemas em contextos cotidianos ou profissionais. Além disso, os formuladores da BNCC preconizam que, com a concepção de educação presente no documento, incentivar-se-ão os alunos a se tornarem cidadãos ativos e a adotarem os valores da democracia. Entretanto, a implementação da BNCC provocou várias discussões e questionamentos, principalmente com relação ao seu apelo prático, decorrente do envolvimento de entidades privadas no processo de construção do seu texto.

Esta dissertação de mestrado explorará as principais características, contradições e implicações epistemológicas da BNCC para a educação brasileira, especialmente a partir das competências específicas do ensino de História. Tal investigação tem por propósito contribuir para o debate e para a reflexão sobre o papel da escola, do ensino de História e da aprendizagem de crianças e jovens. Ao analisar as principais características e implicações da BNCC, pretendemos esclarecer o impacto potencial que ela pode ter no desenvolvimento das aprendizagens, sobretudo no que concerne à sua dimensão prescritiva, pois o documento impacta diretamente sobre o currículo e, nesse sentido, exige uma reflexão menos apressada e mais sólida quanto aos projetos de sociedade, estabilizados para as futuras gerações do país.

O capítulo 1 está estruturado em torno do processo de elaboração do documento. A BNCC foi fruto de uma série de equipes coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC) que se revezaram, se ampliaram e apresentaram como resultado, cerca de três documentos institucionais, no curso de três anos (2015-2018). Nesse caso, o “cerca” empregado é uma sutileza por ter havido uma versão preliminar da BNCC, publicada sem o componente curricular de História, caracterizando, assim, um total de quatro textos curriculares.

As sessões desse capítulo inicial procuram expor quais foram os marcos legais que viabilizaram uma base curricular nacional. As referências trazidas pela BNCC para sua fundamentação legal remontam tanto à Constituição Federal (1988) quanto à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996). No meio do caminho, desenvolveram-se também os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Porém, foi sobretudo em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que a base deu seus primeiros passos, na verbalização de um desenho, um esqueleto no sentido de política pública que viria ressignificar a educação brasileira.

O caminho passou pela análise dos fundamentos da política curricular da BNCC historicamente disputados, a fim de compreender as concepções de aprendizagem estabelecidas na base, marcadas pela adoção de competências específicas para as diversas disciplinas escolares, que no documento recebem a alcunha de componentes curriculares. Feito isso, foi necessário compreender, no âmbito da comunidade disciplinar de História, como seus membros colaboraram para a construção da BNCC de História.

Da primeira versão, duramente atacada e alvo de muitas ressalvas e preconceitos, passou-se a uma segunda versão “encomendada” a portas fechadas, sem a observação de protocolos democráticos ou de autoria identificada. Após dois anos, a terceira versão chegou a público em 2017. Nessa já se verifica uma concepção de ensino completamente distinta dos documentos anteriores. A novidade se vincula à adoção das competências como organizador ou galvanizador de aprendizagem. Sua adoção impactará sobremaneira a organização disciplinar, que tradicionalmente caracteriza as políticas curriculares no Brasil.

No capítulo 2, a proposta foi apresentar teoricamente uma discussão das competências na educação. Fizemos um levantamento de suas origens, e identificamos que ela remonta a uma espécie de híbrido de colaborações teóricas, inscritas na pauta do pós-estruturalismo, com colaborações tão diversas quanto contraditórias. Tomada em seu pragmatismo, adiantamos que as competências são realizações práticas, uma construção teórica que se dispõe solucionar uma separação produzida pela escola. Seus críticos identificam nas limitações do ensino e da aprendizagem que desenvolve, um afastamento entre o conhecimento teórico e sua aplicação

em situações concretas. Ao menos, esse foi um dos argumentos que justificaram a adoção das competências na BNCC, ou seja, organizar outro sentido para a aprendizagem de estudantes, capaz de desenvolver habilidades a serem mobilizadas em situação da vida real.

Da identificação das origens teóricas das competências e como elas foram incorporadas pelo cenário de reformas na educação – quando e como isso se deu no Brasil –, esse segundo capítulo lança e defende a principal hipótese de trabalho. Uma vez empregada na educação, ressignificada por setores relacionados a interesses do mundo do trabalho, as competências representam uma nova linguagem para a educação. Ou melhor dizendo, elas são a expressão de uma nova linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013; 2012; 2017; 2021) que se sobrepõe às teorizações sobre educação, às discussões e assuntos concernentes à educação, ao seu processo como um todo.

Em vez disso, veremos que as questões de aprendizagem isoladamente pensada refletem um novo projeto de grupos conservadores (imersos em seus interesses privados) para a educação pública, com uma concepção de educação, sociedade e cidadania que subordina a educação aos ditames do mercado de trabalho. Nesse sentido, o emprego das competências provoca um fenômeno que desequilibra as funções da escola em promover subjetivação, qualificação e socialização dos estudantes.

A ênfase em competências e habilidades apresentada pela BNCC é um desafio para a educação de um modo geral e a organização disciplinar em particular. A preocupação com a aplicação prática do conhecimento pode levar à desvalorização da teoria, além de fragmentar o conhecimento histórico. Uma análise crítica da BNCC por parte da comunidade disciplinar seria essencial para entender as tensões entre os objetivos de aprendizagem propostos e as práticas tradicionais de ensino.

No entanto, as discussões ensejadas pelo documento tomaram o currículo, salvo exceções, como sendo a composição de uma listagem de conteúdos por boa parte de seus membros. Mesmo porque, a desvalorização da teoria no ensino de História pode ter várias consequências potenciais. Ela pode, por exemplo, resultar em uma compreensão superficial dos eventos históricos e em uma falta de contextualização, levando a uma interpretação distorcida do passado, sem explorar as possibilidades de problematização temporal e de abordagens alternativas.

Além disso, pode prejudicar as habilidades de pensamento crítico e a capacidade de analisar diferentes perspectivas históricas, limitando a visão de mundo dos estudantes. Nesse sentido, renunciar a uma reflexão do passado restringe igualmente as possibilidades de compreensão não só da História, mas do próprio tempo presente. A desvalorização da teoria

também pode levar a uma falta de apreciação da importância do contexto histórico, fruto da incapacidade de fazer conexões entre o passado e o presente. Isso, por sua vez, pode reforçar o *presentismo* (HARTOG, 2014), uma visão da realidade em que as dimensões temporais tornam o passado uma construção lógica e abstrata, enquanto a afirmação de que apenas o presente é efetivamente “real”.

Já o capítulo 3 é a ocasião de análise, mais sistematizada, da empiria definida por essa pesquisa. A BNCC é confrontada quanto às suas pretensões em definir os objetivos e os direitos de aprendizagem, originalmente identificados nas duas versões da política curricular. Para em seguida, na terceira versão, tornar esse arranjo insuficiente e alavancar as competências como sendo a construção teórica orientadora do currículo. Suas implicações serão avaliadas e dimensionadas sob a perspectiva pós-fundacional, seja para educação de um modo geral, seja para o ensino de História em particular.

No que diz respeito à educação, a princípio, isso significou um deslocamento paradigmático, uma alteração do paradigma pedagógico que resultou da mudança de foco da “educação” para a “aprendizagem”. Com isso, passou a conceber o ensino, as questões propriamente de ensino e de educação de modo subordinado à lógica de controle de resultados e qualidade da aprendizagem, com muita ênfase aos processos de avaliação em larga escala.

Quando se trata do ensino de História, as implicações são significativas. Tradicionalmente, a disciplina era apresentada nas escolas como algo maçante, que exigia uma memorização excessiva. No entanto, com a incorporação das competências pedagógicas, uma solução emergiu: transformar os métodos de pesquisa em recursos eficazes para o aprendizado. Contudo, essa abordagem não está isenta de riscos, pois existe o inconveniente de que ela contribua para o desenvolvimento de uma linguagem singular para o ensino de História, pautado na hierarquização (reafirmada!) da história feita pelos historiadores, sobre a história ensinada. Assim, tornaria as aulas de História uma mera adaptação dos conteúdos e dos métodos empregados pela academia, uma espécie de extensão inescapável de suas práticas adaptadas ao ambiente escolar.

Ao problematizar o papel da BNCC na formação do aluno, no desenvolvimento de sua aprendizagem, esta investigação pretende contribuir para um debate mais amplo do currículo de História, sob outras bases epistemológicas. Sobretudo, ao repensar o ensino de História como um lugar de fronteira (MONTEIRO; PENA, 2011), e não como uma natural adaptação dos conteúdos de pesquisa da ciência de referência.

Finalmente, ao analisar as competências específicas estabelecidas para o ensino de História na BNCC, discutiremos a orientação valorativa dessa concepção pedagógica, e como

sua validade normativa se choca com os princípios de uma educação emancipatória. Ou seja, ensinar e aprender para se obter resultados satisfatórios é completamente diferente de ensinar e aprender para alicerçar valores caros a uma ordem democrática. Principalmente porque o conteúdo desses valores e princípios são percepções avessas à mensuração, ao controle das competências.

No último capítulo, exploraremos o ensino de História como uma alternativa à rigidez curricular. Trata-se de uma proposta de sequência didática que desafia o currículo nacional, questionando a relação entre eurocentrismo e sua expressão camuflada no currículo: a colonialidade do saber. Essa última se manifesta por meio de um código disciplinar centenário e uma periodização linear da História.

Em contrapartida à tradicional abordagem curricular de História, no Brasil, optamos por acionar a história local como base para uma abordagem alternativa de aprendizagem, ancorada no trabalho de memória. Nesse contexto, a multiplicidade de concepções pedagógicas, bem como os objetivos, métodos e recursos utilizados, visa fundamentar uma visão mais significativa dos conteúdos históricos. Essa abordagem diverge dos padrões homogeneizadores de competências.

Assim, confrontaremos a BNCC de História com uma postura crítica, evidenciando suas fragilidades teóricas e sua inadequação pedagógica. Em outras palavras, discutiremos os desafios e limites da aprendizagem voltada para a aplicação, como se o conhecimento só se validasse a partir de sua dimensão prática; um saber fazer sem propósito, porém controlado.

## 1. A construção da BNCC: entre confrontos, desafios e obstáculos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que se origina a partir de múltiplas demandas. As mudanças pelas quais o texto passou entre os anos de 2015 e 2018, durante sua apresentação à sociedade civil, refletiram a conjuntura política que o país atravessou. Durante esses quatro anos, o documento foi apresentado, ajustado, modificado e até mesmo reelaborado. No entanto, não há um consenso satisfatório sobre a explicação ou o conjunto de explicações para essas mudanças. Desde sua origem até a aprovação, a Base envolveu muitos atores, princípios e significados ao seu redor, especialmente discussões, expectativas e projetos de sociedade que surgiram após a reabertura política na década de 1980. Essas discussões foram atravessadas por aspirações democráticas e por uma concepção de cidadania que se transformou ao longo de três décadas.

A partir do texto de apresentação da BNCC e, ao observarmos sua trajetória até alcançar sua arquitetura final, defendemos que a educação é um domínio em constante transformação. Isso ocorre porque não há motivos para acreditar que as demandas sociais elencadas em um documento, como a Constituição de 1988, permaneçam exatamente as mesmas ao longo do tempo. Com base nesse quadro, examinaremos as mudanças em curso e o que se mantém como fundamento da educação. Assim, é relevante afirmar que a democracia, como um princípio que também orienta as mudanças educacionais, figura como uma das demandas essenciais na elaboração de políticas públicas nesse campo. Portanto, é importante ressaltar as várias nuances presentes nos currículos e na forma como eles são construídos.

Com base no referencial teórico adotado, compreendemos que o princípio da democracia continua relevante. Mas os elementos que a compõem ou dela derivam não são óbvios; tampouco a resignificação dos alicerces “democráticos” ocorre sem disputas ou por meio de consensos duradouros. Isso indica que, embora alguns princípios possam ser perenes, as disputas em torno de sua significação, ou “signifiXação”<sup>1</sup> (MACEDO, 2016), reivindicam mudanças nos componentes de sua estrutura. Portanto, compreender esse processo gera sentidos sobre educação, ensino e aprendizagem, uma vez que é na arena política da disputa pela significação de determinados princípios que se dimensiona como uma sociedade regula seus conflitos. Dessa forma, este capítulo analisa os fundamentos da política curricular da BNCC

---

<sup>1</sup> SignifiXação é um neologismo utilizado por Arnaldo Antunes do qual me utilizei aqui em referência ao processo de significação como “uma fixação de sentido em meio a uma multiplicidade possível, a um estancamento do fluxo incontrolável de sentidos.”. Conferir: MACEDO, Elizabeth. Significação, signifiXação e arte. In: RODRIGUES, C. A. (Org.), **Arnaldo Antunes: palavras (in)comuns**. Edições Sesc, 2016, p. 66.

historicamente disputados, a fim de compreender as concepções de aprendizagem estabelecidas na base, marcadas pela adoção de competências específicas para as diversas disciplinas escolares, que no documento denominam-se componentes curriculares.

Compreendemos que as ações, sujeitos e interesses envolvidos na construção de uma determinada estrutura curricular não devem ser dissociados no quadro explicativo desse processo. Assim, é importante entender por que a BNCC de História não foi escrita apenas por historiadores e porque as contribuições dos professores não prevaleceram, considerando-se que as mudanças curriculares podem e impactam mais imediata e diretamente sobre a prática daqueles profissionais que trabalham no ensino básico. Ao explorar essas questões, teremos uma compreensão mais sólida dos vínculos que aproximam e distanciam os campos de pesquisa dentro da comunidade disciplinar de História. Ou o que é mais grave: se as proposições e demandas docentes foram observadas, por que (conferir debate no terceiro capítulo) prevaleceu um arranjo curricular que reproduz hierarquizações entre pesquisa e ensino na BNCC de História, por exemplo.

Neste capítulo, discutiremos, em quatro seções, como e porque ocorreu esse movimento, desde a recepção pública de suas diferentes versões até a consolidação de um texto definitivo. Na primeira seção, faremos uma discussão sobre currículo a partir de contribuições da teorização pós-fundacional e como isso reverbera na análise da BNCC. Na segunda seção, exploraremos o contexto de produção da BNCC com foco nas agendas discursivas de variados grupos de interesse. Na terceira, o foco estará na potência da categoria “comunidade disciplinar” (COSTA; LOPES, 2016) para pensar as disputas ocorridas na significação da BNCC de História. Por fim, discutiremos as versões da BNCC de História. Tudo isso será feito tendo como norte a problematização dos fundamentos da proposta curricular, sobretudo a ambiguidade de se apresentar ora como um direito, ora como uma prescrição, e seus efeitos sobre a História ensinada.

### **1.1. A BNCC e o currículo sob a ótica pós-fundacional**

Começamos pela relação entre a BNCC e o currículo sob a ótica pós-fundacional. A abordagem adotada neste estudo busca situar a pesquisa no cerne das reflexões pós-fundacionais, uma perspectiva que emerge das teorizações pós-estruturalistas e é capaz de proporcionar uma visão alternativa do conhecimento. Dentro desse contexto teórico, que está inserido no campo da discursividade, a verdade do conhecimento produzido está

intrinsecamente ligada à sua provisoriedade, seu inacabamento e à contingência das práticas de significação e enunciação em constante disputa (LOPES; MACEDO, 2011; GABRIEL, 2015).

De início, destacamos as possibilidades de investigação, especialmente nos campos do currículo e/ou do Ensino de História a partir das reflexões apresentadas por Lopes (2013), Gabriel e Monteiro (2014) e Martins (2019). De um modo geral, esses estudos trazem uma inovação, ao compreender o currículo como movimento. Uma concepção que desloca o currículo, da inerte lista de conteúdos promovida pelas análises anteriores, para a noção de 'discurso' cuja definição da política curricular aciona uma série de disputas no curso de seu estabelecimento.

O discurso é entendido como um sistema de regras sociais de produção de sentido (BURITY, 2014). Ao se subordinar à política e ser acessado por meio da discursividade, portanto, ele se afasta de uma mera descrição e busca explorar as regras de produção de sentido pelas quais fenômenos encontram seu lugar no mundo social, juntamente com outros discursos articulados entre si (BURITY, 2014). No entanto, isso não implica aceitar uma abordagem linguística sem limites, arbitrária e de "vale tudo" narrativo, restrita à fala ou a um fluxo enunciativo eventual validado a priori por disposições maniqueístas. O sentido é construído socialmente e, portanto, está sujeito a regras, nas quais a história demonstra que um discurso ou ação só são aceitos quando são socialmente reconhecidos e validados pelo contexto (BURITY, 2014).

Na perspectiva pós-fundacional, o conhecimento produzido no campo do currículo passa por uma transformação em que teorias críticas dividem espaço com as possibilidades sempre abertas e inacabadas da narrativa discursiva. Ao colocar a dimensão política como um aspecto fundamental do campo curricular, a formulação de uma política curricular se torna um espaço de controvérsia, tensões e diferentes expectativas de estabelecer uma "verdade", mesmo que provisória.

Isso ocorre porque as matrizes curriculares são reflexo da cultura que se deseja projetar, de uma identidade construída por meio de memórias reconstruídas e em constante reconstrução. Sem essa dimensão, não haveria a presença do político, das disputas e das decisões que afetam aqueles envolvidos nessa cadeia de equivalências e diferenças, cuja estabilização se torna possível e necessária por meio do mecanismo de tornar universal o que era tão-somente particular. Esse mecanismo transforma sentidos contraditórios e diversos em uma conformidade de significado, sem a qual qualquer hegemonização não seria possível.

Ao adotar uma abordagem teórica discursiva em uma perspectiva pós-fundacional, o presente trabalho prioriza a análise dos significantes "aprendizagem", "competências", "ensino



de História" e "BNCC" por meio das categorias da teoria do discurso. Dessa forma, o esforço teórico busca identificar a cadeia articulatória que se formou a partir desses significantes (LACLAU, 2011 *apud* GABRIEL, 2017). Nesse sentido, os conceitos de hegemonia, significante vazio (LACLAU, 2013), ambivalência e entre-lugar (BHABHA, 1998) são estruturantes para a compreensão da abertura e articulação de sentidos no campo do Ensino de História, tensionados e provisoriamente fixados na BNCC.

A partir das teorizações discursivas, parte-se do pressuposto de que toda produção de sentido da realidade está irremediavelmente tratando da relação entre significante e significado. Por exemplo, ao afirmar hipoteticamente que uma das competências do ensino de História é "problematizar as concepções de tempo", essa proposição é válida porque opera discursivamente, quando o significante (competência) e o significado (problematizar as concepções de tempo) se estabilizam de maneira contingente. Ou seja, "o processo de significação equivale a essa articulação de um significante e um significado" (BURITY, 2014, p. 64), sem que haja ou preexista algo que se supõe ser um elemento anterior ao outro, causador e que fundamenta originalmente, em uma ordem de causa e efeito, a sucessão de eventos posteriores.

Ao estabelecer uma relação hegemônica é necessário criar um discurso que organize uma ordem e aglutine diferentes elementos (MENDONÇA, 2007). A construção de um sentido fixo e hegemônico busca articular um conjunto de diferenças com o objetivo de ocupar o lugar do universal. Esse universal temporariamente silencia as diferenças e promove o apagamento das particularidades que caracterizam o fenômeno em questão. Conforme Laclau (2011), "a condição para que um sentido se signifique como totalidade é 'o puro cancelamento de toda diferença'" (*apud* MACEDO, 2016, p. 47).

Nesse contexto, encontramos o cerne da apropriação que desejamos enfatizar, que é a existência de um ponto central de articulação de múltiplas identidades em relação às "competências" específicas do ensino de História na BNCC. Isso faz com que o seu sentido original, que foi construído por várias correntes teóricas, desde o estruturalismo até o pós-estruturalismo, contendo uma crítica contundente ao positivismo, se deslocasse para a universalização de um aspecto particular: a identificação com a linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013), que é também a linguagem do capital e dos interesses corporativos daqueles que concebem a educação como sendo um expediente restrito à qualificação de força de trabalho.

Em outras palavras, as competências reúnem diferenças significativas que são encobertas sob a aparência do saber-fazer e do saber-agir, como o caráter ativo e criativo do

estudante, a concepção de aprendizagem inatista ou adquirida, a orientação pragmática e individualista do conhecimento, o controle de eficácia e resultados, a formação administrada da educação, a hierarquização dos processos de qualificação, socialização e subjetivação, as implicações epistemológicas no campo disciplinar e na formação de professores, a ênfase em garantir direitos de aprendizagem, bem como o papel do ensino de História dentro da democracia e da formação cidadã, entre outros aspectos.

Compreendemos que as reformas no âmbito da política curricular, especialmente a BNCC de História, envolvem uma complexidade que não pode ser abordada de maneira linear. Há um conjunto de elementos em jogo, reunidos em sobreposição, justaposição e aglutinação de sentidos em torno desses elementos, resultando em uma multiplicidade de perspectivas e significados. Elizabeth Macedo (2016) busca superar a dicotomia entre 'qualidade' e 'controle' na concepção de currículo, destacando a relação de dependência entre eles. Muitas vezes, a busca pela qualidade do currículo é apresentada como pré-requisito ou solução para alcançar o controle desejado. Essa abordagem destaca a ambivalência e as tensões presentes na discussão sobre currículo e aponta para a necessidade de uma análise mais abrangente e contextualizada.

Na abordagem epistêmica que adotamos, o questionamento está voltado para o status do fundamento nas teorizações discursivas. Não se trata de buscar um fundamento imutável ou absoluto, nem de negar completamente a existência de qualquer fundamento. Em vez disso, reconhecemos a possibilidade de fundamentos parciais, precários e contingentes.

Nossa intenção é avançar a partir desses fundamentos provisórios, investigando as condições que permitiram sua emergência e sua apresentação em um projeto de sociedade, bem como as atribuições que permeiam o componente curricular de História para o ensino de História. Isso implica compreender as dinâmicas políticas, sociais e culturais que influenciam a construção desses fundamentos e suas relações com o contexto mais amplo em que estão inseridos, ou seja, o contexto geral de produção desses eventuais fundamentos.

Dessa forma, nosso enfoque é analisar criticamente esses fundamentos provisórios, considerando sua natureza contingente e sua conexão com as perspectivas teóricas e as demandas da sociedade. Reconhecemos que os fundamentos são construídos e contestados no campo discursivo, e é nesse espaço de disputas e negociações que buscamos compreender as bases em que se apoiam as propostas curriculares e as implicações que têm para o ensino de História.

De acordo com Ernesto Laclau, “um significante vazio é um significante sem um significado [a priori]” (LACLAU, 1996 *apud* MENDONÇA, 2007, p. 252). Essa afirmação aparentemente simples tem implicações promissoras e impactantes. No contexto da BNCC de

História, chamamos a atenção para os processos de disputa e legitimação em torno da concepção de aprendizagem reivindicada pelas competências como discurso hegemônico.

Isso significa que todas as diferenças e múltiplas identidades discutidas anteriormente em relação ao conteúdo das competências foram mobilizadas de tal maneira que se tornou impossível identificar um significado exato ou objetivo. Nesse sentido, acreditamos que as competências se tornaram um significante vazio para o componente curricular de História, sem um significado definido antecipadamente. Na prática ou na cadeia articulatória, a cadeia de equivalências entre os elementos articulados expandiu-se de tal forma e volume, a ponto de o caráter específico de seu conteúdo tornar-se ininteligível (MENDONÇA, 2007, p. 251-252).

Ou seja, a reunião de significados em torno de um significante vazio fixou interinamente uma natureza polissêmica para as competências de aprendizagem. É como se a articulação desses elementos criasse uma névoa ao redor das competências, dificultando a visualização de qualquer aspecto de diferença ou identidade específica em seu conteúdo, afastando entretanto à projeção do universal em detrimento do particular.

Durante o processo de elaboração da BNCC, uma das tensões observadas no âmbito da comunidade disciplinar de História foi a reafirmação da tradição disciplinar que concebe o ensino de História como resultado das pesquisas, questões e problematizações oferecidas pela ciência de referência. Essa oposição clara surge entre o suposto conhecimento em si e as contingências e vicissitudes que o conhecimento pragmático reivindica por meio dos discursos pedagógicos. Esses discursos ecoam na escola, nas expectativas da sociedade em relação à educação e, conseqüentemente, na formação dos profissionais que lidam diariamente com os estudantes em desenvolvimento.

É legítima a compreensão do que é feito, como é feito e quais escolhas são adotadas na definição das orientações curriculares. No entanto, o resultado alcançado até o momento não deve ser aceito como algo permanente ou suficiente para atender a todos os interesses envolvidos. É importante reconhecer a necessidade de revisão e atualização contínuas, levando em consideração a diversidade de perspectivas e a evolução das demandas sociais e educacionais. Portanto, o processo de construção curricular deve ser permeado por diálogos, reflexões e abertura para o aprimoramento constante, a fim de atender de forma mais efetiva às necessidades e aspirações dos envolvidos no processo educacional.

Por isso, a perspectiva discursiva reconhece a existência de uma ordem hegemônica, na qual certos sentidos são arranjados em uma cadeia de equivalência em disputa e, nesse sentido, instável e suscetível a alterações no arranjo. Mesmo porque essa perspectiva não consegue estabelecer uma verdade definitiva ou um conhecimento que seja capaz de eliminar

completamente as possibilidades de questionamento, crise e superação da ordem construída. Por isso, nosso olhar está direcionado para o movimento do político, o exercício do poder e as decisões que orientam esse processo.

O currículo proposto pela BNCC de História foi alvo de disputas por parte de diversos sujeitos e instituições, cujos sentidos fixados promoveram deslocamentos variados no âmbito da aprendizagem, da disciplina, da formação docente e da própria configuração da comunidade disciplinar. Esses cruzamentos e atravessamentos são fundamentais para compreender a instabilidade que, por vezes, se estabelece em determinados campos de atuação e pesquisa.

Por outro lado, as competências presentes na BNCC trouxeram implicações epistemológicas para a relação entre a ciência de referência e o ensino. Especialmente quanto à BNCC de História, uma vez que os esforços estiveram mais voltados para deliberar quais conteúdos deveriam ou não fazer parte do componente curricular, em detrimento de se pensar, por exemplo, as implicações teóricas e práticas de uma base orientada por competências. Dessa forma, o campo do currículo foi, de certa forma, relegado a um segundo plano, enquanto as subáreas da História, por meio de seus pesquisadores, ocuparam um lugar central nas discussões, identificando conteúdo e objetivos preteridos ou não na versão inicial da base curricular.

## **1.2. O contexto de produção da BNCC: legislar para democratizar**

Prevista no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e reafirmada por legislações subsequentes como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010, também na criação do Plano Nacional de Educação (2014), a BNCC se instaurou como demanda no curso de um processo cujos interesses não estavam de antemão e objetivamente estabelecidos.

Ao longo de três décadas (1988-2018), a legislação foi se modificando e moldando assim a maneira como o país e as demandas que a sociedade trazia para a educação seriam pensadas e executadas. Por esse motivo, tais mudanças, na legislação, no que diz respeito à educação constituem o terreno que explicitaremos agora, marcado pela reafirmação ou não de princípios, objetivos e decisões (SILVAS; GIOVEDI, 2022) implicados no e para o ensino.

A concepção de uma base foi erigida sob a justificativa de ser capaz não apenas de normatizar o ensino de uma sociedade em todo o seu território, mas também de cristalizar o pacto federativo, promovendo equidade entre as regiões, avançando nas prerrogativas de uma

educação democrática e cidadã e ainda atendendo às demandas de formação profissional em consonância com os novos tempos (CAIMI, 2016). Esses aspectos reunidos, em teoria, parecem razoáveis e foram suficientes para a implementação de uma reforma curricular.

Entretanto, para viabilizar uma mudança dessa envergadura, o contexto social e histórico não pode ser negligenciado, na medida em que a tomada de decisões nem sempre representa um consenso, concebido por entendimentos da maioria (SILVAS; GIOVEDI, 2022). Ou seja, o resultado das disputas travadas no curso de um processo de elaboração, com seus avanços e retrocessos, dificilmente será um processo linear e acabado. Assim acontece, pois as tensões por definição do currículo há muito concebem-no mais como contingência (GABRIEL, 2018; MARTINS, 2019) e menos como verdades seguras, definitivas ou absolutas.

A presunção em democratizar a oferta de ensino, através de um currículo nacional, quis e fez da BNCC uma necessidade. No entanto, para que isso ocorresse, muito se jogou com a imprecisão, utilizando-se de uma suposta "fragilidade" que a legislação no âmbito do ensino encerrava. Essa fragilidade reside na incapacidade, ou na dificuldade até então, de tornar "objetiva" e explícita a dimensão prescritiva de uma política curricular nacional.

No afã de construir um discurso palatável para viabilizar essa política curricular, com uma ideia que pudesse arregimentar interesses tão díspares em torno do projeto, a BNCC foi capaz de solapar ou quis superar parte da legislação já existente, utilizando um artifício audacioso: fracionou a interpretação do conjunto de leis no que tange à matéria educacional, desarticulou a complementaridade das partes e o sentido geral que, reunidos, têm os artigos da Constituição, a LDB, os PCN e as DCN (SILVAS; GIOVEDI, 2022). Por fim, reivindicou uma interpretação nova desse arranjo para alterá-lo, sob a justificativa de que a democracia seria um ativo, uma garantia que compensasse todo esse processo.

Embora seja possível fazer essa leitura, também é importante problematizar a ideia de fragilidade. Na perspectiva discursiva, os marcos regulatórios da educação e do currículo são considerados transitórios, precários e insuficientes, pois o campo do currículo é concebido como um espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006). Nesse sentido, a BNCC se sobrepõe aos PCN e/ou às DCN em termos de prescrições, buscando objetivar o trabalho, a rotina e os métodos a serem empregados no ambiente escolar. Isso ocorre porque essas diretrizes regulatórias estavam mais presentes na forma de princípios na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No entanto, o campo do currículo não vê essas esferas reguladoras da educação como polos contrapostos, estanques e lineares, nem como processos sociais amparados em dicotomias, em que os movimentos de reprodução e resistência, opressão e emancipação,

conservação e revolução sejam fixados por uma identidade prévia e duradoura, alheia a contradições radicais em sua própria estrutura. Foi por meio da “construção de identidades temporárias e fluidas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 228) para o currículo que se tornou possível hegemonizar a urgência dos "objetivos ou direitos de aprendizagem", um significante entre tantos outros que compuseram a cadeia de diferenças capaz de viabilizar políticas educacionais como a BNCC. Contudo, é importante ressaltar que a BNCC possui uma concepção de pedagogia restrita, predominantemente orientada por processos avaliativos, em torno das competências de aprendizagem.

Com o foco na centralidade da aprendizagem, procurou-se responder a uma pergunta já levantada por Michael Young (2013) sobre qual conhecimento os alunos deveriam ser capazes de acessar por meio da escola. A resposta almejada, mas sem êxito na BNCC, reside em um "conhecimento poderoso" (YOUNG, 2013; MONTEIRO, 2013) - um conhecimento para intervir no mundo, capaz de dismantelar relações subalternas de poder. Esse conhecimento busca superar tanto uma concepção sacralizada e imutável da realidade, baseada em uma visão religiosa, quanto um currículo excessivamente voltado para as experiências imediatas e cotidianas dos estudantes – por vezes, excessivamente pragmática, daí uma crítica direcionada às competências.

Nesse contexto, os teóricos do currículo tiveram pouca influência sobre a definição de uma BNCC como um conhecimento poderoso, uma vez que a questão dos direitos ou objetivos de aprendizagem foi respondida e estabelecida com base mais em interesses e demandas pragmáticas e ideológicas de políticos, administradores e setores acadêmicos preocupados com suas respectivas áreas de pesquisa (YOUNG, 2013, p. 13), como profetizou M. Young, anos antes, se referindo às reformas em curso que assolariam os sistemas de educação dos países americanos.

Com o intuito de justificar a necessidade de uma mudança no currículo, optou-se por considerar as normativas anteriores como obsoletas ou insatisfatórias, desacreditando-as por sua suposta incapacidade de atender aos interesses atuais, especialmente no que diz respeito à prescrição curricular. Essa abordagem parece ter sido aplicada aos dispositivos constitucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que, em conjunto, estabelecem uma concepção mais abrangente de ensino, atuando como uma bússola ou guia geral de princípios, concepções e finalidades. Portanto, era necessário algo palpável, concreto e "novo" em termos de implementação do trabalho por meio de um instrumento regulador, uma vez que:

Ao final do primeiro governo Dilma Rousseff o entendimento prevalente de que a BNC se cumpria pela edição de DCNs, de material orientativo tipo PCNs, Resoluções do CNE, de Portarias do Ministério da Educação foi perdendo força, inclusive no interior do próprio MEC. Exemplo disso é a criação do movimento denominado “Todos pela Base” que pretendeu instituir a BNC numa outra perspectiva e expressa num único documento. (SILVAS; GIOVEDI, 2022, p. 11)

Nesse contexto, é relevante explorar como e quando a BNCC se tornou uma necessidade e um fato como política de educação para o país. Essa questão pode ser respondida considerando dois eixos que orientam os argumentos em torno da BNCC. Um deles defende a construção do documento como garantia de direitos, enquanto o outro reconhece a sua dimensão prescritiva e reguladora. Embora não seja uma dicotomia, essa divisão tem impulsionado os posicionamentos a favor e contra a iniciativa. Portanto, é importante examinar essas questões centrais do debate e analisá-las à luz da perspectiva pós-fundacional do currículo.

Os princípios norteadores da educação têm sido interpretados e debatidos de várias maneiras, gerando divergências e diferentes perspectivas sobre até que ponto e como o currículo pode atender às demandas de uma escola voltada para a cidadania e, ao mesmo tempo, oferecer formação profissional (nesse caso, leia-se fomentar e cristalizar um direito). Nesse sentido, observamos que a BNCC não representa um avanço ou uma inovação, mas sim a continuidade de um movimento que, ao longo de 30 anos, busca resolver, com mais ou menos sucesso, os anseios de grupos políticos e suas lutas em relação à educação (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021).

No entanto, alguns anseios por "redemocratização" encontraram também na educação uma forma de se concretizar, como ficou mais evidente numa etapa do percurso, em 2014, quando a elaboração do Plano Nacional de Educação conferiu forma e conteúdo prescritivo a uma base nacional curricular (*Idem*), ou seja, estabeleceu o caráter regulatório e prescritivo da política nacional de educação. Nesse sentido, o PNE, sua aprovação representou um divisor de águas para definir, sistematizar e estabilizar os pilares regulatórios sobre os quais a BNCC deveria ser soerguida.

É importante destacar que, um pouco antes disso, em 2013, já havia um movimento em direção à elaboração dos "direitos à aprendizagem", que visava promover o desenvolvimento da educação básica. Nesse período, ocorriam protestos nas principais capitais do país, como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Porto Alegre etc. Embora a orientação política e ideológica desses protestos não estivesse inicialmente formulada, de forma objetiva em um programa, mais tarde eles foram associados aos anseios conservadores e de grupos reacionários, amalgamados sob o slogan "anticorrupção" (CALIL, 2013 *apud* PINTO JUNIOR;

SILVA; CUNHA, 2022), o que marcou, assim, o contexto social e político<sup>2</sup> de formulação da base curricular, bem como lançou expectativas sobre o dispositivo (BNCC) regulador de uma das principais políticas públicas do país.

Esse contexto político, lembremos, impactará diretamente nas concepções de educação e sociedade que concorrerão para se definir uma BNCC. Ou alguém pode refutar que a cidadania exercida nas ruas, naquele momento, deixou de influenciar os formuladores de uma política pública (a educação) que projeta cidadãos, ou seja, em sua relação com o espaço público, com as instituições, em suas próprias funções quando do exercício de direitos e deveres?

No entanto, nesse momento, a proposta de formulação dos direitos à aprendizagem foi deixada de lado devido ao cenário político pelo qual o Brasil passava, marcado por um “reposicionamento de figuras políticas e partidos no país (...), em contexto de guerras híbridas globais e anseios por reestruturações produtivas” (PINTO JUNIOR; SILVA; CUNHA, 2022, p. 37). Ou seja, sob um contexto de instabilidade política, a BNCC foi erigida como uma política pública para o Brasil, mas de modo que sua significação ganhasse novos elementos. Era fundamental e compreensivo que os preceitos do pacto federativo fossem plenamente descritos em um documento, como quiseram fazer as equipes de trabalho em 2013 e 2014, em esforços, relatórios e reflexões considerados porta-vozes dessa iniciativa.

Nesse cenário, democracia, cidadania, direitos, currículo, autonomia, aprendizagem e tantos outros significantes relacionados à educação foram alvo de uma disputa acirrada entre os formuladores da BNCC. Era esperado que a base fosse apresentada com segurança e clareza, e que também ela se tornasse um instrumento de autonomia das escolas na elaboração de seus currículos. Caso contrário, a BNCC não cumpriria sua justificativa de combater os "currículos paralelos", materiais didáticos e avaliações que limitam o trabalho dos professores e dos alunos (PINTO JUNIOR; SILVA; CUNHA, 2022).

Vejam só a encruzilhada onde se posicionaram as expectativas por uma BNCC. No afã da definição de seus princípios, os formuladores tiveram uma tarefa difícil de concertar: lançar os fundamentos, conferir coesão e dirimir as contradições em função das diferentes concepções de educação que um documento dessa envergadura deve reunir. Nesse sentido, em princípio,

---

<sup>2</sup> Intitulado “Embates e disputas em torno das jornadas de junho”, e assinado por Gilberto Calil, o artigo propõe: uma reflexão sobre o significado histórico das mobilizações sociais de 2013 em diversas cidades do Brasil; explora como diferentes agentes sociais influenciaram aquele movimento; e aborda os desafios, embates e possibilidades gerados por essas manifestações. Nesse sentido, além de analisar as *grandes manifestações populares* que recentemente ocorreram no Brasil, propõe a compreensão das múltiplas vozes, das disputas de ideias (ideologia) e do sequestro da pauta do movimento – pela mídia corporativa – como sendo um fenômeno de combate à corrupção. (CALIL, 2013, grifo do autor).



soa um tanto impertinente condensar numa base curricular nacional e de caráter democrático, sua necessidade reguladora de prescrição, a garantia de direitos constitucionais e uma ou várias concepções pedagógicas que possam satisfatoriamente conferir coerência a esse arranjo.

Essa dificuldade está presente nos primeiros encontros, pois o que seriam propriamente os ‘direitos de aprendizagem’ e desenvolvimento ou o direito à aprendizagem, cujos esforços iriam orientar a compreensão de como o Estado brasileiro cumpre ou não uma política pública voltada às finalidades, tarefas e resultados do ensino e da educação de um modo geral (MEC, 2014 *apud* MACEDO, 2015)?

A própria definição do que vem a ser um direito ou como ele pode e deve ser cumprido pelo poder público também está inserido nesse pantanoso terreno/território do currículo. Se não a crítica de Macedo (2015) não seria dirigida ao problema (seu caráter genérico e individual) em se definir os direitos de aprendizagem por ocasião da gênese da BNCC. A autora chama atenção para “um conjunto de ações que não pode ser garantido pela escola ou por qualquer outro agente externo” (*Idem*, p. 896) por sua natureza demasiadamente individual e generalista, como por exemplo, “[...] desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social” (MEC, 2014 *apud* MACEDO, 2015, p. 8).

Então, nesses termos, a definição de um direito torna-se inócua para escola na medida em que Estado restringe seu alcance à esfera individual e meramente jurídica, ou seja, uma vez delegado ao poder público a capacidade de normatizar subjetividades cujo controle se baseia numa igualdade formal, abstrata e/ou impossível, as aprendizagens desse horizonte se tornam instrumentos de formas de ser e agir em contradição com a própria ordem democrática. Consideramos com Macedo (2015), portanto, um equívoco o fundamento dos direitos de aprendizagem na BNCC. Especialmente no que diz respeito à significação ambivalente de/ao portar-se como uma faculdade ou uma garantia constitucional e universal do indivíduo. E, ao mesmo tempo, de requerer uma prescrição, de todos e para todos em rota de colisão com as demandas curriculares que emergem, vinculadas ao reconhecimento da diferença (*Idem*, 2015).

A conciliação de elementos tão díspares, verdadeiros alicerces de uma ordem democrática constituem, portanto, o principal desafio àqueles empenhados na formulação da BNCC. Essa necessidade de uma base mais diversa e progressista se manifestou, por exemplo, nas expectativas e ambições da equipe que elaborou uma das versões do documento durante o primeiro mandato da presidente Dilma. A BNCC projetada afirmava ser democrática e plural, pois envolveria uma consulta pública com a participação direta das equipes de educadores em suas respectivas unidades escolares. Ela trazia uma pretensão bastante razoável, superar a

concepção de currículo restrita a “lista de conteúdos e/ou objetivos de aprendizagem”, construindo-se em instrumento e expressão de uma "educação comprometida com os interesses socioculturais de diferentes grupos e localidades do país" (PINTO JUNIOR; SILVA; CUNHA, 2022, p. 57).

É importante destacar que o Ministério da Educação (MEC) promoveu a unificação nacional do currículo por meio da BNCC sem um amplo debate, transformando o processo de elaboração do documento em uma verdadeira arena de disputas. Nesse contexto, direitos (as garantias constitucionais) e deveres (a natureza da prescrição curricular) foram contrapostos e, em certa medida, apropriados de forma quase inconciliável pelos formuladores da BNCC.

Essa perspectiva é defendida por analistas como Inês Barbosa de Oliveira e Maria Luiza Sússekind (2018), para quem a BNCC afirmou o protagonismo do governo federal, incomodado com a interferência excessiva de institutos e fundações nas redes públicas de educação, especialmente em prefeituras e estados, por meio de sistemas privados de ensino que formulavam prescrições curriculares. Nesse sentido, a intervenção do MEC foi vista como uma necessidade política de caráter "salvacionista". No entanto, essa intervenção parece que mais fragilizou do que fortaleceu o pacto federativo, levantando questionamentos sobre as intenções democráticas da BNCC no processo e no resultado (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018).

Foi nesse contexto marcado por interesses divergentes, em que as disputas podem estabelecer consensos e condições de hegemonia, que a BNCC se projetou como uma espécie de teste. Entre as operações de significação realizadas, há uma correlação entre a percepção de necessidades sociais e a atribuição de significados (finalidades) ao currículo (direito). Assim, munidos de intenções democráticas, o "direito de/à aprendizagem" foi originalmente o significante mais sofisticado de uma BNCC que gradualmente se estabeleceu como uma obrigação travestida de direito.

Portanto, a ambiguidade conceitual está na origem do dispositivo que elaborou o consenso: enquanto as reuniões, audiências, grupos de trabalho e mesas-redondas representam a expressão e garantia do direito constitucional, as premissas político-epistemológicas do documento, estruturalmente marcadas por uma intencionalidade padronizadora, propunham uma obrigação questionável ou arriscada (OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2018) para viabilizar seus objetivos e princípios.

Outro argumento favorável à BNCC recaiu sobre a suposta capacidade de desenvolvimento do ensino, seja pelo potencial de abrangência no território ou pela qualidade do trabalho que tal mudança curricular promoveria. Por trás desses elementos, está o apelo aos parâmetros democráticos e plurais, com origem no Artigo 210 da Constituição, garantindo uma

educação que reconhece a diversidade e, ao mesmo tempo, estabelece a elaboração de conteúdos mínimos (BRASIL, 1988).

Percebe-se, portanto, que a BNCC retoma princípios oriundos da Constituição Federal para se justificar. No entanto, é importante destacar que o novo sentido empregado e hegemonizado para os termos 'democracia' e 'cidadania' está em desacordo ou contradiz elementos gerais de uma educação plural e progressista, como veremos.

Foi por meio dessa ressignificação dos princípios da Nova República e da Constituição de 1988 que foram propostas referências para a educação. Trata-se de uma concepção controversa, "universalista", atribuída às noções de progresso e desenvolvimento, conforme se caracterizou o contexto internacional a partir da década de 1990. Esse período foi marcado por rearranjos de forças, incluindo o capital e sua nova linguagem corporativa, que se manifestam por meio de reformas e documentos oficiais enfatizando a gestão da qualidade na educação, a eficiência e o uso de tecnologias para obter processos pedagógicos sob a lógica do gerenciamento e do controle de resultados (LOPES; MACEDO, 2011).

Na esteira desse movimento mais amplo, foram processados a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação brasileira, refletindo no Brasil as diretrizes e orientações do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (PINTO JUNIOR; SILVA; CUNHA, 2022). Portanto, embora uma versão da BNCC tenha sido divulgada em 2015, levaram-se dois anos para a publicação do texto definitivo, sugerindo que o caminho percorrido pelas reformas na educação não parece ser tão óbvio nem tão breve.

Essa movimentação interna e externa trouxe novas demandas para a educação. Tais demandas fundamentam preocupações teóricas, questionando como o currículo escolar pode reforçar processos hegemônicos de certos grupos dentro da sociedade. Ou seja, alguns estudiosos têm se debruçado sobre a questão de que a educação e o currículo não se limitam a responder "o que" e "como" ensinar, mas também abordam a nossa realidade, o "porquê" e o "como" a BNCC, em sua constituição e concepção, foi capaz de traduzir certos aspectos da cultura social, sendo hegemonizada como se representasse a totalidade social por meio de uma política pública (LOPES; MACEDO, 2011).

### 1.2.1. Pela democracia e pela educação: os limites esgaçados da legislação

É imperativo ressaltar que os limites e a dimensão democrática cuja BNCC se diz representante, enquanto política pública de educação, também são questionáveis. Referimo-nos à representatividade das equipes de trabalho durante o processo de elaboração do documento. Embora o Ministério da Educação (MEC) tenha constituído uma equipe de especialistas, incluindo professores de todos os níveis de ensino e regiões do país, houve falta de debate no âmbito das escolas e com as escolas, o que levanta dúvidas sobre a representação democrática do trabalho realizado por essas equipes reduzidas (OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2018).

Alguns autores (SILVAS; GIOVEDI, 2022) chamam esse movimento de "regressividade democrática". É uma espécie de pecado original que a BNCC carrega e dificilmente conseguirá se desvencilhar. Para tanto, devemos considerar os princípios contidos no Artigo 205 da Constituição Federal, que regem a educação, com o objetivo de garantir o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Acontece que esses princípios ou "funções da educação" (BIESTA, 2012), capturados pela BNCC, exigem a liberdade de ensino, de ideias e de concepções pedagógicas. O problema aparece quando a atual Base Nacional Comum Curricular privilegia uma única concepção pedagógica, a pedagogia das competências e, assim, entra em conflito com outros dispositivos da Constituição Federal (*Idem*). Nesse sentido, os autores afirmam que:

A interpretação feita na BNCC é contrária ao texto do artigo e inciso referidos, pois o texto da lei diz explicitamente que cabe à União estabelecer não os currículos mínimos, mas “competências e diretrizes” “que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.”. A ordem é exatamente a inversa ao que se pretende na BNCC. O texto apresentado deve ser lido e comutado com os artigos 12 e 26 da própria LDBEN e, em subordinação, com os artigos 205 e 206 da Carta Magna. Pois se considerarmos que o legislador ordinário explicitou o conceito de “conteúdos mínimos” como “competências e diretrizes” conforme se advoga na BNCC estar-se-ia contrapondo ao contido no Artigo 210 da Constituição. Assim, o CNE e MEC estão autorizados pela lei a explicitar as “competências e diretrizes” para a organização do currículo. Porém, não é atribuição, responsabilidade ou competência destes órgãos elaborar currículo (...) (SILVAS; GIOVEDI, 2022, p. 14)

Em outras palavras, concordamos com a perspicácia dos estudos de Silvas e Giovedi (2022) ao afirmarem que a BNCC se fundamentou legalmente por meio de um mecanismo peculiar. Ao mesmo tempo em que encontrou apoio em parte da legislação produzida ao longo de 30 anos, como os Artigos 205 e 210 da Constituição Federal, por exemplo, omitiu passagens contundentes dessa mesma legislação, especificamente o Artigo 206 da Constituição e o Artigo

12 da LDB, para promover sua "interpretação criativa" da Carta Magna. Embora o documento reitere uma necessidade (direitos) atribuída à educação e suas funções, ele o faz às custas do silenciamento de parte da legislação, ou seja, omite a natureza sistemática e articulada de seu conteúdo ao dizer como essa necessidade deve ser cumprida. Era primordial:

(...) a construção de currículos, tendo por eixo a unidade e diversidade, requerendo, portanto, a efetiva cooperação entre os entes federativos, a colaboração entre os sistemas de ensino, a participação das instituições educativas, seus profissionais, estudantes e suas famílias, visando à garantia do direito à educação e cumprindo os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009a). Ao contrário, a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41)

Portanto, a restrição do pluralismo de concepções pedagógicas não apenas compromete o aspecto democrático mencionado no texto. Por meio da apropriação e distorção semântica do arcabouço constitucional se reestrutura toda uma concepção de sociedade, de cultura e de projeto para a vida das pessoas, recorrendo a uma visão restrita de educação centrada na aprendizagem e na avaliação por meio das competências. Isso resulta em uma concepção de ensino restrita e frágil, lançando suspeitas e questionamentos sobre a legalidade e legitimidade dessas políticas.

Não esqueçamos que a opção pela democracia na educação, suas garantias e valores, não deveria se limitar ao campo teórico. Não se trata apenas de tomar partido de um conceito abstrato que se fecha em si mesmo. Ao compreender e intervir no processo de elaboração de uma política curricular nacional, identificando as escolhas feitas e os caminhos projetados ou refutados, estamos contribuindo de forma ética contra a naturalização das desigualdades, a favor da autonomia "dos condenados da terra" e "dos excluídos" (FREIRE, 1996 *apud* SILVAS; GIOVEDI, 2022, p. 6). Isto é, promover uma política pública de alcance nacional sem um propósito fundamental, como por exemplo, o de combater a desigualdade, alheio ao compromisso de corrigir as disparidades sociais, representa, em última instância, uma escolha ética equivocada, uma opção valorativa que resulta em degradação social e retrocesso civilizatório de um povo.

Ao abordarmos um conjunto de estudos sobre a BNCC, também enfatizamos sua dimensão regulatória. Essas críticas estão voltadas para os impactos e desdobramentos dessa política, geralmente relacionados à natureza e ao potencial de intervenção na escola e na atividade docente. Dessa forma, identificamos marcos nesses estudos que compõem uma

cronologia. De maneira geral, à medida que nos afastamos das determinações estabelecidas pela Constituição de 1988, um arcabouço de leis foi construído para definir de forma mais objetiva e precisa o que originalmente eram apenas princípios para a educação.

### 1.2.2. Dos PCN e DCN à BNCC

Ao longo dos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o caráter regulatório da educação nacional avançou substancialmente, configurando-se como um período de grande regulamentação por meio de leis e resoluções do Conselho Nacional de Educação, o que representa um marco na história recente do Brasil (OLIVEIRA; FREITAS, 2018, p. 51). Nesse sentido, é fundamental identificar alguns desses marcos, pois neles encontramos as chaves do contexto de fundamentação e/ou justificativa para a BNCC. Em ordem cronológica, referimo-nos à Constituição Federal (1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e ao Plano Nacional de Educação (2014). Essas três ocasiões contribuíram, de maneira complementar, para o arcabouço jurídico no qual a BNCC se baseou, constituindo uma legislação acionada para legitimar a existência da base (SILVAS; GIOVEDI, 2022).

É relevante fazer uma observação, pois entre a LDB e o PNE foram elaboradas duas políticas curriculares para a educação no Brasil, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Seria inadequado estabelecer comparações precipitadas ou análises superficiais, na medida em que foge aos objetivos desse trabalho deter-se sobre tais dispositivos. No entanto, se essas duas propostas de prescrição curricular não conseguiram tornar suficientemente claros, estáticos e mensuráveis os objetivos da educação brasileira, a BNCC encontrou terreno fértil para estabelecer essas definições, de modo que tais objetivos, por vezes, são confundidos com os direitos relacionados à aprendizagem (PINTO JUNIOR; SILVA; CUNHA, 2022).

Embora os PCN e as DCN façam parte do movimento mais amplo das reformas neoliberais, orientadas por organismos externos como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Base Nacional Comum Curricular inova em sua capacidade de se apresentar não apenas como orientadora de princípios e valores, mas principalmente como um currículo que normatiza as aprendizagens por meio do ensino de competências. Isso significa que nos PCN e, em certa medida, nas DCN, já havia uma proposta curricular de prescrição. Nesse sentido, não foi a BNCC que estabeleceu uma divisão conservadora ou reformista sem precedentes na política curricular para a educação no Brasil. Além disso, os PCN "apesar de não terem sido apresentados como prescrição curricular,

concentravam muita força por meio da distribuição de recursos extras" (OLIVEIRA; FREITAS, 2018, p. 52) vinculados à sua execução.

Na década de 1990, tanto os PCN quanto as DCN enfrentaram críticas semelhantes, com uma recepção pública igualmente vigorosa, em relação às "políticas macroeconômicas" devido à natureza neoliberal das reformas. No entanto, com a BNCC, esse processo se radicalizou não apenas pela disposição de reafirmar prescrições curriculares, definindo e vinculando o currículo aos materiais didáticos, à distribuição de recursos e às avaliações externas (MIRANDA; ALMEIDA, 2020), mas principalmente pela estrutura integrada e articulada desses elementos que, quando combinados, funcionam como garantia de aprendizagem e do direito ao cumprimento das "aprendizagens essenciais", por meio da definição de um "currículo mínimo" e da linguagem das competências, gestão da qualidade e do controle de resultados.

### 1.2.3. A avaliação na prescrição do currículo

Nesse sentido, o texto apresenta uma controvérsia em sua capacidade e prerrogativa de se impor como política curricular de prescrição, ao mesmo tempo em que busca assegurar princípios democráticos essenciais à educação. Isso se torna especialmente problemático ao considerar a diversidade que caracteriza o país e suas demandas específicas decorrentes de diferenças regionais e culturais. É sintomático constatar que "somente depois de muita luta política, o MEC reconheceu, em seus documentos, que a base não é o currículo e que as redes locais e as escolas são responsáveis pela elaboração dos currículos" (MACEDO, 2019, p. 42). A autora identifica isso de forma precisa:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017: 20 *apud* MACEDO, 2019, p. 42).

De maneira intrigante, a autora parece inicialmente reproduzir e concordar com as ressalvas ou "concessões" feitas dentro da base. Afinal, o texto passou por consulta pública e sofreu muitas mudanças desde a primeira versão em 2015. No entanto, Elizabeth Macedo (2019) destaca o movimento de significação em torno da base, permeado pela ambivalência de sentidos, que acabou por estabelecer consensos provisórios em relação ao currículo, à política curricular nacional e às garantias constitucionais na e por meio da educação.

Mas como a contradição entre a prescrição curricular e a pluralidade de concepções pedagógicas foi resolvida? Por meio de ressalvas ao texto original, melhorando e emendando a proposta da BNCC, foi possível aprovar uma versão definitiva. No entanto, o problema subjacente que causa as contradições e disputas não foi resolvido, pois está enraizado nas "competências gerais" da educação, presentes na BNCC. Essa é uma adição introduzida nas versões pós-impeachment de Dilma Rousseff, representando a principal mudança e conferindo uma "centralização curricular" (MACEDO, 2019). Dessa forma, os currículos nacionais foram submetidos à hegemonia do discurso neoliberal, expresso por meio da "linguagem do republicanismo, inclusão e reconhecimento da diferença" (*Idem*, p. 44). Tudo isso foi consolidado no sucesso do processo de hegemonização que permitiu o controle sobre a educação, apesar das ressalvas que foram feitas para ressignificar a base, sob pretexto de garantir a autonomia dos entes federativos.

Na BNCC, o currículo está excessivamente preocupado com o que antes poderia ser chamado de uma relação estranha entre capital e educação, representando os interesses corporativos sob a denominação de uma "nova linguagem" chamada governança<sup>3</sup>. Supõe-se que havendo uma conexão entre avaliação e qualidade do trabalho docente e da aprendizagem, alcança-se de forma técnica a gestão de resultados. Existe uma articulação entre políticas globais e políticas curriculares nacionais, de modo que "os sistemas de avaliação são utilizados como um governo à distância" (HYPOLITO, 2019, p. 189), sob orientação desses organismos internacionais já mencionados, como o Banco Mundial e a OCDE.

Veremos como essa centralidade atribuída à avaliação, quando transformada em ponto central do currículo (VEIGA-NETO, 2013), resulta em um equívoco com desdobramentos desastrosos, uma vez que, ao contrário do que os reformadores propagam, essa concepção de currículo "gerencialista" não se sustenta em evidências (HYPOLITO, 2019). Pelo contrário, a realidade aponta para uma direção oposta. Nos anos de adesão ao sistema de classificação de desempenho feito pela OCDE, o chamado PISA, tanto os Estados Unidos quanto o Brasil apresentaram avanços questionáveis em seus índices de qualidade da educação, senão vergonhosos, quando consideramos o montante de investimento aplicado nesse modelo (*Idem*).

Portanto, naquilo que já foi identificado como práticas curriculares com ênfase acentuada na avaliação, a BNCC se materializou para, sem muita hesitação, adornar sua fachada com os já assinalados "delírios avaliatórios" (VEIGA-NETO, 2013). Dessa forma, reconhecemos o caráter mais amplo desse movimento, que permite conectar o currículo à

---

<sup>3</sup> Para uma abordagem do capital na educação, cuja BNCC se tornou instrumento, suas articulações e premissas reformistas conferir Hypolito (2019) e Macedo (2019).



racionalidade moderna e neoliberal, ou seja, o capital como expressão e linguagem da governança nas políticas públicas voltadas para o ensino, constituindo uma devassa, um distúrbio ou senão uma patologia. Vejam:

A atual sanha avaliatória não fica apenas no território da educação ou dos currículos escolares, senão que o desvio à direita pode ser entendido como a manifestação, no nível do currículo, de um fenômeno bem mais 'amplo, geral e irrestrito'. É a própria vida que foi colocada à mercê da fúria avaliatória (VEIGA-NETO, 2013, p. 14).

A avaliação, portanto, se tornou um expediente que não só atesta e/ou evidencia o que os estudantes aprendem, mas também se comporta como instrumento de qualificação dos próprios sistemas de ensino e, nesse sentido, orienta os objetivos e os princípios da educação. Com isso, promove-se uma inversão de modo que o ato de avaliar acaba tornando-se uma atividade fim, um valor em si mesmo capaz de produzir índices satisfatórios, segundo a medição da aprendizagem, mas sem garantir uma educação emancipatória.

#### 1.2.4. A primeira versão da BNCC: sobre currículo ou ensino?

O contexto que possibilitou a hegemonização da BNCC como política curricular para a educação foi marcado por um processo de tensão (CAIMI, 2016), disputa por hegemonia (SILVA, 1999), guerra das narrativas (LAVILLE, 1999) e até mesmo golpe (MIRANDA, 2019). Em 2015, diante de um governo reeleito, porém fragilizado, Dilma Rousseff admitiu uma mudança nos quadros do MEC, o que resultou na nomeação de Manoel Palácios como secretário da Secretaria de Educação Básica (SEB), com a incumbência de desenvolver a BNCC. Essa iniciativa foi apoiada em retórica democrática, reunindo professores e especialistas de várias partes do país para compor as equipes. No entanto, a suposta representatividade foi desmentida pelo fato de as equipes serem reduzidas e trabalharem de forma isolada, sem envolver as escolas e suas pretensões e expectativas democráticas (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018).

Em certo memento desses encontros<sup>4</sup>, aliás, nesse caso, sob a presença inclusive do então ministro da educação Renato Janine Ribeiro, o professor Manuel Palácios<sup>5</sup> foi questionado sobre a ausência de estudiosos do campo do currículo na equipe que elaborou o documento. Causando perplexidade nos que ouviam, respondeu que "eles não estão, porque não estamos tratando de currículo, mas sim de ensino!" (*apud* OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018, p.57). Além disso, continuou o secretário dizendo que essas teorizações sobre currículo são como “blá blá blá” e, portanto, sem relevância para a aprendizagem dos alunos. No entanto, lembremos que currículo, pedagogia e aprendizagem estão intimamente articulados no processo de ensino e aprendizagem. Aliás, essas dimensões atravessam a definição de princípios, objetivos e finalidades e se materializam nas relações construídas dentro e fora da sala de aula (ALVES, 2016).

Essa exposição de sujeitos, ideias e ações dentro do Ministério da Educação já indica muito sobre o contexto de elaboração da BNCC, principalmente em relação à concepção de educação e democracia que essa reforma curricular trazia consigo. As declarações de Palácios, considerando as particularidades de tempo e lugar, são comparáveis às declarações de Ricardo Salles<sup>6</sup> – agora sob um contexto político de esgotamento das instituições democráticas –, ministro do meio ambiente, que posteriormente se destacou no cenário político ao propor mudanças na legislação ambiental de forma rápida, sem discussão e com o objetivo de atender a interesses escusos e antidemocráticos.

O afrouxamento ou flexibilidade na legislação, com tramitações apressadas e dilapidação de protocolos, vai além de uma medida temerária por si só. Na verdade, expressa um distanciamento dos princípios que regulam a ordem republicana e observação do interesse

---

<sup>4</sup> Reunião de trabalho sobre a BNCC realizada pelo MEC/SEB, na sede da SBPC/SP em 19 de maio de 2015.

<sup>5</sup> Palácios que já foi diretor na Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC) no primeiro governo Lula, quando tornou-se titular da pasta entre 2006 e 2007. Na ocasião dessa fala, tão desastrosa quanto elucidativa do que vinha pela frente, acerca do processo de formulação da BNCC, era secretário de Educação Básica, entre 2015 e 2016, sob a presidência de Dilma Rousseff. Atualmente é presidente do INEP, que entre suas atribuições encontra-se a formulação de diversos sistemas de avaliação da educação do país, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Conferir: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2023/01/06/professor-da-ufjf-e-nomeado-para-ser-o-novo-presidente-do-inep.ghtml>. Acesso em: 29 de ago. 2023.

<sup>6</sup> Foi titular da pasta de meio ambiente (2019-2021), durante o governo de Jair Messias Bolsonaro e se destacou em uma reunião ministerial ao defender a mudança de regramentos e o afrouxamento na legislação que regula áreas de reserva ambiental. Com isso, nas suas palavras, ia-se “passando a boiada” dos interesses contrários à proteção ambiental. Interesses que atualmente guardam estreitos laços com a situação de calamidade vivida pelos povos Yanomami, na região norte do país. Caracterizada como crise humanitária, esse episódio é “apenas” a ponta de um iceberg que o Brasil precisa enfrentar, envolvendo organizações criminosas – com agentes públicos, movimentações milionárias de empresas brasileiras e estrangeiras, sob suspeitas de crimes financeiros e fiscais – com o garimpo na Amazônia. Conferir: MOLINA, Luísa Pontes (Org.). “**Terra rasgada**: como avança o garimpo na Amazônia brasileira”. 1ª edição. Brasília, 2023. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/o3d00050.pdf>. Acesso em: 31 de mar. 2023.

público, tanto na educação como no meio ambiente e na saúde etc. Esse princípio não é outro senão a democracia, um valor que o contexto político brasileiro deliberadamente apostou em corroer. Essa erosão foi concretizada por meio de ações institucionais realizadas a partir do grupo político estabelecido, via políticas públicas com desdobramentos e alcance capilar, envolvendo diretamente o governo federal e as regiões que compõem os entes da federação, estados e municípios.

Nesse aspecto, concordamos com as contribuições de Itamar M. da Silvas e Valter M. Giovedi (2022), para quem a gênese e a finalidade da BNCC representam um retrocesso, especialmente em relação ao princípio que ela busca justificar e/ou afirmar: a democracia.

Isso pode explicar também o descompasso entre a presença das palavras "cidadania" e "democracia" no texto e na concepção de educação proposta pela BNCC. Enquanto a palavra "cidadania" aparece 26 vezes na base, estranhamente "democracia" é um termo sem nenhuma ocorrência direta. No entanto, a raiz dessa palavra pode ser encontrada em outros termos como "democrática", "democrático" e "redemocratização", com um total de 20 ocorrências (BRASIL, 2017). E aqui não entramos no mérito quanto à natureza específica dessa cidadania invocada. No entanto, é seguro e legítimo pensarmos que entre os formuladores da base havia divergências em relação à sua concepção. Caso contrário, a 'cidadania' concebida por historiadores e professores de História seria a mesma que os agentes, representantes do capital, imprimiram no documento. Instrumentalizada sob um currículo específico para atender objetivos de formação da força de trabalho, isto é, a difusão de uma nova cidadania capaz de promover o cidadão "flexível" e/ou "competitivo" (PLÁ, 2010; TURIN, 2018) em contextos de qualificação.

### **1.3. A comunidade disciplinar de História sob a perspectiva pós-fundacional**

Na perspectiva pós-fundacional, a comunidade disciplinar é compreendida como uma instituição em constante transformação e aberta a múltiplas influências. A noção de comunidade disciplinar vai além dos limites tradicionais de uma disciplina acadêmica específica, englobando diversos atores e saberes relacionados ao campo de estudo em questão. Ou seja, extrapola os contornos conceituais propostos por Goodson (1997), considerando os campos disciplinares não como divisões epistemológicas cristalizadas, fechadas em termos de abrangência e limites, mas como resultados de articulações políticas "encadeadas por subjetivações contingentes envolvidas com as disciplinas" (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012).

Assim sendo, a comunidade disciplinar é entendida como um espaço de debate, diálogo e disputa, no qual diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, interesses e demandas da sociedade civil são confrontados. Não se trata apenas dos pesquisadores e acadêmicos que se dedicam a uma determinada disciplina, mas também de profissionais da área, professores, estudantes e outros agentes envolvidos na produção e divulgação científica e, portanto, da produção do conhecimento socialmente reconhecido.

A mudança de perspectiva teórica é relevante para a compreensão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ideia de uma comunidade epistêmica, que supostamente definiria uma política curricular de forma coesa e homogênea, não se apresentou dessa maneira durante a elaboração do componente curricular de História. Em vez disso, argumenta-se que a comunidade disciplinar se expressou por meio da capacidade de enunciar, subjetivar e atribuir significado ao “artefato social”. Ou seja, ela fixou de maneira precária e provisória "o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares" (GOODSON, 1997, p. 20). Essa abordagem reconhece a complexidade e as múltiplas vozes envolvidas na construção da BNCC, dessa forma refletindo os desafios e possibilidades desse processo.

Há, evidentemente, uma relação entre comunidade disciplinar, BNCC e currículo, embora as relações de poder entre essas instâncias e os interesses que as atravessam não sejam óbvios. Isso significa que as disciplinas escolares, como no caso da História, e a concepção de comunidade formada pelos profissionais vinculados a essa disciplina, juntamente com o contexto social, manifestam relações de poder. Nesse contexto, ocorrem interações entre os profissionais da academia e os profissionais da escola, que atuam no ensino, na pesquisa e na formação (cursos de licenciatura). As novas demandas direcionadas a essa estrutura/comunidade geram instabilidades de ordem política, científica e disciplinar. Essa influência abrange aspectos como alocação de recursos, garantia de emprego e oportunidades de sucesso profissional para os professores (GOODSON, 1995 *apud* COSTA; LOPES, 2016, p. 1014).

No entanto, essas relações não são tão hierarquizadas e verticalizadas como se poderia supor. Embora os centros de produção de conhecimento representados historicamente pela academia sejam, por definição, instâncias de poder, as relações estabelecidas entre os sujeitos que passam por esses espaços de formação, sejam estudantes, professores universitários ou professores em formação, não resultam em decisões unilaterais no que diz respeito à comunidade que os abriga.

Portanto, a academia pode funcionar como um horizonte para os professores, considerando seus interesses materiais e as oportunidades de uma carreira promissora. Além disso, o prestígio e o senso de preservação entre os professores da escola fortalecem os vínculos entre o conhecimento escolar e o conhecimento acadêmico como meio de garantir a disciplina no currículo oficial. Logo, essas relações podem ser assimétricas em termos de poder, mas contribuem para sustentar a comunidade, uma vez que a luta pela manutenção e estabilização da disciplina permeia o contexto escolar, com suas negociações que definem os processos de legitimação e mudança do conhecimento (COSTA; LOPES, 2016, p. 1014-1015).

Dessa forma, a formulação de uma política curricular realizada pela comunidade de profissionais de História é atravessada por um conjunto de subjetivações, a ponto de inviabilizar, acreditamos, a definição objetiva dos contornos dessa mesma comunidade disciplinar. Nesse arranjo, também entram em cena atores identificados na reflexão de Goodson (1995), que tensionam essa comunidade. Continuemos com a abordagem defendida por Costa e Lopes (2016):

A história do campo científico, da disciplina escolar, da escolarização, as demandas sociais em determinado momento, as demandas do mercado são colocadas por Goodson (1995) como toda a gama de entradas possíveis aos efeitos causadores de mudanças na configuração de uma disciplina escolar e, conseqüentemente, do currículo. Nesse sentido, Goodson (1993) propõe a compreensão da comunidade disciplinar como ancoragem à investigação sobre a influência de tais efeitos (re)configuradores de uma disciplina escolar. A centralidade do foco na comunidade disciplinar consiste na leitura de que são esses atores os que desempenham papel principal na promoção da disciplina escolar, pois a mobilizam com vistas à aquisição de benefícios profissionais. (COSTA; LOPES, 2016, p. 1017).

No atual contexto de reformas no Brasil e em outros países latino-americanos, como México e Argentina, os interesses do capital exercem sua influência sobre esses espaços de poder. Isso pode ser observado na dinâmica das instituições privadas, incluindo fundações como Itaú, Natura, Lemann, Volkswagen, dentre outras, que participam e influenciam direta ou indiretamente no processo de elaboração da BNCC. Esses arranjos de poder muitas vezes não têm amparo constitucional claro e carecem de transparência no que diz respeito às atribuições e relações de organismos privados com o ente público em questão.

Embora não seja o foco desse estudo, não deixa de ser trágico (ou inusitado, utilizando-nos de um eufemismo) que uma ordem democrática, ao depender da educação, tenha seus projetos construídos, a partir de instituições cujo comportamento, no país, tem pouco de predicados republicanos. No caso, que compromisso coletivo pode haver ou ser observado decorrentes dos ditames oferecidos pelo capital, na figura de grupos como o liderado por Jorge Paulo Lemann? Sobretudo, quando notamos esses mesmos “reformadores empresariais da

educação” (FREITAS, 2012) apresentarem um modelo de educação baseado em princípios de responsabilização docente e, na contramão desse princípio regulatório, suas ações corporativas serem caracterizadas por malversações financeiras, como no recente escândalo Americanas<sup>7</sup>.

### 1.3.1. As fundações e seus projetos na BNCC

Referimo-nos ao que foi chamado de "tripé" (BALL, 1994 *apud* MACEDO, 2014, p. 1533) para definir as políticas educacionais de cunho neoliberal, engendradas por organismos como o Banco Mundial. São diretrizes reformista que, diga-se de passagem, estão amparadas por intervenções centralizadas (1) no currículo, (2) na avaliação e (3) na formação dos professores de forma verticalizada, com pouca margem de atuação, pressão ou negociação por parte dos agentes que serão impactados pelas mudanças dessa mesma política educacional (MACEDO, 2014).

A dissertação assinada por Nívea Vieira (2019) destaca como a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) reuniram interesses do setor financeiro nas políticas educativas escolares, demonstrando ser um dos mais importantes “Aparelhos Privados de Hegemonia” na organização do ativismo empresarial no campo educacional brasileiro, das últimas décadas (1997-2016).

Já o trabalho de David Santos Pereira Chaves, em sua tese (2019) “Empresariamento da educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro”, procura investigar o processo de “empresariamento” da educação mediante a projeção da concepção empresarial de educação integral. O trabalho denuncia uma concepção de currículo em que as noções de capital humano e de capital social atuam um sobre o outro de maneira a potencializar resultados mediados pela noção de competência.

No que diz respeito à Natura, o Instituto Natura (IN) foi criado em 2010 como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), em São Paulo. E a partir de 2020, expandiu-se para mais cinco países da América Latina: Argentina, Chile, Colômbia, México e Peru. Em sua página na WEB há muitos dados sobre sua atuação, seus projetos, iniciativas, parcerias etc. Seus projetos contemplam tanto alunos, comunidade escolar,

---

<sup>7</sup> Em matéria assinada por Mariana Desidério para o portal UOL, expõe-se o escândalo envolvendo a empresa varejista Americanas quando, em 2023, veio a público um rombo da ordem de R\$ 20 bilhões em seus balanços financeiros. Entre os controladores acionários dessa empresa encontram-se Lemann e seus parceiros Marcel Telles e Beto Sicupira. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2023/06/17/americanas-o-que-se-sabe.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 12 fev. 2024.

professores, gestores públicos; quanto as secretarias de educação no Brasil (atuando em 21 estados, 2.867 municípios e contemplando 2.464.417 alunos brasileiros). Uma iniciativa lançada em 2009, “consiste em uma plataforma digital colaborativa de formação continuada alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com cursos à distância e espaços de compartilhamento de experiências para professores alfabetizadores”<sup>8</sup>. Das três iniciativas/ações voltadas para a educação pelo grupo Natura, fica explícito seu *modus operandi* e a concepção de ensino como qualificação para o mundo do trabalho. Especialmente pelo foco em um ensino médio integral.

Soma-se a essa iniciativa, a temerária articulação que a fundação estabelece com outros atores, principalmente porque sua página e os materiais vinculados nela fazem menção direta à relação entre educação, política e a narrativa anticorrupção (“Quanto mais educação, menos corrupção”, ou “Vote pelo Brasil” e “País de criança bem-educada é país de gente Correta”). Dentre seus parceiros estão: movimentos Todos pela educação, Educação já!, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Sonho Grande, Instituto Ayrton Senna, entre outros<sup>9</sup>.

Essa influência do capital e das instituições privadas no campo educacional evidencia a necessidade de reflexão crítica sobre os interesses e as consequências dessas interferências no processo de elaboração das políticas curriculares, como é o caso da BNCC. Deve-se considerá-las como peça da mesma comunidade disciplinar, mas sem, entretanto, legitimar o caráter deletério que tais influências eventualmente possam promover.

Já a Fundação Lemann se define como instituição que trabalha por “uma educação pública de qualidade para estudantes do país” e fornece “apoio técnico e financeiro a iniciativas que geram impacto positivo na qualidade do ensino”<sup>10</sup>. Todo receituário da linguagem do capital (soluções customizadas, gerenciar e flexibilizar, transparência e qualidade etc.) expressa pelas outras fundações também se repete na apresentação da Fundação Lemann, em seu portal na Internet: da identificação do número de alunos atendidos pela rede pública de educação, até as soluções encontradas para reverter o quadro “alarmante” do ensino público no país. Cabe lembrar que o grupo Eleva (um conjunto de instituições privadas, entre as quais as redes de escola Eleva, Elite, Pensi, Alfa Sigma, Ideal, Colegium, Alfa, CBV, Motivo, Nota 10, CEI e

---

<sup>8</sup> Conferir: <https://www.institutonatura.org/>. Acesso em: 24 de mai. 2023.

<sup>9</sup> Conferir: <https://www.institutonatura.org/>. Acesso em: 24 de mai. 2023.

<sup>10</sup> Conferir: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/aprendizagem>. Acesso em: 24 de mai. 2023.

Master). Todas reúnem cerca de 115 mil alunos em 17 estados e no Distrito Federal, pertencem ao bilionário Jorge Paulo Lemann – 2º homem mais rico do Brasil.

Como se não bastasse, em fevereiro de 2021, esse setor anunciou a compra de 51 escolas, formando assim o maior grupo de educação privada do Brasil, naquela ocasião. Com tal empreendimento o Eleva caminhava para se tornar o maior grupo privado em educação básica do mundo<sup>11</sup>. Em 2022, entretanto, uma parte desse segmento denominado Grupo Eleva foi vendida para uma instituição britânica, a *Inspired Education*, cuja atividade está orientada para colégios premium, que funcionam no Rio de Janeiro, Brasília, Recife e Espírito Santo – *Batutinhas; Gurilândia; Land School*; e Centro Educacional Leonardo da Vinci; entre outros.

Para um aporte mais detalhado da dinâmica desses grupos, conferir o trabalho feito por Hellen Balbinotti Costa (2020), em “Financeirização da Educação Básica: tendências no período 2010-2019”, sua dissertação que busca investigar a migração de conglomerados educacionais para o segmento da Educação Básica. Por fim, conferir artigo de Macedo (2014) para um entendimento mais geral quanto ao papel dessas fundações, em simbiose com o capital financeiro, no sentido de pensar a educação como controle, lançando mão de reformas curriculares e ‘borrando’ os limites/prerrogativas de atuação do setor público e do setor privado.

### 1.3.2. A escrita da BNCC de História

O imbróglio envolvendo o componente disciplinar de História na BNCC, sua publicação posterior às demais disciplinas e o processo de reelaboração do texto, acompanhado de destituição de equipes, revela uma preocupação significativa. Isso envolveu tanto o grupo de historiadores e professores da academia quanto os demais sujeitos que participaram do contexto social e interferiram na dinâmica dessa comunidade disciplinar, impactando sobre as vicissitudes da disciplina.

Antes de explorarmos as contribuições específicas da comunidade disciplinar de História na BNCC, é importante destacar a introdução do documento, seus princípios e concepções pedagógicas. Após essa contextualização inicial poderemos direcionar nosso olhar para particularidades do currículo de História presente na BNCC.

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar

---

<sup>11</sup> Conferir: Eleva, do bilionário Lemann, compra as 51 escolas do maior grupo de educação privada do Brasil. **Portal Conexão Política**, 25 de fev. 2021. Disponível em <https://conexaopolitica.com.br/brasil/eleva-do-bilionario-lemann-compra-as-51-escolas-do-maior-grupo-de-educacao-privada-do-brasil/>. Acesso em: 06 mar. 2021.



conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2017, p. 17).

Tais competências representam um “chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética”, devendo constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa “recriar valores perdidos ou jamais alcançados” (BRASIL, 2013). Em síntese, esse conjunto de competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p.19).

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de História deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas (BRASIL, 2017, p.352).

Vejamos um fundamento da BNCC explicitado logo na introdução: o papel das competências, sua relação com a ciência e os valores que se quer destacar reunidos, lançam instabilidade e incertezas sobre o funcionamento da comunidade disciplinar de História. O documento é concebido sob uma lógica cujos desdobramentos impactam sobre a própria comunidade disciplinar e a natureza da disciplina.

É perceptível um movimento de colisão, ou pelo menos em sentidos opostos, entre os fundamentos da BNCC e como a comunidade disciplinar se estruturou historicamente. Enquanto a evolução da comunidade disciplinar se deu por meio do reconhecimento e organização das práticas pedagógicas cotidianas, que posteriormente foram sistematizadas, codificadas e normatizadas no âmbito acadêmico, construindo o que é peculiar a uma determinada "tradição acadêmica" (COSTA; LOPES, 2016, p. 1018), a BNCC parece seguir um caminho oposto ao eleger as competências como instrumento prático do conhecimento.

Esse movimento da BNCC, ao enfatizar as competências, pode ser interpretado como uma tentativa de trazer a prática pedagógica para o centro das atenções, buscando uma abordagem mais voltada para a ação e a aplicação do conhecimento no contexto escolar. No entanto, essa abordagem também pode suscitar questionamentos sobre a diluição do conhecimento disciplinar específico e a perda de sua centralidade na formação intelectual dos estudantes.

Assim, é necessário analisar de que forma essa orientação por competências afeta a própria noção de comunidade disciplinar de História, seus contornos, alicerces e as implicações epistemológicas para o campo disciplinar. Como a comunidade disciplinar reage a essa mudança de ênfase e como ela se posiciona diante das demandas e pressões da política curricular são questões relevantes para compreendermos os impactos da BNCC sobre a

disciplina de História, em específico e sobre o conjunto da produção do conhecimento por áreas de um modo geral.

Dessa forma, é necessário questionar se as consequências desse enfoque na BNCC, que se diz promover e garantir uma aprendizagem específica para a Educação, está levando em conta devidamente as vicissitudes epistemológicas que uma comunidade científica reconhece e autoriza. Ao se passar da codificação das ciências para a funcionalidade prática dos saberes, sem reserva ou rigor, em busca de demandas de ocasião ou soluções imediatas, corre-se o risco de omitir e mascarar as temporalidades envolvidas no processo de constituição das próprias disciplinas escolares, em especial nessa operação da BNCC para o ensino de História.

A BNCC trouxe a oportunidade para a ressignificação do campo disciplinar, explicitando as disputas presentes na comunidade disciplinar de História, há tempos marcada por hierarquizações entre saberes e campos (GABRIEL, 2015). Se por um lado, o processo de elaboração do documento revelou rupturas, continuidades, avanços e incertezas no interior dessa comunidade; por outro, os princípios e a concepção de educação presentes nesse componente curricular, baseados em competências, indicam uma reconfiguração da comunidade disciplinar, o que reverbera sobre os processos de constituição e validação científicas.

### 1.3.3. A primeira versão da BNCC de História

No entanto, é importante ressaltar que o critério de pertencimento a uma comunidade disciplinar, conforme apontado por Goodson (1993), “ser [um] profissional daquela disciplina” (*Apud* COSTA; LOPES, 2016, p. 1019), carece de sustentação empírica.

Foi assim com o processo de elaboração da primeira versão da BNCC de História. Ou seja, se o critério de pertencimento se baseia em ser profissional, ter formação e/ou trabalhar no campo de investigação daquela disciplina, as ações, pressões e interesses corporativos que influenciaram a BNCC não teriam tido a relevância que tiveram. Isso nos leva a interpretar de forma explícita e exagerada as posições de certos indivíduos, como Marco Antônio Villa e Ronaldo Vainfas, que defendiam uma “tradição” disciplinar consagrada e mostraram-se refratários à mudança. Eles pareciam mais representantes dos interesses externos à comunidade disciplinar do que legítimos representantes do nicho no qual se tornaram autoridades.

Essas posições refratárias a mudança no currículo do ensino de História não são um fenômeno recente, como bem identificaram Nilton Pereira e Maria Cristina Rodrigues (2018). Já na década de 1980, o Estado de São Paulo promoveu uma reforma curricular cuja repercussão

parecia antecipar os personagens, as questões e o incômodo que agora se observam por ocasião da BNCC. Há quase 40 anos, veículos de imprensa ligados a setores conservadores marcavam sua posição política, no que dizia respeito ao papel da educação no processo de redemocratização da sociedade:

“(...) a Proposta Curricular para o ensino de História (1º grau) [...] é vazada em moldes tipicamente ‘marxista-leninista’, com o objetivo mais do que evidente de ‘fazer a cabeça’ das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológico declarados, naturalmente em total prejuízo de qualquer aprendizado elementar que as salvasse do aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância cuidadosamente cultivada” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1987 *apud* PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 5).

Em contrapartida, a ação política e as disputas em torno da BNCC de História não ficaram restritas aos praticantes da disciplina, mas envolveram uma ampla gama de atores e interesses. Além dos profissionais da História e do ensino de História, como professores e pesquisadores, também houve a participação de lobbys ligados a estruturas governamentais, ministérios de educação, setores do capital, mercado editorial, fundações, mídia e segmentos conservadores com representação parlamentar (CAIMI, 2016; SILVAS; GIOVEDI, 2022). Cada um desses atores teve sua relevância, a seu modo e força (assimétrica) na definição de uma política curricular e na busca pela hegemonia de uma memória para as novas gerações por meio da educação (ALMEIDA; MIRANDA, 2020).

#### 1.3.4. Comunidade disciplinar e o ensino de História: reflexões sobre a elaboração da BNCC

Na medida em que o currículo é um lugar de configuração e reconfiguração de hegemonias (GABRIEL; COSTA, 2011) e, portanto, lança pressões sobre a produção historiográfica que atende ao ensino de História nas escolas do país, a disputa pela "verdade" se torna uma necessidade. Mas, a obviedade da disputa concentra-se menos na natureza dos interesses em questão e mais nas diferenças de concepções curriculares que cada grupo procura fixar. Nesse sentido, na "guerra de narrativa", para tomar uma expressão que parece auto evidente, "o currículo de História tende a significar o conjunto de conteúdos que compõem a grade curricular dessa disciplina nos diferentes níveis de Ensino" (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 174). Por isso, um currículo mais instrumentalizado para interesses específicos acaba por criar um desequilíbrio entre as funções e objetivos da educação (BIESTA, 2012).

A elaboração do componente curricular de História na BNCC também passou por alguns reveses. As razões que motivaram esse movimento se inscrevem naturalmente no campo do currículo, nas disputas de projeto de sociedade cuja política e o político se fazem presentes de forma explícita ou latente. Por isso, na formulação da BNCC de História o aspecto prioritário recaiu sobre a dinâmica dos agentes envolvidos nos embates, nas negociações e nos avanços e retrocessos que se travaram no âmbito daquilo que já foi definido como "comunidade disciplinar" (GOODSON, 1997, p. 22) de História.

A princípio, essa comunidade é definida estritamente como sendo constituída por "grupos de profissionais na construção social das disciplinas escolares" (GOODSON, 1997, p. 22), na qual a "alguns membros é atribuído o poder de prestar 'declarações oficiais' (...) Eles são importantes como 'outros significantes' que providenciam modelos para os membros mais novos ou indecisos, no que diz respeito à adequação das suas crenças e comportamentos" (ESLANG; DALE, 1973 *apud* GOODSON, 1997, p. 22).

Definida a comunidade e seus partícipes, o próximo passo era saber quem deveria redigir o currículo de História para o ensino da educação básica. A academia, por meio de seus historiadores, rechaçou – senão integral, pelo menos parcialmente – a versão primeira da BNCC que veio a público em fins de 2015. As críticas contrárias a esse documento foram vinculadas nos espaços da imprensa tradicional<sup>12</sup>, mas também no âmbito de organismos de pesquisa e ensino que abarcavam categorias de pesquisadores e professores<sup>13</sup>, sejam profissionais universitários do campo da Teoria e do campo do Ensino de História, sejam profissionais que trabalham no âmbito das escolas, do ensino fundamental e médio.

De um modo geral, essa primeira recepção pública da BNCC de História, em 2015, recebeu apontamentos de duas direções. De um lado, os setores mais conservadores da sociedade civil se posicionaram na (e com) mídia, destacando seu “temor” vinculado a uma suposta contaminação ideológica do documento (PINTO JUNIOR; SILVA; CUNHA, 2022), desqualificando-a naquilo que em verdade constituíam seus aspectos progressistas. De outro lado, apresentaram-se contribuições mais propositivas oriundas de associações científicas e profissionais da comunidade disciplinar, atentos e temerosos quanto à natureza da prescrição, e ao conteúdo da disciplina que cada área ou campo de pesquisa reunia.

---

<sup>12</sup> Conferir especialmente as críticas à BNCC de História formuladas por Marco Antonio Villa e Ronaldo Vainfas, depois da publicação da primeira versão da BNCC, veiculadas em jornais de grande circulação.

<sup>13</sup> Trata-se de entidades como ANPUH e ABEH, ou alguns núcleos de pesquisa, no âmbito da universidade pública, cuja manifestação se deu por meio de notas, cartas, seminários e discussões.

O ensino de História no contexto curricular tem sido objeto de críticas e reflexões por parte de pesquisadores e historiadores acadêmicos. Essa discussão revela uma contradição que persiste na relação entre teoria e prática, pesquisa e ensino, representando um desafio para a formação docente. Como aponta Pacievitch (2018), essa dicotomia permeia a formação dos professores, envolvendo saberes “acadêmicos, pedagógicos, crenças, memórias e experiências...” (*Idem*, p. 19).

### 1.3.5. A formulação de um currículo (projeto-finalidade) para o ensino de História

Enquanto os historiadores acadêmicos desenvolveram uma sólida tradição de pesquisa no campo da Teoria da História, o ensino e a forma de ensinar História sempre estiveram mais inseridos no âmbito da educação, especialmente nos estudos de didática da História. E não estamos nos referindo apenas ao domínio de classe, aos planos de aula, às estratégias e técnicas de ensino. Ou como se usa um quadro, seja ele analógico (com giz, caneta) ou digital, um projetor etc. Enfim, não se trata do conjunto dos procedimentos técnicos de aplicação do conteúdo produzido pela ciência História nas salas de aula pelo ensino de História. Chamamos a atenção para um campo de investigação cuja função reivindica para si algo mais específico – com objeto, método e objetivos –, que é o desenvolvimento de metodologias para o ensino de História, atrelado a outros elementos constituidores do Ensino de História, igualmente capaz de contribuir para “os processos formativos que envolvem a nossa disciplina” (CERRI, 2017, p. 12) sem negar a relevância da ciência de referência, mas atribuindo protagonismo ao conhecimento histórico escolar (MARTINS, 2022) ou aos saberes/conhecimentos históricos ensinados na escola (GABRIEL; MONTEIRO, 2014).

Essa dinâmica levanta questões sobre a definição do currículo de História para o ensino básico, uma vez que a ciência de referência não protagoniza a pesquisa e a formação dos professores. Assim, a imposição unilateral de objetivos e princípios para o ensino da disciplina por parte dos historiadores e das pesquisas acadêmicas pode ser questionada (PACIEVITCH, 2018).

Diante desse contexto, surge a indagação sobre o motivo pelo qual o campo da Teoria da História e seus profissionais não terem dedicado uma atenção significativa às pesquisas sobre o ensino de História ao longo do processo de redemocratização do país após 1985. Passadas mais de três décadas desde os marcos estabelecidos pela Constituição de 1988, essa lacuna merece ser explicada. Estudos recentes conduzidos por universidades revelam que a produção acadêmica sobre o ensino de História se concentrou, em sua maioria, nos programas de pós-

graduação em Educação, indicando uma negligência ou reticência por parte do campo da Teoria da História (*Idem*).

Uma análise da produção acadêmica no ensino de História e suas implicações na formação docente revela que, em períodos mais recentes, é cada vez menos provável que as pesquisas tenham sido realizadas em programas de pós-graduação fora da área da Educação. Um exemplo citado é o programa de História Social da USP, onde, em uma década (2006-2016), “apenas uma tese sobre o ensino de História foi defendida” (PACIEVITCH, 2018, p. 16).

Ainda assim, a controvérsia em torno da definição do currículo de História persiste, com questões sobre quem tem legitimidade para determinar o que deve ser ensinado e sob quais princípios essas escolhas se fundamentam. Além disso, surge a questão sobre qual instância deve formar os professores e definir seu currículo, levando em consideração a necessidade de uma abordagem mais abrangente do ensino.

Durante o período de consulta pública da BNCC, entre 2015 e 2017, foi formado um grupo de pareceristas composto por acadêmicos com experiência no campo do Ensino de História. Esse grupo contribuiu com sugestões para corrigir possíveis falhas no documento. No entanto, não faltaram críticas direcionadas aos critérios de seleção desses pareceristas, especialmente pela falta de transparência e de um documento que explicitasse a legalidade e os critérios de escolha desses profissionais de forma imparcial (SILVAS; GIOVEDI, 2022).

Em um esforço para ajustar as indicações da consulta pública, uma comissão foi formada, incluindo a participação da Associação Nacional de História (ANPUH), para revisar os pareceres e reelaborar alguns objetivos, justificando as contribuições aceitas ou descartadas. O objetivo era aprimorar os detalhes e corrigir os problemas identificados durante a recepção pública do documento desde 2015, quando a versão inicial para o componente curricular de História foi rejeitada. Contudo, os profissionais indicados pela ANPUH, ao se depararem com os impasses na construção do documento, que envolviam posições divergentes e inconciliáveis, optaram por se retirar da comissão.

Reparem que é a mesma dinâmica, o mesmo formato descrito por Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas ao elencar os “critérios” na composição de comissões e de grupos de trabalho para iniciar o que, na ocasião, podia ser classificada como vaga ideia de BNCC (é oportuna a observação, foge a essa pesquisa analisar a competência técnica e acadêmica desses sujeitos e profissionais), em 2013, quando se identificou que “os grupos de trabalho foram compostos por professores de diversas instituições de ensino superior que deveriam desenvolver suas tarefas a partir de diretrizes estabelecidas nas negociações dos secretários de

educação estaduais e municipais com técnicos de secretarias de educação e técnicos do MEC" (OLIVEIRA; FREITAS, 2018 p. 55).

Não ficou esclarecido qual normativa legal sustentava essas escolhas. Além disso, a literatura produzida, embora dê detalhes sobre as comissões, o perfil e origem dos profissionais, as instituições envolvidas e entre outros aspectos, não expõe o arcabouço legal adotado pelo MEC, o CNE ou o PNE para formar tais comissões. Isto é, não houve transparência em certa medida para fundamentar esses procedimentos de representação da comunidade disciplinar.

Houve claramente uma inflexão entre os interesses que concorriam para a elaboração de uma BNCC de História. Os entes que agregavam os profissionais da área, com toda sua pluralidade de campos de pesquisa – os técnicos e gestores do MEC e/ou do CNE, as demandas de secretarias estaduais e municipais de educação, as universidades e os sindicatos –, um movimento de institucionalização da comunidade disciplinar de História, mas sem garantir um documento suficientemente democrático. Ou seja, mesmo com a “participação da maior e mais representativa entidade de profissionais de História do Brasil” (OLIVEIRA; FREITAS, 2018, p. 60), a Associação Nacional de História (ANPUH), essa comunidade não conseguiu assegurar protocolos democráticos, no que se refere à representação, no processo de elaboração da BNCC.

E na medida em que não se garantiu uma BNCC de História plural como espelhamento da diversidade que a própria comunidade disciplinar reúne, questionou-se por sua vez, não sem razão, a dimensão antidemocrática do processo como um todo, remetendo-nos assim ao conceito moderno da História (GUIMARÃES, 2007; 2009; 2011), bem como às disputas em curso para ressignificar tal sentido.

A disciplina História ou o fenômeno social do ensino de História guarda sua origem na formulação do moderno Estado-nação, do século XIX (CERRI, 2011), atrelada à ciência de referência, que se sustenta sob um conjunto teórico-metodológico para explicar o passado. O ensino da História, supunham, contribuiria para a formação da identidade nacional. Um expediente sujeito aos interesses estatais, mas sob dependência da participação dos cidadãos (HOBSBAWM, 2008). Segundo essa ciência, os homens viveriam em sociedade, ligados a uma origem comum, com seus aspectos culturais, seu território e demais componentes, reunidos de modo coeso sob a chancela de uma estrutura estatal tão coerente quanto imaginada pela narrativa histórica (ANDERSON, 2008), conforme essa concepção historiográfica.

Dessa concepção de História, podemos tentar entender por que razão a formulação da BNCC trouxe essas discussões à baila. Ideias que surgiram e orientaram a História há mais de um século e que hoje parecem um tanto ultrapassadas, se pensarmos nos avanços da pesquisa historiográfica e nas novas demandas sociais endereçadas à História e/ou usos do passado. Além

disso, as mudanças na concepção de História identificadas nas diferentes versões da BNCC têm um significado, na medida em que seu desdobramento irá se manifestar especialmente no ensino da disciplina. Assim, parece descabido que o Brasil atual formule um projeto de identidade nacional ainda alicerçado na História, como já descartou Laville (2019), para quem o controle sobre o ensino de História representa uma quimera aos que pretendem atingir uma determinada finalidade, como é o caso de uma coesa identidade forjada por um projeto de ensino público. E que, conseqüentemente, o ensino escolar dessa disciplina seja tomado como um território ou instrumento de efetivação desse projeto.

No entanto, uma identidade marcada pela diferença e pela diversidade de reconhecimento, possivelmente aciona outra concepção de História a ser instrumentalizada, ainda que de forma contingente. De todo modo, essas contradições nos fornecem a tônica para repensar e atualizar os projetos de sociedade que queremos por meio da educação (CAIMI, 2016). Nesse sentido, torna-se inconsistente considerarmos a História e o ensino de sua disciplina, como uma ferramenta de (re)produção e/ou construção de identidades fixas e única, principalmente quando se leva em conta as contribuições fornecidas pela hibridização cultural e as relações de poder (BHABHA, 1998) que atravessam as múltiplas identidades de uma configuração social.

#### **1.4. As versões da BNCC de História**

Da primeira à terceira (e última) versão da BNCC, algumas mudanças ocorreram e, com isso, as concepções de educação, de aprendizagem e a própria sociedade que se projetava parecia acompanhar esse movimento. Esse fato é uma contingência cara às discussões pós-fundacionais, na medida em que a apreensão de sentidos torna a leitura do contexto social e político uma iniciativa não só delicada como bastante movediça. Em fins de 2015, a BNCC de História veio à público e sua especificidade não agradou gregos nem troianos. Sua disposição antieurocêntrica foi uma marca sem precedentes, no currículo de História, cujas versões subsequentes não acompanharam tal concepção.

A segunda versão da BNCC de História tinha como antagonista, no que diz respeito ao aprimoramento da versão anterior, nada menos que o contexto político turbulento que levou à deposição golpista de Dilma Roussef e a assunção de seu vice-presidente, Michel Temer. Nessa ocasião, as equipes envolvidas com a redação do documento, em vez de aperfeiçoá-lo segundo as críticas direcionadas de vários setores e a consulta pública em curso, com debates e seminários organizados, em parceria, entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) o



Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)<sup>14</sup>.

Diferente do que se espera de um processo democrático, houve um completo desmanche da primeira versão, no que se refere ao componente curricular História. E outro documento, completamente distinto, foi lançado, cuja escolha da autoria não reunia publicidade, legitimidade ou transparência. Era como se o contexto político inviabilizasse os protocolos verdadeiramente democráticos, imprescindíveis a esse rito, a ponto de alguns membros da equipe que iria revisar a primeira versão – novos integrantes, resultado da ampliação da comissão, solicitada pela ANPUH – se retirarem do processo, alegando impasses quanto à natureza inadmissível dos procedimentos. Nesse sentido, os profissionais engajados e responsáveis pela elaboração da primeira versão, de um modo geral, recusaram uma proposta de alteração, feita por encomenda da Secretaria de Educação Básica. Portanto, a “[segunda] versão publicada em 2016 resulta[ria] do trabalho de outra equipe que outros especialistas aceitaram referendar” (OLIVEIRA; FREITAS, 2018. p.61).

Já em relação à versão derradeira, entregue em 2017 (Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), como essa pesquisa se detém mais substancialmente sobre o seu projeto, podemos dizer que seu conteúdo representa uma espécie de antinomia em relação à primeira iniciativa da BNCC de História, de 2015. Portanto, a iniciativa desse trabalho volta seus esforços mais à primeira e à última versões, ainda que reconhecendo, no segundo documento, suas particularidades, relevância histórica etc.

Uma leitura do processo como um todo, o cerne das discordâncias centrou-se principalmente nos conteúdos selecionados, não havendo espaço para a discussão sólida do currículo e dos princípios que poderiam embasar essa seleção, assim como a definição de objetivos que poderiam ser concretizados no documento final da Base. De forma distinta, parece ter havido pelo menos duas posturas conflitantes – (1) ‘o questionamento ou reafirmação do eurocentrismo no currículo do ensino de História’ e (2) ‘a tentativa de ampliar o debate sobre a base, garantindo mais tempo para sua discussão’ – dentro da comunidade disciplinar. Desse modo, o avanço de qualquer uma delas incidia diretamente sobre a outra.

Por um lado, na primeira versão do documento, publicada em 2015, a comissão de elaboração do MEC, entre alguns de seus membros, em relação ao componente curricular de História, empreendeu esforços para questionar a diminuição da importância da história

---

<sup>14</sup> O portal do MEC informa, entre junho e agosto de 2016, a ocorrência de 27 seminários estaduais para debater “a segunda versão da BNCC”. Reparem que os esforços da primeira versão parecem ter sido deliberadamente descartados. Conferir: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 16 dez. 2023.

européia, contrapondo-se a um currículo voltado para a diversidade de gênero e sexualidade, e mostrando apoio às restrições impostas à abordagem histórica das populações indígenas e africanas (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 14).

Em essência, essa posição de certos setores da comunidade disciplinar, ainda que de maneira sutil, alinhou-se oportunamente com as declarações liberais proferidas por historiadores como Marco Antônio Villa, as quais apresentam fundamentação teórica divergente desse trabalho. Cabe aqui uma observação que reflete a posição política dessa pesquisa, dentre as escolhas teóricas feitas. Os que defendem esse aspecto da tradição disciplinar expressa no currículo do ensino de História o fazem com base num contrassenso teórico, e/ou na contramão da perspectiva pós-fundacional, uma vez que as pesquisas no campo da teoria da História e do Ensino de História apontam para outro sentido, principalmente no que concerne a uma crítica da ciência moderna, ou pelo menos, das instituições cuja existência serve de alicerces para aquela. Nesse sentido, os estudos culturais, as epistemologias do sul e a perspectiva decolonial trazem novos aportes teóricos sobre a pesquisa, particularmente no que diz respeito à disposição de romper com as estruturas, as consequências e a continuidade do colonialismo: a colonialidade, o racismo, o patriarcado, o eurocentrismo, a suposta condição universal da ciência moderna etc. Para tanto, basta nos determos sobre as contribuições de Bhabha, Spivak, Fanon, Davis, Hall, Walsh, Quijano, Mignolo, Laclau, Boaventura, entre outros.

Por outro lado, por meio de sua principal associação, a ANPUH, procurou-se ganhar tempo para que seus membros pudessem se apropriar do documento e discuti-lo de maneira mais aprofundada (ver nota da ANPUH assinada pela professora Maria Helena Capelato, em 05 de dezembro de 2015), especialmente no que diz respeito às implicações de vincular a Base aos processos de avaliação (Nota ANPUH, 2015).

Diante da importância de se discutir os conteúdos de uma base nacional curricular, a ANPUH solicitou, como vimos, mais tempo e ampliação representativa dos elaboradores do documento, sob pretexto de tornar o debate mais amplo e participativo. Essa mudança se justifica, sobretudo, pela necessidade de se avaliar as iniciativas de implementação da lei 10.639/03345, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica.

No documento enviado ao Ministério da Educação, a ANPUH questiona a forma como essa lei vem sendo cumprida, apontando a omissão de aspectos fundamentais da cultura e da história afro-brasileira nos currículos escolares. Lembremos, essa lei tem como objetivo combater o racismo (estrutural) e promover a valorização da cultura e contribuições dos

afrodescendentes para a sociedade brasileira. No entanto, é fundamental analisar de forma cuidadosa como esse dispositivo legal tem sido efetivamente aplicado no contexto educacional brasileiro, levando-se em consideração os desafios e resistências encontrados nesse processo, em que o currículo – não poderia ser diferente – constitui um lugar privilegiado de disputas, o território das manifestações políticas por excelência.

Diferente disso, não teríamos uma influência tão forte – arriscaríamos dizer “negativa”, na ausência de um eufemismo – como a que aconteceu, resultado também do contexto político em que a BNCC foi elaborada. Nesse momento parecia haver uma espécie de reestruturação das forças produtivas do país com diferentes grupos sociais se manifestando no espaço público; das tensões em torno de projetos e ideologias à direita, esquerda ou ao centro; e do (novo) papel que as ferramentas digitais de comunicação – particularmente as redes sociais – exerceriam sobre a sociedade civil e suas demandas no sentido de formular pautas políticas.

O impeachment que resultou na queda do governo constitucional, em 2016, alterou a configuração de poder no Ministério da Educação (MEC). Essa mudança afetou a correlação de forças no Conselho Nacional de Educação (CNE), pois a portaria que reconduzia os antigos conselheiros foi revogada e novos membros foram nomeados (AGUIAR, 2018). O documento inicial ou versão primeira da BNCC de História já havia sido publicada, e contou com 12 pesquisadores e professores ligados à área de História e do ensino de História. Sua recepção pública já estava sob influência desse contexto de instabilidade institucional, ou seja, estava em curso “uma longa e acalorada discussão sobre os currículos de História”. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 4).

Muito contou para o desmanche da primeira e o malogro da segunda versão, também engavetada, os ataques oriundos de setores ditos progressistas. Reparem a síntese deixada por esse estudo sobre o projeto BNCC:

O clima de instabilidade política em que o documento foi elaborado, entre 2015 e 2018, repercutiu em sua construção, fragilizando a discussão necessária para a formulação de algo que fosse resultado do melhor debate sobre o que se desejava como proposição curricular nacional. O documento aprovado da BNCC é sua terceira versão, ao longo de três anos de efetiva elaboração, mas não o resultado de seu aperfeiçoamento, sendo muito mais o produto de idas e vindas em trajetória conturbada. (ROCHA; COELHO, 2021, p. 164)

Nesse sentido, alguns autores aqui referendados como Arnaldo Pinto Junior, Nilton Mullet, Flavia Caimi, Sônia Miranda, Inês Barbosa de Oliveira podem divergir, em suas pesquisas e abordagens, quanto a particularidades no exame que cada versão da BNCC possa ensinar. Porém, concordam entre si que houve um avanço conservador, expresso na escalada

antidemocrática que se materializou na última versão da base, em 2017/2018. Exemplo disso verifica-se na morosa e por que não controversa BNCC do Ensino Médio - Lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017) - enviada ao Congresso e aprovada por meio de medida provisória, cujo texto teve sua conclusão em 2018 (BRASIL, 2018).

O conservadorismo aqui apontado se expressa na maneira apressada com a qual a BNCC se viabilizou, sem amplo debate, com temor à discussão dos elementos que constituíam aquele projeto de sociedade. Por isso, em algumas circunstâncias, os aspectos dessa política curricular confrontados, que passaram pelo escrutínio da sociedade civil pareciam se restringir a blocos de interesses corporativistas, trazendo questões que, muitas vezes, se não eram secundárias ou irrelevantes à luz das teorias do currículo, também não foram capazes de projetar o debate para além da superfície do problema.

Profissionais acadêmicos se posicionaram com muita contundência para defender campos de pesquisa naquilo que enxergavam como sendo restrições à hegemônica narração da história europeia no documento, o que poderia implicar certa reformulação no código disciplinar de História, tradicionalmente influente sobre as pesquisas de natureza (conteúdo) canônica da historiografia brasileira (MIRANDA, 2019; MIRANDA; ALMEIDA, 2020). Sintomático disso é constatar que esse encaminhamento tomado pela terceira e definitiva versão foi fruto do trabalho realizado por profissionais de “uma única instituição de Ensino Superior, cuja trajetória de estudos e investigação não se mostram efetivamente vinculadas ao campo do ensino de História” (CAIMI, 2016, p. 90).

Nesse sentido, o “erro” da versão primeira da BNCC de História foi conferir centralidade aos povos que viveram no Brasil e cujas vidas não exerceram historicamente posições de poder hegemônicas, uma espécie de heresia ao rechaçar um currículo sob a ótica predominantemente europeia (CAIMI, 2016). Uma história dos vencedores, nesse sentido, se academicamente criticada à luz das pesquisas, no que refere ao ensino de História, sem constrangimentos, se perpetua com o beneplácito da terceira versão da BNCC. Essa inflexão travada entre os interesses que embasam as concepções curriculares da primeira e da segunda versão da BNCC, para o ensino de História, e o texto definitivo homologado em 2017, foi resolvida e/ou hegemônica com a reafirmação da tradição curricular, reconduzindo assim o eurocentrismo ao ensino de História e contrariando a tendência das pesquisas mais recentes (SILVA; MEIRELES, 2017) na historiografia, especialmente as de cunho decolonial e sob influência dos estudos culturais.

Também houve muito preconceito nesse processo de elaboração da Versão primeira da BNCC de História, direcionado aos sujeitos que atuavam na escola da educação básica, como

bem destacaram Oliveira e Freitas (2018) por parte daqueles mesmos historiadores que silenciaram, em suas posições de poder, diante da iminência da “reforma do ensino médio por medida provisória, como ocorreu em setembro de 2016” (*Idem*, p. 62).

A não homologação da primeira versão do texto para o ensino de História, juntamente com os demais componentes curriculares, trouxe inconvenientes à formulação de uma base curricular. Parecia inconcebível ao então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, em fins de 2015, que o currículo de História pudesse reposicionar ou rearranjar outros marcos explicativos da história nacional envolvendo o Brasil, a Europa e a África. A tradição curricular brasileira, que elegeu, há cerca de dois séculos, o protagonismo dedicado à Europa na formação de nossa identidade nacional, era considerada indispensável na história a ser contada às gerações futuras. Sintomático disso é que, após tanto tempo, a "discussão da questão nacional ocupa [ainda] uma posição de destaque" dentro desse componente curricular e a "disciplinarização da história guarda íntimas relações" (GUIMARÃES, 1988, p. 5) com essa suposta necessidade, seus princípios e suas implicações epistemológicas. Foi aliás o argumento levantado por Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina Rodrigues (2018), ao sinalizarem que “currículo de história é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer (...) uma memória, compondo, conseqüentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros”. Tais considerações vão ao encontro dos trabalhos que atrelam a fixação de escolhas curriculares e dos materiais pedagógicos, especialmente o livro didático, acerca do passado ao movimento de lembrança e esquecimento que constituem a memória coletiva (MIRANDA; ALMEIDA, 2020), projetando-a como elemento de identidade nacional. Nesse sentido, as disputas e os debates por definição do currículo ensinado no campo do ensino de História são necessariamente enfrentamento pela memória, pelas bases referenciais do passado influenciando sobre o presente.

É importante destacar que as críticas à BNCC de História, na versão primeira do documento não partiram apenas dos expoentes de uma elite intelectual, distribuída estrategicamente nas fileiras acadêmicas. Dentro da comunidade disciplinar, também houve posicionamentos contrários, inclusive de professores do ensino básico em formação:

(...) A segunda fase da narrativa histórica da BNCC compreende o Ensino Fundamental II - do 6º ao 9º ano -, na qual o enfoque passa a ser as relações entre os povos que formaram o Brasil – o indígena, o africano e o europeu. Na narrativa da BNCC essas relações são sempre conflituosas. (PACINI, 2017, p. 120)

[Já no que diz respeito ao Ensino Médio] Salta aos olhos o fato de que a Europa é enfocada a partir de suas características mais negativas – Imperialismo, exploração econômica, guerras, nazifascismo e stalinismo (*Idem*, 2017, p. 123)

A construção da sociedade democrática na concepção da BNCC, passa, necessariamente, pela questão das relações étnico-raciais. (...) Deslocando o foco narrativo de uma perspectiva eurocêntrica para uma baseada na perspectiva brasileira, no caso, concebida como a dos povos dominados. (*Idem*, p. 125)

Classificada como um "lobo em pele de cordeiro" (PACINI, 2017), a primeira versão da BNCC de História enfrentou críticas de muitas direções. No entanto, além de apontar eventuais fragilidades inerentes a textos preliminares, as críticas também evidenciaram o peso do conservadorismo no Brasil. Esse conservadorismo se mostra resistente e atento a qualquer movimento que sugira mudanças, mesmo que sejam lentas, no campo da Educação. O professor Henrique Ferreira Pacini, em seu estudo realizado durante o doutorado na Universidade de São Paulo, apresenta críticas que revelam uma coesão de natureza conservadora em relação à concepção de currículo, aos princípios da educação e, principalmente, às funções que o ensino de História deve desempenhar.

As posições de Henrique Pacini não diferem substancialmente das opiniões expressas por figuras como Ronaldo Vainfas, Renato Janine, Marco A. Villa, Manuel Palácios, entre outros. Todos estão posicionados dentro do que estudiosos, com base na obra de Laclau (1996), chamam de "cadeia de equivalências" (MENDONÇA, 2007; GABRIEL, 2014; 2018; MARTINS, 2019). Essa cadeia de equivalências é capaz de conferir estabilidade de sentido à BNCC, que se tornou hegemônica em 2017. É importante ressaltar, em termos teóricos, como essa estrutura da comunidade disciplinar funcionou na viabilização/estabilização de um currículo para o ensino de História:

O significante vazio ocorre quando um discurso universaliza tanto seus conteúdos a ponto de ser impossível de ser significado de forma exata. Isso ocorre, segundo Laclau (1996), quando, numa prática articulatória, a cadeia de equivalências (elementos articulados) expande em muito a agregação de elementos (...)

Tal articulação forma uma cadeia de equivalências, que significa que em torno deste discurso central gravitam outros discursos que são representados por este discurso privilegiado (suplementar). Entretanto, para que um discurso se torne um ponto nodal, é preciso, como já mencionamos, que este amplie seus conteúdos, incorpore elementos de outros discursos e necessariamente tenha de ceder alguns de seus sentidos iniciais para que estes não entrem em choque com sentidos produzidos por outras identidades por ele articuladas (MENDONÇA, 2007, p. 252).

Um currículo marcado pela significação de uma história tradicional, tem na hegemonia das concepções de passado europeu a expressão de hierarquias que se deseja perpetuar, que tensiona no sentido contrário às possibilidades de mudança, como observamos nessa ocasião. Por isso, concordamos com Caimi (2016) quando diz que essa versão inicial ousou sem sucesso,

rearranjar essas posições, na medida em que dedicou aos africanos, indígenas e demais grupos marginalizados um passado como sujeitos:

“(…) até então somente colonizado por brancos europeus, isto é, restringindo a relevância destes e tratando-os como *a diferença*, a alteridade que provoca estranhamento naqueles e o incômodo daqueles que não reconhecem uma versão brasilcentrista de nossa história” (CAIMI, 2016, p. 89, grifos nossos).

O paroxismo dessa transição entre a primeira e a terceira versão está na adoção de um expediente que organiza, e por que não dizer, “administra” a aprendizagem. Sua aparição na educação brasileira remonta aos PCNs e DCNs, mas sem qualquer expressão nas duas primeiras versões da BNCC. Estamos, evidentemente, nos referindo à implementação das competências como instrumento regulador das aprendizagens essenciais.

A estranheza com a qual a própria comunidade disciplinar de História irá tratar a primeira versão de seu componente curricular, acusada de ser apenas a expressão ideológica do governo PT ou do petismo (VAINFAS, 2015; VILLA, 2016), não enxergará restrições, por sua vez, numa política pública representada pela terceira versão, cujos fundamentos estão sintonizados mais com interesses de ocasião, articulados a orientações externas para a educação, que congrega o capital, suas fundações sob uma linguagem gerencialista. Em que pese, a diferença que se poderia representar no horizonte das concepções de currículo, com as competências, se tornou improvável, quando não impossível ao orientar um ensino e aprendizagem voltados largamente para a qualificação.

Portanto, a compreensão das competências é tanto um desafio teórico, no interior da BNCC, como também uma iniciativa capaz de refazer ou restaurar uma linguagem específica da educação e para a educação, que não se confunda com a linguagem da aprendizagem.

## **2. As competências para o ensino de História na BNCC: uma aprendizagem prática ou o declínio da teoria?**

Nesse capítulo, portanto, discutiremos as apostas e incertezas implicadas nas competências como expediente que viabiliza as aprendizagens. A hegemonização de um ou mais sentidos de aprendizagem, na BNCC, teve a colaboração dos três aspectos a seguir – demandas históricas pela uniformização curricular; os interesses corporativos em emergência na educação brasileira; e a dinâmica de produção do conhecimento pela comunidade disciplinar de História.

O ensino de História, orientado por competências específicas na BNCC (2018), reflete projetos de sociedade em disputa no Brasil. A partir das contribuições da abordagem pós-fundacional, indagamo-nos sobre quais concepções de aprendizagem estão presentes nessa orientação curricular para a disciplina. Essa indagação é o ponto de partida para nossa discussão, pois dela decorre a questão dos sentidos de aprendizagem que a organização da História por meio de competências busca consolidar na/com a BNCC. Para tanto, consideremos esses três aspectos:

O primeiro aspecto diz respeito às demandas históricas por uma base nacional curricular, decorrentes da “Constituição cidadã” (BRASIL, 1988), por meio das quais se expressavam anseios por redemocratização, depois de um período de restrição das liberdades. A isso se soma o fato de o Brasil enfrentar o desafio de conciliar a dimensão continental de seu território com a diversidade e a diferença de condições sociais, econômicas e culturais de sua população.

O segundo aspecto se refere às demandas provenientes do mundo empresarial/corporativo globalizado, que levaram os países da América Latina – dos quais o Brasil é um exemplo nesse contexto nas últimas três décadas – a revisarem seus projetos de sociedade por meio da educação, repensando e reformulando seu sistema de ensino a partir da noção de competências, incorporando em seu currículo (PLÁ, 2010) essa nova linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013), cujos impactos repercutem diretamente sobre o conhecimento histórico escolar (PEREIRA, 2017; GABRIEL, 2015). Nesse sentido, há uma expectativa crescente por formação e qualificação profissional, sob o argumento de que a escola pública ainda não foi capaz de atender satisfatoriamente às especificações exigidas pelo mercado de trabalho.

O terceiro aspecto repousa em uma contradição aparente que se observa na comunidade disciplinar (COSTA; LOPES, 2016; MIRANDA, 2019) de História, ou seja, chamo a atenção para o hiato de pesquisas verificado nas últimas três décadas, no que se refere ao campo do



Ensino de História, pelos seus programas de pós-graduação. Em outras palavras, em vez de estarem concentrados em torno da ciência de referência, os trabalhos de investigação mais recorrentes, dentro desse campo, se vinculam aos centros de pesquisa em Educação (PACIEVITCH, 2018; CAIMI, 2015).

## 2.1. Base curricular nova, mas projeto velho

A demanda por uma base curricular nacional tem origem institucional na Constituição de 1988<sup>15</sup> e foi posteriormente endossada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996<sup>16</sup>. Na esteira do processo de redemocratização do país, parecia plausível que, após 20 anos de ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985)<sup>17</sup>, houvesse uma espécie de atualização dos projetos de sociedade. Portanto, a educação não poderia ficar alheia a esse movimento de renovação. Uma base nacional curricular viria como promessa ou garantia de unidade democrática para o Brasil, frente à realidade social tão diversa e ao território geograficamente tão amplo.

Portanto, após três décadas, em 2018<sup>18</sup>, tivemos a última versão da BNCC, apresentada num contexto caracterizado por incertezas políticas e marcado por rupturas no tecido institucional. O Ministério da Educação formulou um documento característico de seu tempo, resultado das tensões, das expectativas e dos retrocessos próprios de uma ordem social e política em crise (ROCHA; COELHO, 2021). A ordem democrática mostra-se fragilizada, sendo perceptível o retorno de grupos sociais não apenas conservadores, mas também entusiastas de projetos políticos com viés obscurantista, de negação da ciência e assentado em fundamentalismo religioso. No âmbito da educação, ameaças de restrição e constrangimento ao livre exercício da docência (CAIMI, 2016; MIRANDA; ALMEIDA, 2020).

---

<sup>15</sup> Artigo 210 reconhece a necessidade de conteúdos mínimos a serem fixados para “o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais”. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Art. 210. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 mai. 2021.

<sup>16</sup> Artigo 9º da lei estabelece por meio do Inciso IV “as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de forma a assegurar formação básica comum”. BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 14 mai. 2021.

<sup>17</sup> Para um debate historiográfico acerca de nomenclaturas como “Ditadura militar” ou Ditadura civil-militar” conferir: FICO, Carlos. **Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas**. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05–74, 2017. DOI: 10.5965/2175180309202017005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338151136002.pdf>. Acesso em: 24 de out. 2023.

<sup>18</sup> Embora a versão a terceira da BNCC, para o ensino fundamental, tenha sido concluída em 2017. O texto que versa sobre o ensino médio, só foi aprovado em 2018, a partir de então, reunindo todos os segmentos do ensino básico, em um único documento curricular.

Trata-se daquilo que já foi chamado por Apple (2001) de “aliança social-democrata”, composta por neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e uma nova classe média (burocrata) capaz de operar sob os moldes de uma tecnocracia. Ainda que não se apresentem exatamente com essa configuração no contexto brasileiro, há uma presença expressiva de parte desses grupos no âmbito da educação brasileira, fomentando uma agenda ideológica, de ênfase numa suposta tradição representada pela família cristã, com moral e valores difusos se contrapondo ao multiculturalismo, à diversidade de expressão/configuração familiar e gênero que, porventura, se apresentem nas orientações curriculares. Uma espécie de resgate, de retorno a uma escola centrada demasiadamente no adulto; isso implica um viés antidemocrático na medida em que concebe um espaço educacional autoritário (APPLE, 2001 *apud* FERREIRA, 2015).

#### 2.1.1. O ensino de História: uma nova linguagem para velhos projetos

Chegamos ao ponto considerado central para a análise da BNCC, isto é, as relações que se estabelecem entre aprendizagem e a organização curricular por meio de competências. A hipótese defendida nesse trabalho repousa na ideia de que a linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2012) veio ao encontro das competências como discurso hegemônico.

O conceito de aprendizagem baseada em competências, embora precário, provisório e contingente, dominou as discussões durante a formulação da base. Questões teóricas que poderiam questionar a compatibilidade entre competências na aprendizagem e o conhecimento histórico escolar não mensurável foram deliberadamente ignoradas ou silenciadas. Isso ocorre porque, assim como na educação em geral, o ensino de História não deve ser rigidamente prescrito quanto à sua utilidade ou aplicação. Não esqueçamos que uma aprendizagem por competências valoriza a demonstração de resultados desejados para os alunos. Porém, esse elemento vai de encontro a uma abordagem do currículo mais flexível e adaptável às condições individuais e/ou de dada comunidade escolar, na medida em que os exames são externos e de larga escala.

Essa ‘incompatibilidade’ será discutida no capítulo seguinte (Capítulo 3), visto que as competências promovem um desarranjo ou uma desagregação da organização curricular, historicamente estruturada pelas disciplinas e em suas respectivas ciências de referência. Assim, conseguiremos dimensionar por que as teorizações e protocolos metodológicos da ciência de referência, por exemplo, não se efetivam – ou não são apropriadas – necessariamente ao ensino de História, uma vez que não garantem a aprendizagem da História escolar.

Adiantamos, porém, que fixação do conhecimento histórico escolar como o conjunto de conteúdos desenvolvidos pela História e que compõem a grade curricular nos diferentes níveis de ensino (GABRIEL, 2019 *apud* RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021) é uma significação precária que se reafirma na BNCC. Mesmo assim, a academia vem se debruçando, problematizando-a, seja no âmbito dos programas de pós-graduação em educação, onde há mais tempo as investigações relativas ao ensino de História se consolidaram; seja, mais recentemente, no âmbito da ciência de referência e de seus departamentos de pesquisa, nos quais as preocupações relacionadas à formação docente, em História, passaram a ser (ainda que tardiamente) uma demanda para a ciência de referência.

Nesse sentido, a própria emergência do ProfHistória como mestrado profissional constitui um expediente de mediação entre o saber acadêmico e o saber escolar, caracterizando-se como um divisor de águas desse movimento. Isto é, as opções e abordagens epistemológicas em curso, específicas ou gerais, que atravessam cada um dos campos, possibilitam outra relação entre a história acadêmica e a história escolar – diferentemente do que a BNCC sugere.

### 2.1.2. Uma história entre educação e aprendizagem

Defendemos nesse trabalho que a “linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2012; 2018) encontra na organização curricular por competências um espaço privilegiado de manifestação, em toda a sua complexidade conceitual, exigindo atenção e reflexão pela área do currículo quanto às demandas que recaem sobre a educação e aquilo que um determinado campo disciplinar pode oferecer.

Uma explicação do que estamos entendendo por “linguagem da aprendizagem”, bem como “competências” passa pelas estabilizações provisórias de sentido que se estabelecem na BNCC, no que diz respeito ao significante “educação”. Referimo-nos aos projetos de sociedade em disputa que se vislumbram com a educação, sobretudo porque os esforços da reforma curricular se direcionam mais à aprendizagem, e não propriamente se voltam para a educação, uma vez centrados em programas de avaliação como forma de efetivar seu projeto.

Se educar implica refletir sobre a sociedade em sua complexidade, as análises devem levar em conta fatores que vão além da escola, dos professores e dos alunos. Nessa perspectiva, a educação não se confunde com a aprendizagem. As teorias ou discursos sobre educação criticam a redução desta a uma ‘questão de aprendizagem’, ou a ideia de que a escola é o ‘espaço para se aprender’, e de que professores são apenas mediadores, facilitadores desse fenômeno ‘aprendizagem’ (BIESTA, 2021). Essa visão fragmenta o processo educativo. Ela é um reflexo

das mudanças que ocorrem, hoje, no mundo do trabalho, que redefinem as relações sociais e ocultam a perda de direitos e prerrogativas (ANTUNES, 2020) de sujeitos e instituições envolvidos.

Isso significa que não faz sentido teorizar sobre educação em um determinado momento histórico sem levar em conta as dificuldades que surgem da sociedade, pois suas relações envolvem virtualmente vínculos de dependência, de causalidade ou correlações, de efeitos e consequências.

Por isso, quando nos debruçamos em textos clássicos de educação, observamos que o raio de abrangência e intenções das análises dificilmente se restringe a questões específicas de sala de aula, de formação de professores ou de pequenos aspectos comportamentais, de rotina e organização/gestão que tangem o aluno e as circunstâncias de aprendizagem.

Diante desses estudos em Educação, a recusa ou dificuldade das políticas públicas em superar esse tipo de abordagem e sua disposição em voltar seus interesses investigativos para questões e elementos mais residuais (ainda que importantes), constituidores da educação, é uma tendência para cuja explicação não temos resposta satisfatória, e que não constitui propriamente o horizonte de investigação desse trabalho. No entanto, é certo que tais questões concorrem para se compreenderem sentidos de educação e de aprendizagem em disputa na BNCC, principalmente quando o documento normatizador define e determina uma concepção específica de educação – leia-se, uma concepção também de sociedade – ao postular que o saber-fazer no mundo é uma condição *sine qua non* para garantir uma educação democrática e de “qualidade” no país. Mas de qual democracia estamos falando?

Certamente, o raciocínio que identifica nas competências uma orientação da aprendizagem e da educação acredita que as escolas podem promover um ensino democrático desde que seus alunos, de Norte a Sul, de Leste a Oeste, tenham uma base curricular comum, garantindo, assim, uma normatização da aprendizagem e, conseqüentemente, dos projetos que por meio da educação podem ser oferecidos à sociedade, como a formação, a qualificação profissional etc.

Aqui esbarramos numa questão teórica e política: a educação é ou deve ser mero instrumento de interesses que atravessam as relações sociais em dada conjuntura, ou é um fenômeno sacralizado cujo sentido se justifica em si mesmo? Por meio não só da escola e da aprendizagem, da organização curricular, das aulas e seus conteúdos que caracterizam a rotina da educação – mas também da formulação de políticas públicas que afeta o ensino e até a legislação, das instâncias governamentais regulatórias – o que queremos, como sociedade, por meio da educação? Essas questões sem resposta simples e definitivas estão respondidas de

modo fragmentado na BNCC, seja nas entrelinhas e no âmbito do “não dito”; seja nos aspectos, nas abordagens e sujeitos silenciados com e por aquele arranjo curricular.

Um dos principais desafios, portanto, colocado diante da BNCC, é conciliar uma política de normatização e regulação do ensino para o país, mas sem que isso signifique necessariamente homogeneizar (sem empobrecer, ou causar confusão entre base e currículo mínimo, por exemplo) o currículo e, por conseguinte, a própria educação que se representa como projeto de sociedade.

Apresentaremos algumas dessas respostas reunidas por meio da aposta na tese de que o “currículo por competências” se configura como o elemento indutor da “formação discursiva” (neste caso, a BNCC tomada em sua arquitetura teórica) na medida em que promove o processo de significação, isto é, costura articulação entre um significante e um significado (LACLAU, 1995, 1996, 2005 *apud* BURITY, 2014, p. 64 e 66), capaz de fixar sentidos hegemônicos no interior de uma estrutura que se define pelas relações de poder, pelo horizonte (do) político e pela prerrogativa (da) política (MENDONÇA, 2007, 2014). Trata-se de um significante capaz de reorientar, redefinir e reunir posições discursivas completamente diferentes, antagônicas e/ou contraditórias, em favor do silenciamento ou da provisória suspensão das diferenças. São essas relações de poder, sob o crivo da perspectiva pós-fundacional, que atravessam a forma como compreendemos a BNCC, suas razões e contradições.

A concepção de educação que se cristalizou naquele documento fez esse movimento. Basta nos voltarmos para os atores e seus discursos de formulação. Defendemos que as competências na BNCC representam aquela mudança paradigmática<sup>19</sup> identificada por Biesta (2013; 2021), isto é, a tendência crescente em tomar a educação por um de seus aspectos, restringindo-a a questões de aprendizagem. Nesse sentido, como “nova linguagem da aprendizagem” as competências consolidam esse fenômeno no Brasil, uma vez que tal tessitura mais confunde do que explica os limites entre educação – sua finalidade e dimensão valorativa ou prerrogativa capaz de formular projetos para a sociedade – e aprendizagem. Ou seja, um mecanismo cognitivo capaz de construir conhecimento: “a elaboração do pensamento em sua relação com a linguagem (...) por meio de processos de transformação do comportamento e capacidades humanas” (LIMA, 2019, p. 25). Assim, a projeção de diferentes formas de aprender

---

<sup>19</sup> Biesta chama a atenção para a alteração no paradigma (no sentido kuhniano) da Educação ou Instrução para o paradigma da Aprendizagem. O problema é que sua conformação ou hegemonização acontece através de uma linguagem que esvazia a própria educação e, sobretudo, põe em xeque os projetos que ela historicamente garantiu (BAR e TAGG, 1995 *apud* BIESTA, 2021).

afeta diretamente o funcionamento das disciplinas em sua dimensão epistemológica, como é o caso da História e do ensino de História.

### 2.1.3. Uma nova linguagem para a educação e o ensino de História

Cabe-nos agora adiantar o que temos chamado de ‘nova linguagem da aprendizagem’ (BIESTA, 2012; 2013; 2021) para nomear um vínculo que acreditamos se estabelecer com as competências. Especialmente, pela imposição de uma dieta restritiva à educação, ao pensar o currículo pelo viés da aprendizagem e das competências. Nesse sentido que:

(...) a [nova] *linguagem da aprendizagem* tem contribuído significativamente para a emergência de uma “dieta” educacional um tanto restritiva, em que o único foco da educação se tornou o de produzir “resultados de aprendizagem” mensuráveis em um pequeno número de áreas curriculares. Isso é parcialmente o resultado de uma constante referência retórica aos supostos “fundamentos” da educação, sem envolvimento em uma discussão significativa sobre o que esses fundamentos devem ser (BIESTA, 2021, p. 2, grifo nosso).

Trata-se de um conceito que reúne toda uma semântica envolvendo aprendizagem e aprendizes. Como tendência geral dos sistemas educacionais, procura substituir o uso do termo educação por aprendizagem, e se faz presente através de alguns aspectos ou a eles se vincula: 1. A emergência de novas teorias de aprendizagem dando ênfase ao caráter ativo dos estudantes e restringindo a figura do professor ao papel de facilitador; 2. A crítica pós-moderna que atravessa os processos educacionais; 3. A difusão do estímulo à aprendizagem informal e contínua; 4. O colapso da Estado de bem-estar social e o crescimento das políticas neoliberais de educação, caracterizadas pelo individualismo, pela aprendizagem continuada e pela transferência de atribuições/responsabilidades do Estado para o consumidor – por vezes fazendo da relação entre público e privado uma ‘positiva’ (inquestionável) simbiose.

Essa sistematização apontada por Biesta (2012) vai ao encontro da conjuntura que o Brasil e o mundo atravessam. Sob uma onda reformista na Educação, sinalizamos para o ponto central de nossa hipótese de trabalho. Isto é, embora esse autor, em momento algum, utilize “competências”, enquanto categoria de análise da aprendizagem ou para teorizar sobre a educação, consideramos que aquele conceito é a forma privilegiada de representação da nova linguagem da aprendizagem. Assim sendo, sua natureza de mensuração e individualista concebe a aprendizagem, sobretudo, como um mecanismo de transmissão e aquisição de conhecimento e menos como uma relação social e política: coletiva e intersubjetiva – com o saber desenvolvido entre sujeitos (MARTINS, 2019).

Das críticas apresentadas à linguagem da aprendizagem é oportuno identificar sua pertinência, sua validade uma vez que as teorizações ou discursos sobre a educação não deveriam ficar restritos a um aspecto do processo educativo. E quando um documento como a BNCC toma para si a responsabilidade de repensar, de projetar a sociedade por meio das questões próprias da educação, espera-se naturalmente um olhar mais amplo, com preocupações capazes de problematizar o todo e não uma parte específica. A não ser que a atenção conferida ao específico seja, na verdade, o resultado das disputas políticas que fundamentaram e levaram a tal escolha.

De resto, é importante diferenciar a lógica ou linguagem da aprendizagem, das reflexões legítimas e, portanto, necessárias que recaem sobre como os alunos aprendem e como os professores ensinam. Quer dizer, a discussão sobre aprendizagem e mesmo a nova linguagem da aprendizagem trouxeram novos elementos que não devem ser negligenciados e que concorrem para esse sentido de educação em disputa. Vejamos o caso das teorizações em torno da agenda pós-moderna ou pós-colonial, por exemplo. Quem seria capaz de refutar os avanços em pautas, concepções de temporalidade, extensão e desconstrução dos elementos axiológicos que compõem e atravessam a ciência moderna? Esse se apresenta tal qual o movimento apontado por Biesta (2013) e pelos pós-estruturalistas/pós-fundacionais ao teorizar o currículo, o ensino, a escola, dentre outras questões (inclusive epistemológicas) caras à educação como é o caso da avaliação e da aprendizagem (GABRIEL; MARTINS; ANDRADE, 2023).

Ademais, essa linguagem – que não é necessariamente a mais apropriada da/para/sobre educação – pois não abarca sua complexidade e extensão – vai ao encontro das competências na BNCC na medida em que traz consigo o “saber-fazer” e o “saber-agir” no mundo como orientadores da aprendizagem. Assim, consideramos possível enxergar a existência de dois elementos principais contidos nessa categoria, com impactos diretamente nas demandas (e sentidos!) que a educação, de um modo geral, e o ensino de História, em particular, devem resolver:

(1) As competências como um conceito heurístico e pragmático apropriado pelas reformas neoliberais, na educação, com a finalidade de atender demandas da economia e do mercado de trabalho – de qualificação profissional;

(2) As competências como categoria de orientação da aprendizagem no ensino de História, incumbidas em formar o cidadão para o espaço público e o compromisso com a sociedade por meio da “consciência crítica”.

Essas duas demandas que o trabalho orientado por competências estabelece – de um lado, voltado para interesses de qualificação; de outro, observando necessidades de subjetivação

e socialização – diz muito sobre onde e como se quer chegar, porém é residual e deixa alocado sob um terreno cinzento (opaco) as intencionalidades e as implicações que esse expediente carrega – sobretudo as de ordem valorativa. A discussão acerca dos domínios da educação (qualificação, subjetivação e socialização), bem como o desequilíbrio entre eles – um aspecto das reformas curriculares – vem sendo realizada pelo teórico Gert Biesta.

#### 2.1.4. Os domínios ou “territórios valorativos” da educação

Segundo Biesta (2012; 2013; 2018; 2021) a educação contém três funções ou domínios fundamentais de desenvolvimento: qualificação, socialização e subjetivação. Cada uma dessas funções tem um objetivo, um conteúdo e um valor específicos, e todas elas são importantes e inter-relacionadas por um arranjo que exige equilíbrio.

A qualificação constitui a função da educação que visa proporcionar aos educandos conhecimentos, habilidades e entendimentos que lhes permitam participar de determinados domínios da vida, como o mundo do trabalho, a cultura, a política etc. O conteúdo da qualificação são os saberes e as competências que são considerados relevantes e necessários para esses domínios. O valor da qualificação é a utilidade, ou seja, o benefício que os educandos podem obter ao se qualificarem para algo.

Enquanto a socialização é o domínio da educação que visa inserir os educandos em ordens sociais, culturais e políticas já existentes, fazendo com que eles se identifiquem e se comprometam com elas. O conteúdo da socialização são as normas, os valores, as tradições, as ideologias, as identidades e as práticas que caracterizam essas ordens. O valor da socialização é a continuidade, ou seja, a preservação e a reprodução dessas ordens ao longo do tempo.

Por fim, a subjetivação reside em promover a formação dos educandos como sujeitos autônomos, críticos e responsáveis, capazes de se relacionar com os outros de forma ética e democrática. O conteúdo da subjetivação são as experiências, as emoções, as expressões, as escolhas e as ações que revelam a singularidade e a subjetividade dos educandos. O valor da subjetivação é a liberdade, ou seja, a possibilidade de os educandos se emanciparem das ordens existentes e criarem formas de ser e de estar no mundo.

Biesta (2012; 2013) defende que uma “boa educação”, alicerçada por sólidos valores e princípios (democráticos, por exemplo), deve promover um deliberado equilíbrio entre essas três funções, sem privilegiar ou negligenciar nenhuma delas. Ele também alerta para os riscos de se reduzir a educação a uma questão de mensuração e de aprendizagem, ignorando a sua complexidade e suas finalidades de natureza não mensurável (pois se estende por



campos/dimensões valorativas, onde a quantificação quase sempre é inviável). Portanto, para esse estudioso, a educação deve ser vista como um processo de comunicação, de interação e de intervenção, que envolve questões de sentido, de valor e de julgamento, os quais são ou não apropriados ao ensino.

Quais riscos se apresentam para a educação e a sociedade, de um modo geral, quando um desses domínios são negligenciados, segundo Biesta? Quando em vez de equilíbrio, ocorre uma hierarquização entre essas funções da educação? A negligência ou a hierarquização de qualquer um dos três domínios da educação (qualificação, socialização e subjetivação) pode trazer riscos para a educação e a sociedade, pois compromete a sua finalidade e a sua qualidade.

Se a educação se reduz à qualificação, ela pode se tornar uma mera transmissão de saberes e competências, sem levar em conta os valores, as identidades e as subjetividades dos educandos. Pode, assim, se submeter às demandas do mercado e da economia, sem questionar os seus efeitos sociais e ambientais. Ainda pode desconsiderar as dimensões éticas, políticas e estéticas da educação, que são essenciais para a formação humana.

Se caso a educação se restrinja à socialização, pode se tornar apenas a reprodução de ordens sociais, culturais e políticas existentes, sem estimular o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos educandos. Ela também pode se submeter às normas, aos valores e às ideologias dominantes, sem respeitar a diversidade, o pluralismo e o diálogo. Desconsideram-se, assim, as dimensões emancipatórias, transformadoras e inovadoras essenciais à cidadania que a educação pode ensejar.

Ou se porventura (ou infortúnio) a educação se restringir à subjetivação, o ensino poderia se tornar, quem sabe, uma conturbada expressão de subjetividades individuais, sem levar em conta os conhecimentos, as habilidades e os entendimentos dos próprios educandos. Nesse sentido, ela também poderia se submeter apenas aos desejos, às emoções e às escolhas pessoais, sem considerar as responsabilidades, as relações e as consequências coletivas. Nesse caso, impactar-se-á diretamente sobre as dimensões comunicativas, interacionais e intervencionistas da educação, que são imprescindíveis para a convivência numa ordem democrática.

Portanto, Biesta defende que a educação deve buscar uma justa-medida entre os três domínios, sem privilegiar ou negligenciar nenhum deles, pois são interdependentes e complementares, sem perder do horizonte o aspecto dos valores que estão fundamentando ações dos sujeitos diretamente envolvido da educação (BIESTA, 2013 *apud* GUILHERME;

FREITAS, 2017), capazes, nesse sentido, de formular uma outra linguagem para a educação, que não a da aprendizagem, ou “aprenderismo”<sup>20</sup> (*Idem*, p. 71).

A questão é que, de algum modo, essas três funções estão identificadas na BNCC. Elas são enunciadas e na medida em que o são, verbalmente, fica a impressão de que o documento respeita o equilíbrio sugerido por Biesta. Entretanto isso não acontece pois na medida em que as competências são trazidas para organizar as aprendizagens, o domínio da educação predominante reside na qualificação. Sobretudo porque atrela essa aprendizagem às avaliações de larga escala, que procuram exercer um controle institucionalmente externo sobre a qualidade e os resultados do trabalho docente, para além da escola e de sua autonomia pedagógica, escamoteando especificidades contextuais.

Nesse sentido, a BNCC, apesar de referir às três funções da educação (qualificação, socialização e subjetivação), não observa o equilíbrio entre elas, pois privilegia a qualificação em detrimento das outras duas. Alguns fatores explicativos entram nessa equação:

Primeiramente, a influência do discurso neoliberal, que enfatiza a competitividade, a produtividade, a empregabilidade e a adaptação ao mercado de trabalho, e que reduz a educação a uma questão de desenvolvimento de competências individuais e de atendimento às demandas econômicas, dentro de uma agenda global (HYPOLITO, 2019) de governança em que se renuncia ao caráter público das políticas educacionais, não apenas pelo estabelecimento de parceria com instituições privadas, mas sobretudo pela assimilação de seus protocolos de gestão (BALL, 2012 *apud* MACEDO, 2018), equivocados como escolha e desastrosos enquanto consequência.

Além disso, o alcance político das fundações empresariais e familiares, que financiam e participaram ativamente da elaboração e da implementação da BNCC, cuja visão específica de educação alinhada aos interesses e valores, por vezes conservadores, em muitas ocasiões se chocam, entram em conflito com demandas e instâncias dos educadores, dos estudantes e da sociedade como um todo (FREITAS, 2012). O que pode ser sintetizado na tensão e/ou na dicotomia expressa pelo ‘individualismo e compromisso coletivo’<sup>21</sup>.

Por fim, a equivocada adoção das avaliações externas de larga escala impõe padrões, metas e indicadores para escolas, professores e alunos, criando uma espécie de *ranking*

---

<sup>20</sup> Biesta usa o termo *learnification* (traduzida como “aprenderismo”) para caracterizar um fenômeno já descrito antes, ou seja, uma mudança do paradigma da educação para o paradigma da aprendizagem. E essa alteração resulta de uma espécie de exacerbação da nova linguagem da aprendizagem (GUILHERME; FREITAS, 2017).

<sup>21</sup> Aliás, esse dueto sociológico caro à história da filosofia, e à ciência política entre outras áreas do conhecimento já foi explorado inclusive em tema de redação, de 1998, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em seu exame vestibular. Conferir: CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e. **A prova de redação e o acesso à UFRJ: histórias e desdobramentos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

projetado pela atmosfera de competição. Essa abordagem gera pressão por resultados quantitativos e homogêneos, negligenciando as diferenças e singularidades, ou seja, as subjetividades e complexidades inerentes ao processo educativo (MICHETTI, 2020; MACEDO, 2016).

Esses elementos, a rigor, contribuem para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se torne mais um dispositivo de controle, de prescrição, padronização e de reprodução das desigualdades sociais, do que propriamente um viável projeto (de sociedade) emancipação coletiva e democrática, isto é, um dispositivo que respeite e valorize a diversidade, o pluralismo, a autonomia e as funções dos sujeitos implicados diretamente na educação.

#### 2.1.5. Competências: das origens teóricas a uma teoria das competências

Mas o que é uma competência? O que são competências de aprendizagem? Seria seguro pensarmos que, uma vez que o uso das competências produz dicotomias, a escolha de um dos pontos dessa polarização sustenta e fundamenta a significação hegemônica de educação e aprendizagem? Apostamos que não. Adiantamos que as competências são estruturas teoricamente complexas e, portanto, com definições cujos sentidos não renunciam à ambivalência e, portanto, operam na e com a contradição.

O conceito de competências, segundo Bernstein (2003), refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. Nesse sentido, as competências são intrinsecamente criativas e são adquiridas tacitamente por meio de interações informais. Competências são necessariamente realizações práticas. Contudo, como bem ressalta o mesmo autor, tal conceito tem raízes epistemológicas diversas, até mesmo contraditórias, havendo ressonância desse conceito, por vezes, em projetos de viés liberal, assim como nas formulações de orientação progressista.

Há também a vinculação de competências e habilidades<sup>22</sup> mentais a Vigotsky, seguindo uma linha construcionista, em vez da perspectiva piagetiana, que é construtivista, conforme

---

<sup>22</sup> Na mobilização cotidiana dessas categorias, há muito de imprecisão no que diz respeito aos seus conceitos, significados e procedimentos. Já no processo de adaptação curricular segundo as demandas da BNCC, por exemplo, o município do Rio de Janeiro conferiu o Currículo Carioca, fruto de discussões ao longo de 2019. Entretanto, as categorias “habilidades” e “competências” apresentam-se no componente curricular de História com sentidos auto evidentes, para não dizer difusos, isto é, sem explicação consistente ou diferenciação entre si. Fica em aberto, portanto, uma vaga ideia de que o trabalho dos conteúdos será (ou continuará sendo) realizado através de objetivos de aprendizagem. Conferir Currículo Carioca, disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/documents/9565635/37187427-f11f-4a95-a818-933866c46923>. Acesso em: 25 mai. 2021.

apontado por Bernstein (2003). As competências, baseadas na aprendizagem de matriz construcionista e cognitivista, têm como traço marcante a concepção de saber como fruto de aquisição: o “produto dos atributos psicológicos das pessoas tais como inteligência, maturidade, desenvolvimento genético, motivação, atitude” (MARTINS, 2019, p. 119). Uma vez que tais atributos são adquiridos pelas competências, estarão também suscetíveis à transferência (SILVA, 2003) na relação professor-aluno conforme o êxito da aprendizagem. No mais, aquela dificuldade apontada, de imprecisão conceitual, Silva (2003), em sua tese de doutorado procura contornar essa questão, destacando que as competências são definidas como o caminho a ser percorrido, enquanto as habilidades designam o ponto de chegada desse mesmo percurso (PACHECO, 2001 *apud* SILVA, 2003).

Atento à polissemia que as competências carregam, faremos um breve histórico de suas origens, seus usos e movimentos de ressemantização ou deslizamento semântico. Para alguns autores que estudam as teorias da aprendizagem, as competências encontraram terreno fértil e desenvolvimento nos campos da psicologia, das ciências sociais e da linguística, especialmente ao longo das décadas de 60 e 70 do século XX (BERNSTEIN, 2003), num percurso desprezioso no que diz respeito às subseqüentes apropriações que seriam realizadas pela área da Educação.

É óbvio que, ao elaborar essas teorias, os teóricos da competência tinham pouca ou nenhuma preocupação com a educação. Seus textos criavam posições e se dirigiam, geralmente de forma antagonica, a outros textos do campo intelectual, naquilo que chamamos de campo da produção do discurso. Esses textos extraíram sua importância da relação com outros textos, por exemplo, Chomsky e os gramáticos dos constituintes imediatos, Piaget e o behaviorismo, Garfinkle e o funcionalismo estrutural, Lévi-Strauss e suas estruturas inconscientes contra as particularidades dos grupos e indivíduos. Embora seja verdade que Chomsky, Piaget e Lévi-Strauss operavam com variedades de estruturalismo, certamente esse não é o caso de Garfinkle e da etnometodologia; tampouco é o caso da competência comunicativa na sociolinguística de Dell Hymes. O conceito de competência tem, portanto, raízes epistemológicas diferentes, até mesmo opostas. O que provavelmente havia de comum entre todos os teóricos era uma postura antipositivista (BERNSTEIN, 2003, p. 79).

Não há como deixar de observar um conjunto diverso de teorizações sendo mobilizado e articulado em favor das competências. Contudo, na medida em que se identifica uma espécie de “antipositivismo” como elemento central e de intersecção entre as várias colorações epistêmicas (que fundamentam, politicamente, cada campo) aceita-se por tabela que estamos lidando com uma construção teórica complexa, sem uma filiação (ou “paternidade”) monolítica.

---

Portanto, trata-se de uma categoria disputada tanto em relação à sua significação mais apropriada quanto no que diz respeito à escolha de contextos a serem acionados.

Talvez, por isso, ficaram as competências sujeitas às reivindicações e posteriores disputas inerentes ao campo discursivo. No entanto, mais do que analisar o seu caráter diverso, antes mesmo da entrada no campo educacional, o interesse nas competências resulta de um viés distinto, ou seja, nessa etapa nos colocamos o desafio de identificar os caminhos, encruzilhadas e imbricações que favoreceram as competências a serem direcionadas para a educação – numa espécie de caracterização/apropriação geral de seus usos –, posto que nenhum dos teóricos precursores de sua formulação tinha qualquer relação mais direta com o ensino, no sentido de formação intelectual ou campo de investigação.

Sendo assim, como foi possível que uma espécie de emaranhado teórico, fruto das trocas e aproximações entre correntes estruturalistas e pós-estruturalistas, tenha sido acionada e instrumentalizada para desempenhar tamanha influência e, em certa medida, um papel central na teoria e prática da educação (BERNSTEIN, 2003)? Posta essa questão, ela se coloca mais como enunciação provocativa, sem resposta satisfatória ou objetiva, e menos como o problema a ser resolvido. É certo, contudo, que há possibilidades abertas quando nos voltarmos para o estudo da nova linguagem da aprendizagem, seu aparecimento na semântica da educação.

Os caminhos que as competências trilharam até transformarem-se em orientadoras do trabalho (das aprendizagens!) e da concepção de educação existente na BNCC, assim como em qualquer outro documento normativo, podem ser analisados com a seguinte abordagem: observar os movimentos de aproximação e afastamento do significante “competências” de sua origem contraposta, o paradigma positivista, na medida em que aquele é hegemonizado num determinado contexto discursivo. Esse processo de hegemonização possibilitou a compreensão dos sentidos de aprendizagem fixados na BNCC e que, por sua vez, avança ao encontro daquilo que já foi chamado de recontextualização pedagógica e/ou curricular (*Idem*, p.80).

Não deixa de ser extravagante a constatação de que as competências originalmente reuniram, em torno de si, reflexões direcionadas contra o positivismo, para muito tempo depois, já inscritas no campo da Educação – tornando-se um expediente de organização curricular que interfere diretamente na dinâmica das disciplinas escolares – sustentarem-se numa suposta neutralidade, traduzida pela devoção ao “saber-fazer” que, no passado, certamente seria inadmissível. Dito de outro modo, parece um contrassenso que em nome da aferição de resultados e do pragmatismo que caracterizam a linguagem da aprendizagem, as competências tenham sido afastadas deliberadamente de seu sentido axiológico original (de crítica ao positivismo) para, num deslizamento teórico, coadunar interesses e satisfazer anseios de

objetividade e mensuração, apresentados na concepção de currículo encerrado na BNCC – um instrumento tecnicista, uma expressão “neutra” da racionalidade naquilo que já foi, por muitas vezes, identificado e chamado de neotecnicismo pelo campo da Educação.

#### 2.1.6. A inserção das competências no contexto brasileiro

A inserção das competências na educação tem raízes na década de 1990, no Brasil, especialmente com as orientações voltadas para uma educação no século XXI. Essas diretrizes foram delineadas no Relatório Jacques Delors (1996), promovido pela UNESCO, e nas contribuições de Phillippe Perrenoud (1999). Desde então, o conceito de competência tem sido objeto de discussão na literatura educacional, principalmente devido à sua natureza conceitual complexa e controversa.

Sua controvérsia reside na abordagem predominantemente mecanicista e pragmática, pois, muitas vezes, o foco está na aquisição, aplicação e verificação controlada do conhecimento e das relações de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva pode ser mais adequada ao desenvolvimento de habilidade de qualificação para o trabalho, em prejuízo de princípios que regulam uma educação integral.

Já a complexidade resulta da dificuldade conceitual em defini-la. Como veremos no Capítulo 3, quando a própria BNCC terá sua significação apresentada e para onde nossa análise estará direcionada. No entanto, quando os conteúdos (objetos de conhecimento) são mobilizados a partir de um componente curricular (ou seja, uma disciplina específica) ou sob o viés interdisciplinar (através de competências específicas das ciências humanas, por exemplo), surgem aporias e dificuldades epistemológicas. Essas questões lançam suspeitas sobre a promessa de um arranjo que possa favorecer efetivamente a movimentada relação entre teoria e prática.

#### 2.1.7. Competências e direitos de aprendizagem

Por ocasião de um ciclo de debates<sup>23</sup> promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), em 2021, foi possível verificar a reafirmação da polissemia

---

<sup>23</sup> WEBINÁRIO. “A BNCC de História”: Mesa 2 - Aprendizagens em História. Composta pelas Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Flavia Eloisa Caimi (UEPG) e Nayara Silva de Carie (FaE/UFMG), com mediação de Ana Paula Giavara (FaE/UFMG) e de Wiliam Junior Bonete (UEMG). Evento ocorrido no dia 06 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=42A846pawNU>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

que envolve a noção de competências. Assim, a pesquisadora Nayara Carie (2021) destaca que, no Brasil, a entrada dessa concepção de aprendizagem confundiu-se com outra, a das ‘pedagogias do desempenho’, caracterizadas pelo seu aspecto de eficácia e controle de resultados. Nesse sentido, defende a pesquisadora, as pedagogias do desempenho, mais do que as pedagogias das competências, assumem um caráter individualista, associando-se à meritocracia, cujas ações são, geralmente, individuais e não coletivas. As ‘pedagogias das competências’, na verdade, defende a autora, suscitam um fortalecimento dos estudantes, na medida em que estes seriam intrinsecamente competentes enquanto sujeito ativo e criativo. As competências se destacariam e, portanto, se justificariam por sua agenda predominantemente emancipatória. Ou seja, em tese e em última instância, são ferramentas pedagógicas que colaboram para o desenvolvimento de uma educação democrática.

Na mesma ocasião, já a professora Flávia Caimi demonstra ceticismo com relação às competências de aprendizagem inseridas na BNCC. Segunda ela, seu uso sistemático privilegia um documento demasiadamente prescritivo, de reafirmação da tradição curricular e de um projeto de nação em desacordo com a nova realidade do país. Um documento caracterizado pela semântica empresarial, individualista e de promoção pessoal, indo ao encontro da defesa dos “direitos de aprendizagem” (uma defesa protocolar e subjetiva), em detrimento do “direito à aprendizagem” (defesa de condições objetivas e efetivas para educação cumprir suas atribuições).

No referido evento<sup>24</sup>, as reflexões apresentadas por Fabiana Almeida também enfatizavam essa natureza prescritiva que se destacou na formulação da BNCC, quando foi possível deduzir que as demandas e disputas curriculares encontraram nas competências um porto seguro para um dos sentidos hegemônicos em questão: o estreito vínculo entre aprendizagem, livro didático e avaliação. Mas se, conforme Biesta (2017 *apud* MARTINS, 2019), não se pode previamente conhecer ou especificar os resultados da aprendizagem, como transigir/aceitar uma concepção de trabalho orientado por habilidades e competências, uma vez que essas pregam o controle antecipado do conhecimento que se almeja? Com isso, observamos que as competências trazem consigo uma teia de questões/relações cuja análise não se sustenta separadamente.

---

<sup>24</sup> WEBINÁRIO. “A BNCC de História”: Mesa 5 – Disputas na construção do currículo de História. Composta pelos Profs. Drs. Fabiana Rodrigues de Almeida (CAp/UFJF), Claudia Ricci (UFMG) e Mauro Coelho (UFPA). Com mediação de Arnaldo Pinto Júnior (Unicamp) e Marienelma Meireles (IFMA). Evento ocorrido no dia 13 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rt9VfWbWQdM>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

Quer dizer, o sentido de educação ou o sentido que construímos, que atribuímos à educação não se sustenta sem contraditório. Outros elementos concorrem no interior do campo da Educação para a elaboração desse significado. Por isso, as disputas em torno da aprendizagem, do currículo ou de questões direcionadas à concepção de avaliação também não podem ser descartadas.

No caso, os direitos de aprendizagem sob a ótica das competências foram ao encontro de determinados interesses com os quais o sentido de educação hegemônico foi capaz de alinhar/articular os currículos prescritivo, editável (livro didático) e avaliável (exames nacionais), sob a lógica do controle da eficácia e dos resultados (CAIMI, 2021). Constrói-se, com isso, um arranjo, uma espécie de círculo vicioso – de (inter)dependência – na organização curricular, que se fundamenta nos próprios termos/interesses da estrutura, em si mesmo.

Temos aqui uma primeira fixação de sentido para a educação na BNCC. Trata-se de um sentido menos atrelado aos projetos e expectativas abertas que uma sociedade vislumbra, que se projeta para seu futuro; e mais vinculado a uma lógica de interesse imediato, de formação para atender demandas específicas do próprio tempo presente, de pressões do mundo do trabalho. O sentido fixado para a educação, portanto, perpassa por construir projetos (projetar um futuro) cuja qualificação desenvolva um papel central nas relações sociais.

Talvez por isso, e por outras razões, a aprendizagem tenha sido trazida para o centro dos debates que emergem sobre Educação. Nessa perspectiva, falar de aprendizagem implica informar uma espécie de mascaramento, uma crítica dos processos de estabilização de sentido. À medida que as discussões sobre educação avançam e passam a ser norteadas pela lógica da aprendizagem – diga-se de passagem, de modo isolado, conferindo centralidade ao funcionamento das aprendizagens, em vez da educação – identificamos uma vinculação, um nexos semântico entre “competências” usadas na BNCC e a “nova linguagem da aprendizagem” proposta por Biesta (2012).

## **2.2. A aprendizagem e as implicações**

Essa questão atravessará basicamente todo o conteúdo da dissertação, embora já possamos postular agora que a linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2012) é a forma privilegiada e por meio da qual as competências têm se apresentado, um processo de hegemonização (LACLAU, 2005) capaz de reunir uma série de significados tão diversa quanto contraditória, onde as diferenças possam ser ‘apagadas’ em favor da eficácia escolar que o saber-fazer endossa.



Não esqueçamos que a observação dessa eficácia nos processos de aprendizagem não foi capaz de superar duas contingências apontadas por Biesta: (i) as escolhas mais apropriadas à educação como fruto de julgamento de valores; (ii) a validade normativa da mensuração não se justifica em si mesma. Esse quadro parece transferir para os processos de avaliação uma prerrogativa que é exclusiva da educação e nem se encontra bem definida na aprendizagem, ou seja, quais são os objetivos e finalidades da educação? Não resolvido esse ponto de partida, prevalece “uma visão particular de senso comum para o que serve a educação” (BIESTA, 2012, p. 814) e, conseqüentemente, atravessará também as concepções de aprendizagem cujas disciplinas escolares estão vinculadas e suscetíveis. Esses aspectos serão desenvolvidos e explorados mais adiante.

Essas questões se apresentam na BNCC. No entanto, não aparecem de modo problematizado. Ou seja, assim como “habilidade”, “desenvolvimento”, ou “experiência”, a “aprendizagem” é um significante que se apresenta de maneira auto evidente para os leitores e profissionais que irão pautar seu trabalho nesse expediente de orientação curricular. Por vezes há uma aproximação entre aprendizagem e desenvolvimento quando se deseja construir um significado para esses elementos. É certo, porém, pela recorrência enunciativa que iremos apresentar, que o descritor “aprendizagem” não deve ser tratado como mais uma palavra solta, desvinculada de um conceito estruturado.

“Aprendizagem ao longo dos anos”, “experiência de aprendizagem”, “continuidade das aprendizagens”, “aprendizagens dos alunos”, “processo de ensino e aprendizagem”, “aprendizagens essenciais”, “experiências de aprendizagem ampla e complexa”, “situações de aprendizagem”, “processo de aprendizagem”, “aprendizagem da História”. Essas são algumas das inúmeras combinações e aparições do significante “aprendizagem” no interior da BNCC, seja no componente curricular de História e Ciências Humanas, seja nas demais áreas e disciplinas. Observamos a incidência dela em 136 aparições, ao passo que as competências chegam a 258 entradas (BRASIL, 2017)<sup>25</sup>. Sob um olhar mais geral, é possível inferir que seu uso é bem livre e despojado de fundamentação teórica, pois, em ocasião alguma, há pistas ou é possível deduzir como as aprendizagens ocorrem, seu funcionamento interno. É como se a identificação da concepção de aprendizagem na BNCC só fosse possível a partir da análise de outros significantes – competências, avaliação, educação etc. – que orbitam no entorno da própria aprendizagem quando, a despeito de sua recorrência, paira uma indagação sobre o que

---

<sup>25</sup> Conferir o quadro e análise das entradas desses significantes, criado por ocasião do Terceiro capítulo dessa pesquisa. Sua análise permite compreender como as competências colaboraram para a estruturação de uma nova linguagem da aprendizagem.

ela é. Isso ocorre, sobretudo quando percebemos uma inversão valorativa, de atenção e atribuição. Em vez da educação, a aprendizagem é posta como referência, o principal significante de uma linguagem para o ensino.

Por isso proponho a seguinte problematização: se há um conjunto específico de competências para o ensino das disciplinas, conforme área e atribuições dentro da educação, por que o mecanismo que supostamente vai validar essas competências, o seu desenvolvimento não apresenta especificações (definições, teorizações) a partir de cada código disciplinar? Sabemos por dedução que a aprendizagem em História se distancia em muito da aprendizagem em Educação Física ou em Matemática. Então por que as aprendizagens são apresentadas de forma genérica, de modo “despretensioso” no texto da BNCC? Se por um descuido, uma intenção ou desatenção, o fato é que uma categoria de tal envergadura e amplamente utilizada não poderia ficar solta, em termos de fundamentação teórica. De resto, a proximidade entre competências na BNCC e o código disciplinar de História reside em uma suposta “atitude historiadora”<sup>26</sup>. Entretanto, também essa não se sustenta epistemologicamente, sobretudo no que tange ao particular das aprendizagens em História, mas também no que se refere à teoria da aprendizagem para a educação.

Pensar aprendizagem como transferência, aquisição, transmissão e/ou relação social/política/pessoal com os saberes (MARTINS, 2019), ou seja, com o conhecimento estabelecido e com aquilo que não está previamente determinado são possibilidades abertas para se avançar na investigação desse expediente. Nesse caso da BNCC, talvez os termos de enunciação e significação (LOPES; MACEDO, 2011; GABRIEL, 2015; 2018) que compõem aquela cadeia articulatória apresentem “falhas”, brechas ou fendas capazes de trazer riscos e desestabilizações à sua estrutura. Isto é, a fragilidade teórica que caracteriza a aprendizagem na BNCC traduz-se em postular certa incompatibilidade entre as diferenças reunidas naquele documento, no dispositivo orientador da educação.

### 2.2.1. Aprendizagem em História

Chamamos a atenção da contradição no uso de aprendizagem para o ensino na BNCC de História, como garantidor da “educação democrática”. A incoerência reside no fato de apresentar-se apenas como recurso desencadeador da transmissão, como um mecanismo pragmático de comprovação daquilo que já se sabe e que já foi definido antecipadamente. Não

---

<sup>26</sup> O terceiro capítulo apresentará uma crítica da “Atitude historiadora” formulada na BNCC.

avança além do imediatismo que caracteriza algumas situações-problema do cotidiano, cuja aprendizagem amparada nas competências se coloca à disposição de resolver. Como considerar, então, as aprendizagens e as competências, elementos constituidores de uma educação progressista? A resposta perpassa por ressignificar o sentido de aprendizagem que a BNCC deixou como um terreno estanque, tradicional e desprovido de base teórica mais sólida. Senão, quais garantias os alunos das escolas Brasil afora, públicas e privadas, a partir de sua condição socioeconômica, terão realmente à disposição para desenvolver, em equidade, condições de aprendizagem e oportunidade?

Portanto, reiteramos aqueles três aspectos, identificados no início do capítulo – anseios por atualização dos projetos de sociedade; contingências e demandas do mundo do trabalho; e vicissitudes da comunidade disciplinar de História –, que atuaram articuladamente como força motriz ou indutora, e o contexto de desenvolvimento de uma concepção de aprendizagem para o ensino de História, que enxerga nas competências um expediente “orientador” do trabalho de aprendizagens, do conhecimento histórico escolar.

Dito de outra maneira, seria improvável deixar de observar uma unidade discursiva entre (1) a atualização dos projetos de sociedade com a BNCC (através da educação), (2) as demandas específicas do mercado de trabalho pressionando novas orientações curriculares e, por fim, (3) um certo descaso e em última instância, uma recusa por parte de setores da comunidade disciplinar de História em repensar o seu próprio campo disciplinar enquanto parte de um todo que constitui a educação de um modo geral.

Esses três aspectos reunidos, acreditamos, foram capazes de promover tensionamentos em favor da construção de significados, ainda que contingentes, provisórios envolvendo os significantes educação, competências e aprendizagem disputados e fixados na BNCC. Isso demonstra também o quanto a aprendizagem (mas poderiam ser “as aprendizagens”!) e sua concepção estão suscetíveis à estrutura das competências.

Podemos especular agora, para mais adiante desenvolver, o quanto possivelmente a aprendizagem foi sequestrada pelas competências. Sendo por isso, fundamental tecer mais análise sobre essa e seu funcionamento no que diz respeito às relações de afastamento e aproximação com um aspecto da aprendizagem, que é a mensuração. Mas que tipo de mensuração, qual a natureza e propósito desse artifício para uma educação democrática?

Construir e oferecer uma resposta, uma alternativa à aprendizagem na educação e ao ensino de História avança a discussão daquilo que Biesta (2012) chamou de tessitura, de construção de uma nova linguagem para a educação e por tabela, para o próprio ensino de História, capaz de suplantando a concepção transmissiva – por vezes denunciada como

memorização e pela disposição demasiada em decorar informações, personagens –, bem como superar sua função histórica de conformação de identidades hegemônicas, a identidade nacional etc.

### 2.2.2. As competências e seus impactos para a organização disciplinar

Dentro da perspectiva defendida por Nayara Silva de Carie (2021) repousam também as reflexões apresentadas pelos espanhóis Antoni Zabala e Laia Arnau (2014). Eles pressupõem que a introdução das competências na educação, de forma generalizada, pode ser um meio eficaz de difundir princípios pedagógicos até então disponíveis a uma minoria privilegiada. Para eles, tal recurso tem um viés progressista e não parece se diferenciar das pedagogias do desempenho em termo de concepção, pois ao estudante não é suficiente saber ou dominar recursos técnicos nem compreender sua funcionalidade. É fundamental na verdade que o que se ensina e se aprende sirva para ele agir de maneira eficiente e determinada diante de uma situação cotidiana (ZABALA; ARNAU, 2014).

Reparem que a defesa das competências, seu uso como orientador do trabalho das disciplinas, do currículo que tais disciplinas dão conta, se sustenta novamente na dimensão progressista que se supõe garantir por meio desse arranjo. Isto é, trabalhar por competências normatiza e, portanto, iguala em termos de condições de aprendizagem, oferecendo oportunidades que anteriormente eram privilégio de poucos. Acredita-se com isso, que tais “recursos pedagógicos” permitem “agir de maneira eficiente”. Mas onde se chegará com esse desenho? Quais as implicações disso para uma disciplina estruturada segundo as bases da ciência moderna?

Isso implica dizer que um dado conhecimento disciplinar, tradicionalmente instituído ou consolidado, não reúne por si só os elementos viabilizadores das competências, mas sim as atitudes, procedimentos, habilidades e conhecimentos segundo uma orientação metadisciplinar (ZABALA; ARNAU, 2014).

### 2.2.3. O saber-fazer e a falsa oposição entre teoria e prática

Convencidos de que a aprendizagem por meio de competências viabilizará a resolução de problemas, sua adoção parece “eficaz” quando a busca e/ou alcance de certos objetivos concorre para definir a própria concepção de aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao controle de resultados. Ademais, essa abordagem traz ainda o risco de esvaziamento das disciplinas enquanto campo específico do conhecimento. Esse risco reside na abordagem das

competências que, segundo os autores, coloca em lados separados e, por vezes, incompatíveis os conhecimentos factuais e conceituais dos procedimentos, habilidades, estratégias, atitudes e valores, construindo assim um corte entre a estrutura disciplinar científica (suas dimensões epistemológica e axiológica) e o conjunto dos procedimentos pragmáticos que caracterizam o saber-fazer/saber-agir das competências (ZABALA; ARNAU, 2014), ou seja, a crença na necessidade de aplicação, na aplicabilidade como um valor em si mesmo.

Portanto, segundo esse raciocínio, a partir da desassociação entre teoria e prática abriu-se um terreno baldio para que as competências tenham sido alçadas à condição estruturante e “agregadora”, uma espécie de panaceia de viabilização da aprendizagem.

Já os estudos realizados pelo sociólogo Philippe Perrenoud apontam para outra direção, ainda que as competências estejam alicerçadas sobre os mesmos princípios. Isto é, o caráter pragmático, o apelo por mensuração e o controle de resultados que atravessam a educação. Assim, o uso de competências se caracteriza pela “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999 *apud* SILVA, 2003, p. 141), utilizando, integrando e mobilizando conhecimentos enquanto expressão da própria relação entre pensamento e prática. A diferença em relação a Zabala e Arnau é que, nesse caso, competências designam a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos sem que essas, entretanto, sejam reduzidas efetivamente a saberes e/ou atitudes, apesar de lançarem mão de tais recursos.

Para avançar um pouco mais sobre essa questão, Perrenoud (*apud* SILVA, 2003) elenca o que considera as três pistas falsas acerca das competências. A primeira delas reside em relacionar competências com objetivos de ensino, sendo, pois, um equívoco considerar cada aquisição escolar verificável como uma competência propriamente dita. A segunda pista falaciosa encontra-se na oposição entre competências e desempenho. Uma vez que o uso de competências implica a mobilização de recursos subjetivos, como valores e atitudes, esses não podem simplesmente se resumir a desempenhos observáveis. Ou seja, as competências de modo algum deixam de lado o controle do desempenho e a mensuração da eficácia. Já a terceira se inscreve dentro de uma tradição caudatária a Chomsky, cuja refutação é categórica por Perrenoud. Trata-se do aspecto que considera as competências em sua natureza inatista, ou seja, uma potencialidade inerente a qualquer pessoa, independente da relação estabelecida com o meio social (PERRENOUD, 1999 *apud* SILVA, 2003 p. 144). Pelo contrário, defende Perrenoud, elas só podem ser concebidas e, nesse sentido, manifestarem-se a partir das interações sociais como requisito do conhecimento a ser contextualizado.

Essa afirmação resgata uma incerteza inerente às concepções de aprendizagem vinculadas às pedagogias ativas. As competências defendidas por Perrenoud se aproximam desse contexto, ao levantar questionamentos sobre o mecanismo de transferência no processo de aprendizagem. Em outras palavras, a competência ou domínio adquirido em uma atividade específica de aprendizagem pode ou não ser realmente transferido para outras situações (BRUNER, 1987 *apud* SILVA, 2003, p. 147).

Há muita incerteza de que as condições específicas que reúnem uma dada experiência de aprendizagem estejam suscetíveis de serem integralmente transferidas às experiências subsequentes, inviabilizando assim a aceitação de modelos ou condições normatizadoras das manifestações de aprendizagem ou das aprendizagens. Essa incerteza é relevante quando consideramos que o ensino de História, assim como a educação em geral, não deve ser rigidamente prescrito quanto à sua utilidade ou aplicação.

Insistiremos mais um pouco nessa questão. Dado o fato de que as competências reivindicam a objetivação do processo de aprendizagem, não há lógica capaz de sustentar um mecanicismo inerente ao saber-fazer, às atitudes que promovem uma circunstância de aprendizagem e, por outro lado, reivindicar ou acreditar que os mesmos elementos que caracterizam aquela situação específica sejam reunidos novamente, para endossar a validade, pertinência e a possibilidade de transferência do saber-fazer. Na medida em que os resultados precisam ser mensurados objetivamente e a eficácia do que se ensina e se aprende está bem definida por parâmetros de competência, acabamos por restringir involuntariamente a manifestação da aprendizagem como um fenômeno unilateral. “As aprendizagens” serão inviabilizadas e invalidadas frente a essa régua da mensuração; enquanto, no seu lugar, teremos um modelo de aprendizagem protocolar e prescritivo.

Já no que diz respeito às implicações para a organização curricular, a abordagem das competências oferecida por Perrenoud vai de encontro às formulações deixadas por Zabala e Arnau (2014). Enquanto estes autores sinalizam com a necessidade de organização do trabalho pelo viés metadisciplinar ou multidisciplinar, comprometendo a especificidade do campo de investigação representado pela ciência ou disciplina, aquele autor enxerga com ressalvas o privilégio conferido ao trabalho transversal, interdisciplinar, pois essa orientação empobreceria demasiadamente a abordagem por competências, já que essa não tem como proposta ou escopo a dissolução das disciplinas, embora haja intersecções e limites entre elas a serem explorados.

#### 2.2.4. BNCC de História e comunidade disciplinar

Do segundo semestre de 2015 até a última versão em 2018, as discussões sobre a BNCC de História e suas versões ganharam a coloração de ‘guerra, batalha e disputas’ em torno da narrativa que o documento foi capaz de gerar (MIRANDA; ALMEIDA, 2020; PEREIRA; RODRIGUES, 2018; SILVA; MEIRELES, 2017). Isso nos leva a identificar mais uma peça no quadro de nosso problema: quais as relações entre os conhecimentos denominados como “saberes históricos escolares e científico-acadêmicos” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018. p. 11) para caracterizar os impactos sobre a formação de professores promovidos pela pesquisa universitária?

A saber que tais campos, por vezes, são pensados sem uma articulação mais sólida, esse questionamento representa um esforço no sentido de superar o mito do “descompasso entre o conhecimento científico e o escolar” (MONTEIRO; GABRIEL, 2014, p. 33) – produzido no seio de uma comunidade disciplinar hierarquizada, e suas implicações na BNCC.

Sobre isso, não é pouco identificar as querelas<sup>27</sup> ocorridas após a divulgação da primeira versão da base, levada a público em fins de 2015 (SILVA; MEIRELES, 2017). Por exemplo, se por um lado, saber que a pesquisa nas últimas décadas aponta para novos rumos e orientações acerca da concepção de tempo, de temas e abordagens; por outro lado, é incompreensível que a História da África, das culturas afro-brasileira e das populações originárias da América tenham sido solapadas e/ou reduzidas no interior da BNCC, por um movimento que culminou no desmanche dessa primeira versão curricular.

A definição, a determinação e a significação antecipadas do que o aluno deve ou não aprender, ou seja, as condições de aprendizagem parecem ter sido arbitrariamente inseridas no interior do código disciplinar sem que houvesse evidências de/para sua viabilidade. Ao especular, nos questionamos se os mesmos atores da comunidade disciplinar que, em 2015 e 2016, se manifestaram publicamente contra a primeira versão da BNCC (acusando-a de ser excessivamente centrada na História do Brasil e menos na Europa), foram capazes de levantar objeções à concepção de aprendizagem de sua disciplina? Isto é, as competências foram efetivamente discutidas pela comunidade disciplinar no curso da elaboração do documento?

---

<sup>27</sup> Para acompanhar a temperatura do debate público em torno do ‘golpe’ da primeira versão da BNCC de História, como ficou conhecida recepção do documento e as vozes que se manifestaram contra ele, conferir as formulações de Ronaldo Vainfas e de Marco Antônio Villa: VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo. **O Globo**, 05 fev. 2015. Disponível em <https://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acesso em: 27 dez. 2020; VILLA, Marco Antônio. A revolução cultural do PT. **O Globo**, 05 jan. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>. Acesso em: 25 mai. 2021.

Veremos no capítulo subsequente dessa pesquisa que, se houve, tratou-se de um registro de exceção, o que comprova a omissão, o arrefecimento ou a cooptação daqueles críticos de primeira ordem.

Em princípio, diríamos que houve certo silêncio da comunidade disciplinar quanto às competências, na medida em que o canônico currículo de História foi restaurado no texto da terceira versão (restabelecimento do passado europeu, temporalidade linear, silenciamento da história de populações indígenas, africanas, mulheres etc.).

Se não foi total o silêncio, não impediu a adesão ao conjunto de procedimentos envolvendo habilidades, atitudes e valores mobilizados para resolver problemas de ordem pragmática. O sentido de aprendizagem resulta, assim, tanto de mecanismos de transmissão/aquisição de conhecimento (MARTINS, 2019), quanto da percepção de que esse conhecimento adquirido, “transmissível” precisa ser mensurado e, ao sê-lo, a “qualidade” decorrente da medição – quantitativa – justifica-se em si mesmo.

Portanto, sujeito à aferição de resultados, conforme a lógica gerencial de eficácia, a aprendizagem reivindicada pela BNCC do ensino de História diz mais sobre o currículo pautado na prescrição arbitrária e menos sobre as possibilidades abertas de “recontextualização” (BERNSTEIN, 2003). Por isso, nossa análise da BNCC está direcionada a compreender essa adesão (quase) irrestrita às competências, demonstrando a sua força discursiva, capaz de silenciar as diferenças e arestas em benefício da linguagem da aprendizagem hegemônica e homogeneizante.

As teorias ou discurso sobre currículo apontam para as escolhas realizadas por ocasião de elaboração curricular, sendo estas o resultado de disputas e negociações travadas no campo político (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2011), capazes de hegemônizar um projeto específico e projetando-o como sendo universal, a existência de significantes vazios como a ‘BNCC’, a ‘aprendizagem’ e as ‘competências’. Foi através desse elenco de significantes que os movimentos de enunciação e significação tornaram as competências um consenso, no trajeto de elaboração daquele documento.

A viabilização do trabalho por competências no currículo de História, nesse sentido, esbarra em questões silenciadas ou apagadas pelo processo de hegemônização que culminou na BNCC de História. Ou seja, passou distante de seus elaboradores pensar os desdobramentos decorrentes da interrelação entre a estrutura epistemológica do conhecimento histórico escolar e a aprendizagem dessa disciplina organizada por meio das competências, no contexto da BNCC. O que está realmente em questão nesse momento é, uma vez que o conhecimento histórico e historiográfico, tradicionalmente elaborado e validado pela universidade, viu-se



confrontado pelas especificidades e demandas dos saberes escolares, sobretudo do ensino de História, construiu-se, por exemplo, uma outra relação entre o saber histórico e o conhecimento escolar (GABRIEL; MONTEIRO, 2014) para além da aplicação ou adaptação do que se produz nas universidades, a ser levado para dentro da sala de aula.

#### 2.2.5. Comunidade disciplinar: currículo e conteúdos

Basta nos voltarmos para os bastidores de elaboração da BNCC de História, quando a discussão se concentrou em torno de um conjunto heterogêneo de abordagens, envolvendo quem escreveu o documento e as críticas subsequentes. Figuras como Arnaldo Pinto Júnior (UNICAMP), Marinelma Meireles (IFMA), Sônia Miranda (UFJF), Flávia Caimi (UPF), Ronaldo Vainfas (UFF), Margarida Dias (UFRN), Itamar Freitas (UnB), entre tantos outros, participaram direta ou indiretamente da elaboração dessa política pública no que diz respeito ao currículo, à educação nacional, seja como parte da comissão de elaboração, como parecerista, como representante dos campos da História, ou do Ensino de História etc. Enfim, isso fez com que um conjunto de profissionais de um dado campo disciplinar, movido por interesses específicos, questionasse a extensão, a coesão e as pautas de sua comunidade disciplinar (GOODSON, 1995).

Sintomático desse comportamento foi o fato de que na BNCC, observou-se um discurso polifônico, fruto de articulações políticas que promoveram subjetivações (COSTA; LOPES, 2016) para além da fronteira disciplinar, *stricto sensu*.

Operando nos limites conceituais da comunidade disciplinar definida por Goodson (1995) é possível simplificar a questão e identificar/correlacionar sujeitos, instituições e interesses. No caso da BNCC de História, podemos traçar o choque entre concepções de educação, currículo e aprendizagens que, de um lado estão mais alinhados à História acadêmica; e de outro, estão mais dentro das demandas e especificidades reivindicadas pela História escolar. Contudo, ressaltamos que essa simplificação de entrada na abordagem é insuficiente, pois não alcança ou traduz a complexidade de interesses que mobilizam sujeitos envolvidos num dado arranjo de poder. Serve, entretanto, para identificar a relação entre os campos do conhecimento acionados, pois a partir da correlação de forças entre tais áreas do conhecimento, saberemos as pistas para o sentido de aprendizagem fixado, estabilizado na BNCC de História, ainda que essa “falsa” dicotomia não traduza com precisão os aspetos da ordem do discurso construído.

Como a BNCC de História se coloca à disposição de oferecer/definir uma orientação curricular, nela consta objetivamente uma concepção de aprendizagem ou dela se subentende algo nesse sentido, principalmente quando outros significantes estabelecem uma relação de aproximação e afastamento com a aprendizagem, como é o caso, já explorado, das competências.

Desse arranjo vislumbramos possíveis sentidos de aprendizagem que apontam para um caminho tradicional, cujo conhecimento aparece e se encerra numa mera relação de transmissão e aquisição, envolvendo professores e estudantes. Mas também poderia se inferir uma vereda em abertura, onde os saberes mobilizados no ambiente escolar, especificamente, o conhecimento histórico escolar aparece, se constrói a partir de uma relação social e política entre sujeitos envolvidos. Portanto, consideramos problemática a hierarquização de saberes na BNCC de História. Com efeito, isso demonstra a correlação de forças, das disputas políticas travadas entre campos de conhecimento envolvidos, bem como no interior destes, refletindo as diferenças de atribuições e demandas, bem como os interesses específicos e divergentes.

Considerar um desses conhecimentos em detrimento do outro, por exclusão, significa andar na contramão das pesquisas mais recentes, posto que consideram as aprendizagens no ensino de História não como um produto satisfatório e isolado das teorizações construídas pela ciência de referência, ou por um campo específico de investigação, mas sobretudo como uma “complexa dinâmica que atravessa os processos educacionais” (MARTINS, 2019, p. 114).

Como efeito, uma vez que a BNCC de História trouxe as marcas de um currículo demasiadamente prescritivo, orientado por competências e preconizando um sentido específico de aprendizagem, por tabela, restringiu as possibilidades de se pensar e repensar as bases e o papel da História contada, narrada nas escolas, enfim, produzida com e no âmbito das escolas, ou até quando os historiadores acadêmicos vão sustentar que a narrativa escolar da História se restringe a um ajuste de linguagem, sob o amparo da Didática da História, segundo a vertente alemã (RÜSEN, 2001; 2010). Ou seja, a condição válida de produção do conhecimento histórico escolar.

Portanto, cabe lembrar os sentidos de aprendizagem em disputa na BNCC e marcar também seus efeitos para o conhecimento que se produz no âmbito escolar. O sentido (ou “os sentidos”) de aprendizagem disputado resulta de uma concepção de ensino de História reivindicado por duas perspectivas distintas e, por que não dizer, antagônicas e rivais no tabuleiro que a BNCC montou. De um lado, a orientação interdisciplinar, que pensa o ensino e a aprendizagem como um “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2007; MONTEIRO; PENNA, 2011), resultado das contribuições oferecidas pela História – e a Retórica –, o Ensino de História

e a Educação. De outro lado, encontra-se uma concepção de aprendizagem denominada Educação Histórica (SCHMIDT, 2017; 2019), reafirmando o caráter disciplinar do ensino, e fazendo com que este se desenvolva através da didática da História em consonância com a ciência de referência. Essa concepção se sustenta nos estudos do alemão Jörn Rüsen, bem como nas contribuições oriundas do Reino Unido e de Portugal (GABRIEL; MARTINS, 2021).

Mas como resolver demandas complexas relacionadas ao dia a dia, à cidadania e ao mundo do trabalho, conforme as competências gerais da educação básica definem, se a aprendizagem está resumida numa “fórmula”: o saber-fazer, saber-agir? Essa fórmula restringe “outras” possibilidades de aprendizagens, tais como foram discutidas suas condições. É certo, porém, naquilo que se refere às competências específicas do ensino de História, a BNCC caracteriza-se pelo descompasso e pela incoerência entre os termos Componente Curricular e as concepções de ensino e aprendizagem em História. Vejamos:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões (BNCC, 2017 p. 397).

E segue...

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (*Idem*, p. 398).

A julgar por esses trechos, o documento é muito “preciso” em definir como acontece a História, algumas condições de emergência da narrativa, bem como os movimentos próprios de um campo científico e disciplinar. Já ao descrever as possibilidades de trabalho em sala de aula, exalta o uso de fontes históricas e determina, sem fundamentação teórica, uma relação de aproximação entre aprendizagem e atitude historiadora.

Já dissemos anteriormente que há um sentido de aprendizagem hegemonizado na BNCC de História. Nessa passagem do documento escolhida, é possível identificar tal concepção. Ela se apresenta menos pela enunciação objetiva e deliberada e mais pelas contradições que o trecho encerra. As contradições residem particularmente em tomar para o ensino de História preocupações que são próprias da História acadêmica. A começar pela “atitude historiadora”, que não se sabe exatamente o que é ou como se atinge. Intuitivamente fica o senso comum que preconiza, quem sabe, comportar-se como historiadores.

Ora, a aprendizagem em História no âmbito das escolas será observada na ocasião em que professores e alunos consigam eleger/selecionar documentos, criar um problema, formular hipóteses, construir uma justificativa e assim por diante? Ou de que jeito, estilo ou maneira historiadora/historiográfica poderia essa atitude se apresentar? Ela se apresenta certamente segundo as concepções oriundas da Didática da História e da Educação Histórica (LEE, 2016; BARCA, 2018; RÜSEN, 2015; 2011; SCHMIDT, 2015 *apud* ALMEIDA, 2021) na medida em que suscita uma aprendizagem que transforma questões de pesquisa em questões de ensino, quando deveria (ou poderia, pois julgamos mais apropriado) ser o contrário<sup>28</sup>.

Por isso, e por outras razões, as competências específicas de História para o ensino fundamental são mais exequíveis sob o ponto de vista da educação histórica. Com essa e através dessa a aprendizagem poderá ser prescrita conforme a lógica de mensuração de resultados e eficácia, de modo que ensinar e aprender sejam sobretudo processos de transmissão e aquisição do conhecimento histórico, sem problematizar, no âmbito do ensino da História, questões epistemológicas específicas da sala de aula. Nesse sentido, o principal problema em fomentar uma “atitude historiadora” nos alunos é que essa postura reduz ou empobrece as condições de aprendizagem, afastando esta da relação social e política com o conhecimento, característica dos processos de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que o *bom* ensino de História possa fornecer respostas, ainda que provisórias, à educação na ‘era da mensuração’ (BIESTA, 2012), principalmente ao nos voltarmos para a análise sistemática da BNCC, quanto a suas apostas e incertezas.

No que diz respeito às apostas, as competências reivindicam um ensino democrático e observador das diferenças e da diversidade de demandas. Enquanto as incertezas recaem sobre a natureza dos processos de aprendizagem, a educação expressará possíveis projetos na contramão da democracia enunciada, haja vista uma BNCC que preconiza a aferição de resultados, com ênfase em mensurar o desempenho escolar, bem como responsabilizar seus agentes. Portanto, é fundamental que as funções da educação sejam efetivamente trabalhadas e cumpridas, como um requisito garantidor da democracia, e não apenas como um instrumento de formação de força de trabalho.

Sintomático disso é presença no currículo de História, dentre as demandas que recaíram sobre o ensino de História, da atribuição de forjar uma cidadania. Diga-se de passagem, um

---

<sup>28</sup> Denis Andrade Almeida salienta em sua dissertação (2021) que as competências na BNCC se restringem ao uso da didática geral como forma de trabalhar a aprendizagem. Nesse sentido, diferenciando-se da aprendizagem histórica proposta pelos campos da Educação Histórica e da Didática da História (ALMEIDA, 2021, p. 116, 117). Em termos teóricos, essa diferenciação parece pertinente, mas ela não dissipa a tendência a hierarquizações promovidas pelo conhecimento acadêmico em sua relação com o conhecimento escolar.

valor inerente à ordem republicana cujas escolas não deixam de observar em seus arranjos curriculares. Nesse ponto, a disposição reformista da BNCC é denunciada por Gabriel (2015), que não deixa de enxergar nesse expediente um apagamento dos avanços teóricos no campo do currículo, desenvolvidos nas últimas três décadas, em benefício (e se contrapondo) da construção de um sistema nacional de educação, principalmente pelo equívoco dessa orientação ao tornar antagônicas componentes como nação e pluralidade e/ou diversidade (GABRIEL, 2015).

No entanto, as novas demandas advindas do mundo do trabalho e da sociedade da informação (SANTOS, 2010; CASTELLS, 2003) exigem das pessoas mais do que a atuação política no espaço público, no que diz respeito a direitos e deveres. Desse modo, há uma notória reorientação dos usos práticos da História, cujo passado e memória também são consumidos e disputados numa dimensão cada vez mais cotidiana e imediata (TURIN, 2018). Assim, a “flexibilização” consta como categoria organizadora e orientadora das novas demandas que a História (TURIN, 2018) e o ensino de História sofrem, exigindo desse a formação de uma cidadania específica junto aos alunos, futuros cidadãos competitivos (PLÁ, 2010). Portanto, acreditamos que haja uma espécie de função/orientação pendular para o ensino de História, cujas competências e habilidades seriam capazes de acomodar. Por um lado, a formação do cidadão crítico, dotado de uma consciência histórica atuante no espaço público; de outro, o sujeito ativo participante na sociedade da informação e do conhecimento (CAIMI, 2016). Mais do que explorar o movimento particular de uma “esfera” desse pêndulo, nossa investigação procura provocar os limites da ambivalência que atravessam essas esferas em sua dinâmica relacional, ou seja, como uma espécie de energia cinética (política) opera no movimento (conflito, atrito) entre essas funções em disputa discursiva. Como tais funções da educação são observadas numa BNCC de História, preocupada com gestão de resultados?

### **2.3. Qualificação, Socialização e Subjetivação: as funções da educação e aprendizagem em História**

Demandas e interesses setorizados; contexto histórico marcado por instabilidade política; novos usos (práticos) do passado sendo incorporados pelo ensino e aprendizagem em História; reforma do currículo atrelando aprendizagem a competências. Tudo isso a nosso ver configura uma estrutura híbrida cuja ambivalência possibilita uma chave de leitura e compreensão desse processo discursivo. Apresentaremos como esses elementos se articularam, promovendo certas interpretações do aprendizado em História em prejuízo de outras.

Abordaremos suas contradições e o modo como foram silenciadas ou apagadas, permitindo que o discurso dominante emergisse como uma forma de enunciação metonímica. Ou seja, como um discurso capaz de apagar as particularidades e diferenças com o intuito de se estabelecer como algo universal.

A educação, assim como a política e/ou a economia são áreas capazes de engendrar projetos de sociedade. Contudo, compreender esses projetos, identificar suas finalidades requer conferir uma atenção especial sobre as atribuições que definem tais áreas. Essas funções, não custa lembrar, é aquilo que Biesta (2012; 2013; 2018; 2021), definiu como: i) a *qualificação*, como sendo o conjunto dos conhecimentos, habilidades, entendimento e valores que permitem aos alunos fazer alguma coisa. O que se aprende pode ser algo específico ou mais geral. Importa destacar que essa função tem uma relação estreita com a esfera econômica, embora não se restrinja ou se defina exclusivamente a partir desse âmbito. A educação pública, nesse sentido, pode assumir uma prerrogativa estratégica, ao definir os vínculos com o desenvolvimento econômico; ii) a *socialização* uma função que a educação assume no sentido de fazer com que pessoas participem de estruturas sociais, culturais e políticas. Trata-se dos modos de fazer e ser que os indivíduos apresentam em suas relações sociais, sendo, portanto, imprescindível para se perpetuar ou romper com a cultura e tradição compartilhadas; e iii) a *subjetivação* – ou processo de individuação – pode ser entendida por oposição à função de socialização, já que há uma ênfase na figura do indivíduo, permitindo a esse tornar-se autônomo e independente em sua vida, ações e pensamentos (*Idem*).

Uma das hipóteses desse trabalho repousa na ideia de que a linguagem da aprendizagem vai ao encontro das competências na BNCC. E como o sentido que se hegemonizou é aquele que prioriza um currículo prescritivo, de caráter mensurável e com preocupações diretamente vinculadas ao controle de resultados, faz-se necessário destacar o desequilíbrio entre aquelas funções, havendo a priorização de uma ou mais delas em prejuízo de outra(s). Por exemplo, a ênfase em uma espécie de educação terapêutica, para o segmento do ensino médio é um desafio imposto ao currículo sem precedente com a BNCC.

Se por um lado há uma (suposta) preocupação com a subjetivação de estudantes, e o destaque recai sobre as competências gerais ou específicas que desenvolvam/assegurem a saúde física e emocional, o autoconhecimento, resiliência, ao cuidado de si mesmo etc. (BRASIL, 2017, p. 9, 10); por outro, há um reforço negativo no sentido de subjetividades e sujeitos fragilizados como padrão de uma sociedade marcada por questões, como a ansiedade entre outros distúrbios de natureza diversa a serem “tratados” pela escola (educação), quando, na verdade, não se discutiu satisfatoriamente se a educação é realmente o âmbito de resolução

dessas questões. Em sendo (equivocadamente!), como vimos, isso representa um retrocesso em suas funções, pois essa nova atribuição se fez em paralelo ao esvaziamento curricular, particularmente no âmbito do ensino médio<sup>29</sup> da BNCC.

O que estamos defendendo aqui é o seguinte raciocínio: as competências como recurso de aprendizagem promovem uma espécie de desequilíbrio ou descompasso entre as funções elementares que a educação reúne em torno de si. Nesse sentido, uma aprendizagem atravessada por competências, tende a trazer para o primeiro plano, a priorizar as funções de qualificação e subjetivação – sendo esta apenas específica e previamente definida em termos performativos – , posto que um currículo prescritivo, com ênfase em avaliações externas, individualista e orientado por controle de resultados, na BNCC, compromete a função de socialização, na medida em que essa não pode ser mensurada nem apresenta uma utilidade previamente definida e assegurada pela educação.

Suspeitamos que o desequilíbrio na articulação entre qualificação, socialização e subjetivação resulta necessariamente, entre outros fatores (que escapam a essa investigação), de uma organização curricular por meio de competências. Dito de outro modo, a centralidade do saber-fazer e do saber-agir das competências não abriga e nem sequer garante valores, finalidades e/ou virtudes que possam colaborar para uma boa educação (BIESTA, 2012). Nesse sentido, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas pelos alunos, que não possam ser definidas em sua dimensão relacional (atitude eficaz para quê, diante de quê? Habilidade em quê, para quem e como?) compromete o próprio controle de resultados, soterrando a validade normativa da própria mensuração que se pretende alcançar (*Idem*).

O debate público na esteira da elaboração de uma nova BNCC (CAIMI, 2016; PEREIRA, RODRIGUES, 2018; MIRANDA, 2020; SILVA, MEIRELES, 2017) demonstrou que essas funções, quando se voltam para o currículo e as teorizações curriculares, apresentaram-se de forma dicotomizadas, ou pelo menos, de maneira a eclipsar a importância e relevância de uma em relação a outra. Ou seja, em nome de prerrogativas que marcam uma aprendizagem caracterizada pelo saber-agir e saber-fazer, avançamos também com uma escola que promove alunos tão autônomos quanto individualistas.

Contudo, desse movimento de estabilização e desestabilização de sentidos no que diz respeito à aprendizagem, nossa abordagem preconiza, entre outros aspectos, a dimensão ambivalente do currículo pelas teorizações discursivas. Quer dizer, mais do que identificar a

---

<sup>29</sup> A emergência de uma educação terapêutica nos últimos 40 anos é identificada com ressalvas, por pesquisadores ingleses, na sociedade britânica a partir das reformas curriculares. Abordaremos esse problema em configuração no Brasil, a partir do Terceiro capítulo.

presença dessas funções ou domínios da educação (BIESTA, 2012), na BNCC, é importante dedicar atenção ao movimento que cada uma delas sofre, à dinâmica que atravessa a socialização, a subjetivação e a qualificação decorrente dos sentidos de aprendizagem vinculados às competências.

Em geral, os sentidos de aprendizagem que se puderam extrair dos contextos e textos, respectivamente da primeira e da terceira versões da BNCC, colocaram em direções distintas um ensino de História pensado desde a Constituição Federal de 1988<sup>30</sup>. De um lado, uma atenção equilibrada sobre os domínios da socialização, subjetivação e qualificação, por meio de uma proposta com ênfase na formação para a cidadania. Um movimento de revisão das escolhas curriculares, dando relevo a conteúdos no sentido de descentralizar o referencial da Europa no currículo brasileiro. De outro lado, a qualificação profissional não só ganhou destaque (com sua linguagem utilitária, pragmática e ênfase na avaliação de resultados), mas também radicalizou, no sentido oposto, os avanços que a primeira versão apresentou, em especial a dessacralização do passado europeu. Agora, na última versão, restabeleceu-se como expressão da colonialidade (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017) – sob o verniz de novos dispositivos de poder, como alteração da estrutura jurídica, do sistema de governo etc. – e da ciência moderna com sua regulação tecnicista (competência).

Esse vínculo que o currículo estabelece entre a disposição em fomentar cidadania e a revisão de conteúdos tradicionais encontra justificativa nas constantes escolhas políticas que a educação promove (LOPES; MACEDO, 2011). Supomos que, em termos de valores, uma cidadania atenta ao compromisso público dificilmente irá silenciar diante da subjugação de povos africanos e americanos. Portanto, um ensino de História atento aos problemas do colonialismo, no Brasil, não deveria se colocar mais à disposição de uma narrativa europeia da História, em pleno século XXI, principalmente com os avanços atuais que a pesquisa historiográfica oferece. Assim, propuseram-se novas abordagens de reflexão das temporalidades e inserindo, com ênfase, as culturas africanas e as populações nativas americanas, em resposta às demandas por uma pauta decolonial. Foram esses alguns traços marcantes da primeira versão da BNCC trazida ao conhecimento público em 2015.

Mas uma sólida revisão curricular era algo inconcebível no horizonte dos formuladores da terceira versão da BNCC. Por isso, a partir desse momento, daremos ênfase ao papel dos entes privados, das instituições particulares e sem fins lucrativos e seus interesses nesse movimento.

---

<sup>30</sup> Define como “direitos de todos e dever do Estado e da família (...) o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).



### 2.3.1. O currículo: um novo território do capital

É o que aponta, por exemplo, o trabalho de dissertação assinado (2019) por Nívea Vieira, ao destacar como a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) reuniram interesses do setor financeiro nas políticas educacionais demonstrando ser um dos mais importantes “aparelhos privados de hegemonia” na organização do ativismo empresarial no campo educacional brasileiro, das últimas décadas (1997-2016). Os desdobramentos de iniciativas como essa estão na lógica empresarial empregada nas reformas que a educação brasileira vem sofrendo, cujo exemplo encontra-se nas disputas por ocasião da construção da BNCC. Em última instância, deveria causar estranheza a presença de interesses do setor financeiro nesses espaços de formulação de diretrizes para a educação. Mas não esqueçamos que o aspecto de qualificação está em jogo. E como o controle sobre o trabalho está diretamente relacionado a esse aspecto, o estranhamento se desfaz e então começa a fazer sentido o porquê de instituições como o Itaú marcarem presença nesses espaços de tomadas de decisão.

Já as investigações promovidas pelo trabalho de David Santos Pereira Chaves, em sua tese (2019) “Empresariamento da educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro”, procurou compreender o processo de empresariamento da educação mediante a projeção da concepção empresarial de educação integral junto ao Instituto Ayrton Senna para disputar a direção/controlar das políticas educacionais, com fins de ajustá-las às condições ideais de reprodução ampliada do capital.

Por empresariamento a autor se refere, assim como outros trabalhos e pesquisadores, nessa pesquisa, à presença e/ou ingerência do capital privado operando dentro da educação pública, fazendo valer seus interesses através de reformas curriculares nos sistemas de ensino público. Fundos de investimento, bancos e suas fundações, inclusive com representações em câmaras legislativa etc., compõem a dinâmica de funcionamento, o *modus operandi* dessa forma singular de reestruturação do capital financeiro nas últimas duas décadas. Aliás, esse arranjo vai imprimir uma nova semântica trazida diretamente do mercado para a escola. No qual os usos da História sob a flexibilização (TURIN, 2018) e responsabilização (BIESTA, 2012) ou prestação de contas do trabalho, orientarão os mecanismos de controle dos resultados e eficácia da aprendizagem<sup>31</sup>. E no que diz respeito à educação, há uma tendência expressiva

---

<sup>31</sup> Não deixa de ser inusitada a concepção de cidadania que esses entes privados empregam na BNCC. Sobretudo, como exemplo da Fundação Lemann, ao assumir a prerrogativa de definir quais valores devem ou não serem observados pela educação. Assim, não faz sentido algum a incorporação da lógica da governança (flexibilidade,

em concentrar atenções sobre uma etapa ou um aspecto da educação, que é a aprendizagem. Chamada por Gert Biesta de a “nova linguagem da aprendizagem”, que resulta de um movimento mais geral no sentido de ressemantizar a própria educação e suas atribuições, trata-a mais como uma mercadoria – a ser acessada individualmente – e menos como um serviço público garantidor da ordem democrática e emancipatória.

Aqui está um elemento que se relaciona mais diretamente com nossa hipótese de trabalho, ou seja, as atenções e esforços concentrados (de modo equivocados) à etapa de avaliação e aos processos de aprendizagem em vez de se debruçar sobre a educação como um todo. Trata-se de operação metonímica que toma a parte do processo pelo todo de forma a construir hegemonizações, sem, contudo, resolver ou acomodar definitivamente as tensões e as incertezas que operam sobre o terreno da educação.

O trabalho denuncia uma concepção de currículo em que as noções de capital humano e de capital social atuam um sobre o outro de maneira a potencializar resultados mediados pela noção de competência. Assim, é possível entender como a educação pode ser também um importante insumo do mercado, mediando reações sociais a partir de seu valor de uso e valor de troca, enfim, comportando-se como uma mercadoria. Ou seja, a presença dessas instituições e fundações, por vezes travestidas sob a forma de terceiro setor, difundem de modo significativo as noções de flexibilidade, informalidade e empreendedorismo na educação, promovendo claramente uma orientação voltada para formação profissional em detrimento de outros sentidos que a educação possa reunir. Bem na esteira daquilo que Mônica Ribeiro da Silva, valendo-se do instrumental teórico fornecido pela teoria crítica chamou de “formação administrada”, para designar o caráter monolítico com o qual a ordem econômica sob o controle do capital se propõe pensar a educação (SILVA, 2003, p. 52).

E no que diz respeito ao “Empreendedorismo”, trata-se de uma terminologia que aparece ao menos três vezes no texto da BNCC e que somado às variações “empreendedor” e “empreendedora”, chegam a cinco aparições. No documento, ela se propõe a designar “criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros” (BRASIL, 2017 p. 466). Trata-se de uma das competências ou habilidades a ser desenvolvida pelo estudante em contextos de aprendizagem. Curiosamente, o desenvolvimento dessa habilidade ou competência só se efetiva, grosso modo, por exclusão das possibilidades de outros estudantes

---

responsabilização e transparência) como sinônimo de boa gestão no ensino. Principalmente, quando nos voltamos para o comportamento das empresas (cujas fundações são ramificações jurídicas) envolvidas em casos de malversações de recursos. Conferir ou relembrar a discussão apresentada no Capítulo 1.

atingirem/desenvolverem aquela habilidade específica. Trata-se, portanto, de um instrumento de viabilização da empregabilidade, de qualificação profissional. Isso se manifesta enquanto subjetivação, de forma individual, enfim, na promoção do individualismo.

Fica a pergunta: onde o empreendedorismo promove a cidadania através das possibilidades de formação e geração de emprego? Mesmo porque as reflexões sobre o mundo do trabalho apontam para outra direção. Principalmente as relações de trabalho na era digital, sob uma nova semântica, do empreendedorismo e das plataformas e aplicativos, já demonstram uma triste realidade: a precarização das condições de trabalho, com forte avanço da perda de direitos dos trabalhadores, agora rebaixados à categoria de “colaboradores” (ANTUNES, 2020). Nesse sentido, uma BNCC sob moldes *delivery* parece “entregar” poucos resultados (satisfatórios) ao currículo, na medida em que se mostrou suscetível, volúvel à armadilha de acompanhar, unilateralmente, as demandas do capital “por entrega”<sup>32</sup> (mais extração do mais-valor, mais-valia) e reformulação das relações de trabalho.

Em outro trabalho também com referenciais teóricos marxistas, Maria Carolina Pires Andrade, sob o título “Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro” (2020), apresenta e discute criticamente os resultados de uma pesquisa sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM), no que tange ao seu conteúdo e à forma como foi operada por agentes organizados, para dirigir as políticas públicas de educação no Brasil. Partindo de uma reflexão histórico-dialética, a pesquisa buscou entender a lógica imanente e funcional do objeto “educação”, ou das “reformas operadas sob o currículo” cuja alavancagem se deu em meio à abertura de uma crise de hegemonia, seguida pela consolidação de um novo período de crise orgânica do capitalismo brasileiro. Com o foco na educação, traça bem o contexto de mudanças operadas após o golpe institucional de 2016 (CAIMI, 2016), destacando o avanço e o caráter das reformas empregadas no segmento do Ensino Médio.

Como no trabalho de David Santos, essa dissertação também explora o conceito de “empresariamento da educação de novo tipo”, como instrumento teórico para compreender o movimento neoliberal no horizonte da educação, com destaque para os aspectos de mercantilização e a mercadorização do ensino. O trabalho analisa e denuncia a forma como as

---

32 Para uma discussão dessa tendência, ou seja, a adoção do termo “entrega” para designar a produtividade, mas também outros âmbitos do fazer humano, conferir: RODRIGUES, Sérgio. Por que estamos entregando tanto. **Folha de São Paulo**, 26.jul. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/sergio-rodrigues/2023/07/por-que-estamos-entregando-tanto.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2023.

reformas se estruturam, identificando principalmente as contradições inerentes aos discursos de legitimação desse quadro de crise do capitalismo.

Já Hellen Balbinotti Costa, em “Financeirização da Educação Básica: tendências no período 2010-2019” (2020), sua dissertação, busca investigar a migração de conglomerados educacionais para o segmento da Educação Básica. A partir da não autorização da fusão entre Kroton e Estácio, barrada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), e da crise do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), especialmente a partir de 2015, observaram-se novas estratégias mercadológicas destes grupos, e de outras grandes corporações sob o controle de fundos de investimentos, reconfigurando-se e avançando sobre o segmento de educação à distância por meio de estratégia de aquisições de escolas e produtos voltados para a Educação Básica<sup>33</sup>.

Tais pesquisas fazem uma demonstração do comportamento do capital financeiro, como se articula e se reconfigura para atuar em novos nichos mais rentáveis, como é o exemplo da Educação Básica. Especialmente no mercado aberto pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), expõe os arranjos por meio dos quais as corporações iniciaram um processo de concentração de grupos, segmentando o mercado e inserindo-se na educação pública, básica, operando segundo a lógica dos chamados sistemas de ensino, apostilas e livros didáticos. Nada que se distancie daquilo que vem sendo estudado no campo do currículo, que é a integração entre atores no seio da comunidade disciplinar, sejam especialistas, acadêmicos ou não, promovendo reformas nos sistemas de educação, com lobbies viabilizando fornecimento de livro didático, numa articulação que reúne e explica o caráter demasiadamente prescritivo da BNCC, as avaliações de larga escala e o material didático fornecido (MIRANDA; ALMEIDA, 2020). Uma espécie de venda casada feita ao arrepio dos limites da legislação vigente, atravessando uma política pública com impactos de proporção incalculável na vida de milhões de brasileiros, sob a justificativa ou pretexto (?) de tornar a gestão da educação mais produtiva (SANTOS, 2013).

---

<sup>33</sup> A título de curiosidade e demonstração da capilaridade e dinâmica do setor financeiro no país, o grupo Eleva, pertencente ao bilionário Jorge Paulo Lemann – 2º homem mais rico do Brasil – anunciou em fins de fevereiro de 2021 a compra das 51 escolas do maior grupo de educação privada do Brasil. Com tal empreendimento o Eleva caminha para se tornar o maior grupo privado em educação básica do mundo. Conferir: Eleva, do bilionário Lemann, compra as 51 escolas do maior grupo de educação privada do Brasil. **Portal Conexão Política**, 25 de fev. 2021. Disponível em <https://conexaopolitica.com.br/brasil/eleva-do-bilionario-lemann-compra-as-51-escolas-do-maior-grupo-de-educacao-privada-do-brasil/>. Acesso em: 06 mar. 2021.

### 2.3.2. A aprendizagem não se restringe a resultados

Até agora ressaltamos a dimensão da educação que promove a qualificação, com impactos na aprendizagem, na concepção de como se aprende e para que se aprende. Atualmente ela tem um nome e, na BNCC, se vincula às competências ou àquilo que temos chamado, com base no que investigamos, de linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2012).

Porém outros sentidos de aprendizagem são possíveis quando a escola, os conteúdos, professores e alunos possam ser mobilizados em ações, em contexto de aprendizagem que favoreça a socialização. Vejamos o que já se disse sobre ela:

Pela sua função de socialização, a educação insere os indivíduos em modos de fazer e ser e, por meio dela, desempenha um papel importante na continuidade da tradição e da cultura, tanto em relação a seus aspectos desejáveis quanto indesejáveis (BIESTA, 2012, p. 818).

Quando sobre a aprendizagem recai uma expectativa de socialização daqueles que se encontram em contexto escolar, fica uma impressão de que essa se efetiva em aberta oposição aos interesses de qualificação, principalmente porque a vivência de cada um e algumas práticas que na escola se manifestam não colaboram diretamente para o avanço das forças produtivas, sequer podem ser mensuradas ou prescrevidas por meio de orientação curricular. Pelo contrário, tais práticas acabam por deslizar-se enquanto fenômeno de recontextualização curricular.

Como então pensar outros sentidos para aprendizagem e educação, indo além do preconizado na BNCC de História, se a comunidade disciplinar comportou a ingerência do próprio mercado financeiro nas reformas que propuseram uma nova orientação curricular? Se o projeto de sociedade ali deixado por meio da educação enfatiza necessidades de ordem econômica? Se a linguagem da aprendizagem, predominante, veio ao encontro das competências para melhoria da gestão do ensino, tornando-o produtivo, com metas, controle de resultados e responsabilização?

Respostas são necessárias e elas apontam para uma agenda diversa no que diz respeito tanto ao aparecimento e desenvolvimento das competências, ao longo dos anos; quanto ao contexto que favoreceu a nova linguagem da aprendizagem, fruto de demandas ambivalentes na medida em que comporta variados interesses, sejam eles do capital, do mundo acadêmico, das escolas, que também vieram no bojo dos questionamentos do humanismo e do universalismo da ciência moderna, autorizando outras formas de validação do conhecimento. Nesse sentido, o pós-estruturalismo e o pós-colonial alargaram as brechas, ou seja, nessa esteira por onde emergiu a nova linguagem da aprendizagem travestida de competências também

passaram as agências que permitem a transgressão e a insurgência da abordagem pós-colonialista. Essas fendas de poder sugerem que um documento normativo, como a BNCC, não se encerra em si mesmo, no seu texto e naquilo que está dito, exposto ou determinado. Pelo contrário, o desmonte da primeira versão da BNCC de História, mais pelas suas pretensões decoloniais e/ou pelas suas qualidades inerentes, do que propriamente pelas suas falhas (MIRANDA; PINTO JUNIOR, 2020), atesta uma tentativa de silenciamento com possíveis efeitos contrários.

Cabe salientar que o termo “decolonial”, usado por autoras e autores no contexto dos estudos pós-coloniais, especificamente Catherine Walsh (2017), sugere que, embora a colonização possa ter sido encerrada e esteja circunscrita a um período histórico determinado, a colonialidade e o colonialismo seguem vivos, remanescentes na estrutura dessas sociedades como marca característica e estruturante, especialmente no caso das sociedades americanas. Daí a autora explica o emprego do termo “de-colonial” em vez de “*descolonial*” como uma escolha política realizada. Para definir um fenômeno (colonização e seus resultados) que não foi desfeito e tampouco é possível “desfazer” suas marcas na vida das pessoas, na dinâmica social em curso. Portanto, a supressão do “S” do prefixo de-colonial resulta de uma posição política e insurgente, reivindicada pela autora.

No contexto da primeira versão da BNCC (publicada em fins de 2015) golpeada (MIRANDA, 2020), esse termo indica uma escolha política também. Designa uma atenção maior dada às abordagens e conteúdos que reposicionam a história do Brasil, das populações afro-americanas, e indígenas no contexto de um currículo tradicionalmente marcado pela presença da história dos povos europeus.

Quando se nega os novos rumos da pesquisa e/ou se reafirma uma tradição historiográfica e epistemológica, imprimindo uma suposta linguagem nova para educação, mas que enfatiza (centraliza) na etapa de aprendizagem os esforços e sentidos que poderiam e deveriam ser empregados na educação, esta acaba sendo esvaziada de propósitos. Esse comportamento de tomar/pensar o específico, representado pela etapa de aprendizagem, pelo todo que representa a educação, soterra ou inviabiliza as possibilidades de imprimir significações alternativas para o ensino, aprendizagem e educação, particularmente sentidos que denotem o caráter valorativo atrelado à educação.

Um exemplo dessa questão tão delicada quanto complexa reside em um dos aspectos que compõe o propósito da educação. Nos referimos ao aspecto de subjetivação, capaz de forjar sujeitos e suas individualidades. A BNCC de um modo geral, e a de História em particular não fazem – nem acreditamos que deveria! – qualquer inferência direta e objetiva sobre disciplina

ou sua ausência. Estamos nos referindo a circunstâncias do cotidiano escolar cuja ordem das competências não prevê soluções convenientes ou adequadas na medida em que tal lógica de aprendizagem e concepção de ensino compreende crianças e “aprendentes” mais como objetos de intervenção e influência e menos como sujeitos de ação e de responsabilidade (BIESTA, 2021).

Isso conseqüentemente lança mais incertezas sobre o sentido de aprendizagem predominante, pois o ensino dos conteúdos está orientado demasiadamente para o controle. Não o mero controle em dissipar ou evitar a recorrência de indisciplina, posto que a observação desse aspecto geralmente está inscrita no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e/ou no regimento interno da rede de ensino. Mas o controle dos resultados, daquilo que é próprio ou comum aos conteúdos trabalhados, e ao que se pode atingir através deles.

Mas na BNCC essa questão aparece de uma outra forma. A palavra “conflito” por exemplo, apresenta-se quase 90 vezes, enquanto “resolução de conflito” tem oito aparições. Cabe, nesse sentido, o seguinte raciocínio: no que diz respeito à subjetivação que as práticas educativas promovem, os termos de um conflito, seja no âmbito específico da narrativa daqueles conteúdos que compõem o currículo, seja no que tange ao universo cotidiano da escola, das diferenças de opiniões, da linguagem adotada, dos embates políticos, da defesa de interesses ou posições intelectuais etc., enfim, a arquitetura do conflito não pode ser prevista – tampouco o propósito da contenda – (e portanto, contida!) pelo domínio de uma ou outra competência que a própria BNCC define, enquanto condição para resolução de conflitos. Portanto, foge e escapa ao controle do currículo oficial essa tentativa de normatizar e prever as condições do conflito, a despeito do documento enfatizar suas intenções de controle.

### 2.3.3. Conclusão

Podemos fixar, de forma provisória, uma conclusão para esse capítulo, ou seja, o problema da BNCC que compromete as funções da educação. Em vez de promover um currículo capaz de traduzir a ambivalência entre os domínios da qualificação, socialização e subjetivação, o que se percebe é um desequilíbrio de abordagens e atenção, tornando a aprendizagem um instrumento específico da qualificação, sob a justificativa de controle e mensuração dos resultados.

A insistência em definir o que é compreendido como educação (incluindo o ensino de História e a aprendizagem) ocorre em um contexto de disputa. A educação desempenha múltiplos papéis: é projeção de futuro, controle social e expediente de gestão. No entanto,

quando consideramos a educação como um domínio atravessado por práticas ambivalentes, surgem questões complexas. Por exemplo, a educação emancipatória e um ensino de História atento às questões de seu tempo e da democracia podem coexistir. Formar cidadãos críticos, dominar conteúdos ou desenvolver uma “consciência histórica” são sentidos diversos para o ensino. Esses propósitos não podem ser rigidamente delimitados por competências, pois a aprendizagem é multifacetada e complexa.

Por isso que, aos olhos da nova linguagem da aprendizagem, estamos de acordo com Biesta (2021, p. 30), para quem “a questão educacional não é simplesmente se a punição é uma forma eficaz de produzir certos resultados, mas também se a punição é uma forma educacionalmente desejável de obter tais resultados”. Ou seja, a discussão colocada nesses termos passa ao largo de uma definição consistente de fundamentos e propósitos para o ensino nas escolas, não consegue reconhecer uma vez que interdita, sob pretexto do controle, a necessidade de julgamento, de construir propósitos de ordem valorativa completamente alheio à mensuração.

Afinal de contas, a lógica da mensuração denunciada já por uma série de estudos, em Biesta (2012) apresenta os problemas, mas também insinua soluções: as incertezas que rodeiam a aprendizagem em História, a despeito de se propor construir o cidadão competitivo (PLÁ, 2010), dificultam o julgamento de valores e a validade da mensuração em se tratando de aspectos – especificamente no âmbito da socialização – impossíveis de serem mensuráveis.

Ou seja, a dimensão axiológica que devemos reivindicar e radicalizar ao fazer a recontextualização da BNCC, permite-nos uma compreensão desse documento em sua tensão ambivalente, com um movimento que nos permita trazer para dentro da educação a aprendizagem como respostas e abertura (MARTINS, 2019) contrapondo-se ao saber-fazer, saber-agir, que desautorize a racionalidade numérica (performada nos “delírios avaliatórios”) quando ela se propuser auto justificar, e colocando na ordem do discurso, da significação, respostas como “para quê” servirá a aprendizagem, “para quem” ela atende e as respostas passarão por compreender a aprendizagem enquanto relação política e social com os saberes.

Uma educação emancipatória, no limiar das questões que permeiam o campo educacional, é tratada e reduzida, em muitos casos, a um mero assunto de aprendizagem. Isso nos obriga a repensar as bases sobre as quais a própria educação se sustenta, bem como cada campo disciplinar, suas prerrogativas e seus propósitos valorativos. Surge, então, a necessidade de uma crítica à epistemologia do ensino de História e à própria História enquanto disciplina.

Será que existe correspondência entre as teorizações que sustentam a História acadêmica e aquelas que viabilizam e consolidam o ensino de História como um legítimo campo de



investigação? Essa indagação nos conduz a uma reflexão profunda. A pesquisa sugere que as bases epistemológicas devem ser revisitadas, questionadas e reavaliadas, sobretudo ao analisarmos, no próximo capítulo, as competências específicas para o ensino de História.

Vale lembrar que o ensino de História é compreendido aqui como um entrelugar, uma fronteira, uma intersecção de campos do conhecimento. Ele abarca a educação como um horizonte, um espaço que possibilita a formulação de propósitos. E o ensino e a aprendizagem sem esses, inclusive no contexto da História ensinada, correm o risco de se tornarem vazios e desprovidos de significado.

### 3. Competências específicas do ensino de História: uma questão valorativa

*Dizei-me: como chegou o ouro a ser o valor mais alto? É porque é raro e inútil e reluzente e suave em seu brilho; e está sempre dando-se de presente.*

*Somente como símbolo da mais alta virtude, chegou o ouro a ser o valor mais alto. Igual ao ouro, reluz o olhar do homem dadivoso. O brilho do ouro reconcilia o sol e a lua.*

*Rara, é a mais alta virtude, e inútil, reluzente e suave em seu brilho: uma virtude dadivosa é a mais alta virtude.*

*Em verdade, eu vos adivinho, meus discípulos: tal como eu, aspirais à virtude dadivosa. Que teríeis em comum com gatos e lobos? (NIETZSCHE, 1998, p. 101)*

Na relação entre os campos da História e do Ensino de História, muitas categorias são mobilizadas para articular pesquisas da disciplina científica e do âmbito do que se ensina nas escolas e na formação docente. Essa relação é atravessada por divergências e disputas teóricas, de modo que seus pesquisadores – do ensino de História –, na escolha de suas ferramentas de análise, demarcam e reivindicam posições distintas na relação com a ciência de referência. Principalmente porque tais categorias não só representam conceitos e seus significados, mas definem o próprio campo de investigação que, de certa forma, concorrem entre si na produção de conhecimento que a comunidade disciplinar promove.

Esse capítulo será organizado de maneira a responder à seguinte questão: Como as competências hegemonizaram um sentido para aprendizagem – a “nova linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2012) – na BNCC de História, sob um discurso que supõe resolver a relação entre teoria e prática? Essa questão central de pesquisa será enfrentada apresentando as incoerências, contradições e aporias que o discurso das competências carrega, desde sua escolha para resolver a organização dos conteúdos e das aprendizagens, até os esforços por definição – o que vem a ser uma competência? – que promovem implicações na organização disciplinar, sobretudo ao dimensionar o impacto nessa relação entre História e Ensino de História.

Nesse sentido, as competências conformaram um sentido valorativo que se justifica em si mesmo a partir de mecanismos sofisticados de hegemonização, apresentando-se como um valor irrefutável para o mundo. No entanto, o que torna uma virtude um valor mais alto senão ser ela mesma rara e inútil do ponto de vista prático, tal qual o ouro que reluz, brilha e impressiona esteticamente, como sentenciou Zaratustra aos seus discípulos em aprendizagem.

A epígrafe escolhida para esse capítulo, assinada por Nietzsche, enuncia um objetivo: os elementos de desestabilização de sentido das competências, especialmente pela inadequação dessas e a observação de valores ou “virtude dadivosa”. Ou seja, o pragmatismo do saber-fazer e sua concepção de aprendizagem que enxerga e valida o conhecimento à luz de sua aplicação se choca inevitavelmente com valores cuja natureza não se submete ao controle quantitativo,

pois não tem uma utilidade imediata. E é justamente nesse sentido que o ensino de História, bem como suas opções teóricas, pode ser lançado sob escombros, ao não ponderar a dimensão dessa nova linguagem estruturada pela BNCC.

Levando-se em conta essa nova linguagem, a abordagem escolhida define e estabelece uma relação/posição política com a área de trabalho na qual o pesquisador se insere. Sobretudo, quando essas escolhas teórico-conceituais, no que diz respeito à BNCC, colaboram ou não para a estabilização de sentido das competências de aprendizagem.

Vamos analisar a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina de História. Nosso objetivo é entender como as competências específicas dessa disciplina estão estruturadas, embora resgatando aspectos das versões anteriores, já apontados por alguns críticos, especialmente os pareceristas que trabalharam na melhoria do texto ao longo do processo. Portanto, é fundamental compreender como os ‘objetivos de aprendizagem’ se transformaram em competências de aprendizagem. Além disso, a adoção da BNCC gera uma atmosfera de incerteza e ambiguidade teórico-conceitual, envolvendo o currículo e o próprio trabalho com os conteúdos. Essa confusão ocorre porque a linguagem utilizada, em busca de justificativa democrática, ora se refere a direitos, ora a objetivos, mas também inclui competências como instrumento essencial para a aprendizagem, marcadas pela prescrição de habilidades e atitudes específicas.

### **3.1. As fronteiras epistemológicas no ensino de História**

O ensino de história na BNCC guarda uma especificidade. Por ocasião da formulação da primeira versão desse documento, pronta ao final de 2015, o componente curricular de História foi o único entregue com atraso e, ao vir a público, foi interpelado por críticas de muitos matizes e direções. Seus analistas identificaram como “problemas” sua concepção de tempo, sua postura decolonial na explicação dos processos sociais e na dinâmica política do país e suas relações com o mundo e, especialmente, com a Europa (VAINFAS, 2015; VILLA, 2016; CAIMI, 2016; SILVA, MEIRELES, 2017; MIRANDA, ALMEIDA, 2020; SILVA, PINTO JUNIOR, CUNHA, 2022).

No lugar da canônica divisão quadripartite (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) outro arranjo foi proposto, conferindo centralidade ao Brasil, em vez de uma história que passava demasiadamente pelas narrativas dos povos europeus. Enfim, de um modo geral, a discussão curricular proposta pelas críticas à primeira versão da BNCC compreendia o componente curricular de História mais como listagem de conteúdos e menos como uma

ocasião de repensar os princípios norteadores, as escolhas e justificativas, bem como a dimensão epistemológica do ensino de História.

Destacaremos as implicações epistemológicas de um ensino de História orientado por competências e seus impactos na formação docente. O mote de entrada na discussão será a função social conferida ao ensino de História – agente promotor de cidadania, de suposta consciência crítica, do cidadão flexível/adaptado, da reafirmação de uma ou muitas identidades da nação em movimento. Em suma, um “papel formativo do homem brasileiro contemporâneo” (ROCHA, 2016, p. 1) – e a tensão observada em torno da promessa das competências como instrumento de organização curricular dos conteúdos.

Sob uma certa ortodoxia pedagógica, a metodologia e a teoria da História foram transformadas em “atitude historiadora” na BNCC. E, como veremos, tornaram-se um desafio apresentado ao ensino de História decorrente de suas implicações epistemológicas.

Segundo a lógica das competências, parece legítimo que questões de pesquisa – como aquelas que atrelam o conhecimento (e sua produção) ao uso sistemático de fontes documentais – formuladas por historiadores de ofício, sejam incorporadas ao ambiente escolar. Bem como não se dimensionaram com a devida cautela as consequências de se priorizar uma certa concepção de tempo (linear, progressivo, de reafirmação da modernidade e do protagonismo europeu), predominante na BNCC, que reafirma um código disciplinar<sup>34</sup> (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997 *apud* ABUD, 2011) – já sob questionamento, decorrente do eurocentrismo e seus valores e, por conseguinte, dos fundamentos (ontológicos) que o sustentam. Entretanto, além da reafirmação de seu conteúdo, a validação do código disciplinar deixa de passar pelas instâncias<sup>35</sup> que caracterizavam até então a tradição escolar, e passa a ser definido a partir do que a BNCC informa enquanto formação docente, em termos de currículo. Nesse sentido, ela “pretende reverter o sentido e a direção no modo pelo qual se constituem os currículos no país” (ROCHA; COELHO, 2021, p. 165).

Defendemos que a concepção de ensino de História como “lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011) é incompatível com competências específicas, na medida em que essas operam mais de acordo com os princípios da educação histórica (SCHMIDT;

---

<sup>34</sup> Por código disciplinar, desenvolvido por Raimundo Cuesta Fernández, estamos nos referindo a “uma tradição social composta por ideias e princípios (científicos, pedagógicos, políticos etc.) sobre o valor da matéria de ensino e por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a imagem social da História como disciplina escolar” (ABUD, 2011, p. 164).

<sup>35</sup> Rocha e Coelho (2021) afirmam que, antes da BNCC, três instâncias definiam ‘o que ensinar, como ensinar e por que ensinar’: os espaços de formação de professores, os livros didáticos e os exames de acesso ao Ensino Superior. Eles criticam a inversão feita pela BNCC, que subordina a formação docente, antes baseada na ciência de referência, aos interesses da aprendizagem no ensino básico, sob a lógica das competências.

GARCIA, 2005; RÜSEN, 2010), de matriz predominantemente racionalista e cognitivista – ao restringir a narrativa histórica a “um conjunto de operações mentais” (RÜSEN, 2010, p. 95). Decorre disso inevitável relação de subordinação entre pesquisa e ensino, ao estabelecer o lugar social do ensino de História como extensão mecânica da ciência de referência. Talvez por isso, como vertigem, se defenda:

A maturidade hoje assumida pela Educação Histórica leva-nos de regresso à epistemologia do saber histórico, assumida como a melhor estratégia para levar o aluno a aprender segundo regras específicas da construção desse saber, transformando-o, pelo conhecimento adquirido, num verdadeiro *utilizador do passado* para uma efetiva intervenção cívica no presente (ALVES, 2016, p. 9, grifo nosso).

Reparem que as finalidades apresentadas parecem legítimas, mas os meios não. Sobretudo, o discurso das competências comporta-se como avalista do código disciplinar de matriz eurocêntrica, naquilo que já foi denunciado por um manifesto<sup>36</sup>, porém em outro contexto, por seu análogo “essencialismo disciplinar fundado sobre o fetichismo metodológico” e que se expressa numa “filiação irrefletida ao “realismo ontológico” (KLEINBERG; SCOTT; WILDER, 2018, p. 2), transferindo com demasiada ênfase o próprio método de pesquisa do campo acadêmico e transformando-o em objeto naturalmente imprescindível à aprendizagem nas escolas.

No que refere ao Ensino de História<sup>37</sup> como campo de investigação, as competências específicas na BNCC informam uma contingência: quais aportes epistemológicos, bem como seus impactos – no sentido de resolver, acomodar ou mesmo inflamar dicotomizações, como teoria e prática; pesquisa e ensino; historiador e professor; universidade e escola; cultura histórica e cultura escolar – podem ser lançados sob essa nova configuração curricular? A depender das ferramentas teórico-metodológicas, o ensino de História apresenta algumas abordagens epistêmicas que, de um modo geral, podem ser reunidas, sem muito rigor por esse estudo, em três perspectivas:

(1) A tese da história teórica – escrita pelo “historiador epistemológico”<sup>38</sup> – denuncia a permanência do “historicismo positivista” como resquício de um código disciplinar inadequado. Seus adeptos defendem um conhecimento aberto, plural e contingente, ao

<sup>36</sup> Uma espécie de manifesto, em tom provocativo, que se autointitula “Theory Revolt”, foi publicado em 2018 e assinado pelos historiadores americanos Joan Scott, Ethan Kleinberg e Gary Wilder. Há uma tradução para o português realizada por André de Lemos Freixo (Professor da Universidade Federal de Ouro Preto) e João Rodolfo Munhoz Ohara (Bolsista PNPd/CAPES na Universidade Estadual Paulista – Unesp). Disponível em: <https://bit.ly/2P7hpnX>. Acesso em: 10 jan. 2024.

<sup>37</sup> O uso de grafia maiúscula no (E)nsino de História procura diferenciar o *campo do conhecimento* de seu *objeto de investigação* – (e)nsino de História. Conferir Martins e Araujo (2021).

<sup>38</sup> FOUCAULT, Michel. “Subjetividade e verdade” In. Nildo Avelino (Org.), 2011, p. 153.

problematizar as relações entre passado, presente e futuro, entre fato e ficção, entre evidência e interpretação, além das relações de troca com outros campos do saber. A rigor, devido às diversas contribuições teóricas adotadas, por vezes contraditórias, se colocam no limiar entre a ciência moderna e as possibilidades de ruptura com esse paradigma, envolvendo os aportes da teoria crítica, do pós-estruturalismo, do pós-fundacionismo e dos estudos culturais, pós-coloniais e decoloniais. Produz-se assim fecundas abordagens que atravessam muitos campos de investigação, como a História, o Ensino de História, a Educação e o Currículo (PEREIRA, 2017; 2018; PEREIRA, SEFFNER, 2021; GABRIEL, 2023 ALBUQUERQUE JUNIOR, 2023; GABRIEL, MARTINS, ANDRADE, 2023; MONTEIRO, PENNA, 2011; MONTEIRO, 2013; MONTEIRO, REZNIK, 2021; AVILA, NICOLAZZI, TURIN, 2019; SEFFNER, 2019; CAIMI, MISTURA, 2019; ROCHA, 2021);

(2) A tese da educação histórica, que propõe uma abordagem sobre o ensino de História baseada no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, entendido como uma forma de raciocínio específica da disciplina, que envolve o uso de conceitos, procedimentos e valores históricos. As investigações sobre aprendizagem histórica se voltam com ênfase nos limites da ciência de referência em acordo com a Didática da História alemã<sup>39</sup>. Defende-se, desse modo, que o ensino de História deve contribuir para a formação dos alunos a partir de uma cadeia complexa de operações cognitivas envolvendo o ensino, a aprendizagem, o tempo histórico, a consciência histórica e a cultura histórica. Nessa perspectiva, a capacidade de compreender e problematizar as relações entre passado, presente e futuro definem uma cultura histórica (RÜSEN, 2010). Nesse quadro há um grupo significativo de trabalhos que se identificam de forma mais estreita com essa orientação no Brasil (SCHMIDT, GARCIA, 2005; SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2010; SCHMIDT, URBAN, 2016; CARDOSO, 2019; SADDI, 2014; ALVES, 2016; FREITAS, 2019; ALMEIDA, 2021; SILVA, MORAIS, 2017);

(3) Por fim, a tese da ‘história engajada’, que deposita sobre o ensino de História, com mais relevo, uma responsabilidade ética e política – caudatária do Iluminismo e sua promessa emancipatória – diante das questões do presente. Nesse sentido, encara o ensino de História como veículo de transformação social, de desenvolvimento de sujeitos envolvidos em temas como cidadania, direitos humanos, questões de gênero, meio ambiente; diversidade etc. Essa última alternativa de abordagem e preocupação teórica como o ensino de História, geralmente,

---

<sup>39</sup> As reflexões, no campo da didática da história, apresentadas pelo contexto alemão tem como expoente Jörn Rüsen, cuja obra influencia os estudos e as abordagens de um modo geral em Educação Histórica, no Brasil, diferenciando-se, por exemplo, da perspectiva de didática da história francesa, com a qual essa pesquisa se vincula teoricamente.

vale-se dos mesmos aportes epistêmicos das duas vertentes anteriores, ou da intersecção de ambas, ainda que nem sempre sob uma identidade clara ou assumida. Podemos perceber tal abordagem em trabalhos que procuram renovar as contribuições do marxismo, articuladas às proposições de educação freirianas, e (atualizando) as interpretações de Brasil (S. B. de Holanda, G. Freire, C. Prado, O. Viana, C. Furtado, J. Souza, entre outros). Um exemplo dessa terceira tese encontra-se em historiadores envolvidos tanto com a pesquisa em História quanto com o ensino de História (ALBERTI, 2012; 2019; 2021; ABREU; SOIHET, 2009; MATTOS, 2009; FERREIRA, 2023; GOMES, 2022; MIRANDA, 2019; 2020; BITTENCOURT, 2008).

Evidentemente, esse cenário não se constitui a partir de blocos estanques, circunscritos por fronteiras fixas e/ou abordagem homogênea. Por isso, mais importante do que identificar uma filiação teórica com as abordagens do ensino de História, é compreender as relações entre pesquisa e ensino, naquilo que possivelmente se coloca como o desafio que a BNCC oferece para uma definição sólida de currículo escolar, e que se estende à formação docente. Em outras palavras, vamos analisar como as questões de pesquisa se transformam em objeto de ensino. Além disso, investigaremos como as questões de ensino, no contexto da formação docente, podem também se tornar formulações acadêmicas. Ao escolher entre uma daquelas três teses mencionadas acima, iremos explorar os significados da aprendizagem no ensino de História, especialmente quando nos apropriamos do currículo na BNCC. Nesse processo, observamos o arranjo dos conteúdos, objetivos e princípios subordinados às competências.

O elemento central é responder como um arranjo de organização curricular – objeto da reforma BNCC – pode promover ou alavancar uma educação de qualidade, democrática e com pretensões emancipatórias, sendo esse mesmo objeto o resultado de uma controversa transferência. Ainda que de modo contingente e provisório, o arranjo proposto pela BNCC fixou sentidos de padronização, hierarquização e homogeneização para o conhecimento. Dessa forma, indaga-se: que (tipo de) projeto de sociedade se vislumbra para o Brasil a partir de uma BNCC de História que adota a imprecisa, polissêmica e exógena cartilha das competências, obstinada na defesa “de uma formação voltada para a objetivação do saber e não à subjetivação da pessoa” (NEITEZEL; SCHWENGBER, 2019 *apud* ROCHA; COELHO, 2021, p. 168), a despeito das noções de autonomia intelectual, econômica e tecnológica?

### **3.2. Dos objetivos e dos direitos**

A disciplina de História e sua configuração epistemológica específica ou particular, no que diz respeito à proposta curricular sugerida pela BNCC através de competências de

aprendizagem, colocam-se como um entrave ao saber-fazer e saber-agir no mundo. Pelo menos essa a conclusão a que chegamos quando se analisa o processo de construção da BNCC de História, especialmente na mudança observada em sua configuração estrutural, cuja ênfase se concentrava sobre os “objetivos de aprendizagem” e sobre os “direitos de aprendizagem” nas duas primeiras versões do documento, passando-se às competências de aprendizagem na versão definitiva da BNCC e assumindo de modo explícito e equivocadamente, a homogeneização epistemológica das disciplinas escolares, sob pretexto de garantir a prescrição e eficácia do que a rigor se ensina e se aprende.

Faremos, nesse sentido, uma leitura possível de como se deu esse movimento no curso das versões da BNCC, sem deixar de observar com atenção o contexto histórico, de instabilidade política, e como esse aspecto também incidiu naquilo que chamamos de fragilidade teórica do documento. Da soma desses fatores, veremos como isso incide também sobre a sua legitimidade.

Se a escola e suas disciplinas se veem questionadas quanto aos novos desafios e demandas que a sociedade apresenta, também é razoável refletir sobre o papel da escola nesse contexto. Desde as demandas direcionadas à escola de forma arbitrária – a exemplo da implementação de currículo desprovido de base disciplinar, em que os docentes passam a lidar com conteúdo sem base científica, como é o caso da linguagem terapêutica inserida no ensino e o desenvolvimento de competências socioemocionais –, passando pela pertinência dessa responsabilidade, até os impactos promovidos por projetos de reforma, cujos desdobramentos alteram, por meio do currículo, a relação entre conhecimento, disciplina e ciência, gerando um impacto que favorece o esvaziamento disciplinar no currículo. Aqui, estamos nos adiantando para falar de um aspecto que atravessa o novo ensino médio, estruturado em áreas a partir de um arranjo – onde a aprendizagem por competências prioriza ‘escolha’ de itinerários formativos – que redefine o papel das disciplinas no interior do currículo.

Nesse sentido é que nos voltamos para o movimento de elaboração da organização curricular na BNCC. Nas duas primeiras versões há uma predominância dos objetivos e dos direitos de aprendizagem por ano de escolarização. Para o componente curricular de História os objetivos de aprendizagem estão dispostos/organizados, na primeira versão do documento, a partir de eixos temáticos comuns a todos os anos de escolaridade em todas as etapas de ensino, que parecem facilitar o trabalho de elaboração dos currículos escolares: procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; e dimensão político-cidadã.

Diante dessa escolha, estamos de acordo com Magalhães ([2015?]) ao observar que tal opção de organização dos objetivos de aprendizagem, em eixos, é um modelo peculiar a cada



disciplina. Portanto, torna-se inviável um padrão que atenda todos os componentes curriculares existentes na base. Isto é, dada a natureza epistemológica de cada disciplina, Matemática e História, por exemplo, dificilmente chegariam a um acordo de eixos temáticos comuns, mesmo que sob uma orientação interdisciplinar, ou mesmo por áreas do conhecimento.

Destaca-se nessa escolha uma ênfase cuidadosa em conferir ao ensino de História uma perspectiva que demonstre como o conhecimento histórico pode ser construído em sala de aula, onde eventualmente alunos e professores possam ser mobilizados como sujeitos daquele conhecimento disciplinar. Embora essa iniciativa também não afaste os riscos que iremos tratar mais adiante na análise da terceira versão da BNCC, ou seja, sob pretexto de coibir um ensino de História demasiadamente orientado pela memorização, forja-se uma pretensa “atitude historiadora” no ambiente escolar.

No mais, a opção por eixos pode trazer também certo inconveniente na medida em que ocorre um desequilíbrio na articulação entre eixos, objetivos e conteúdos, uma vez que parte significativa dos objetivos de aprendizagem estão atrelados, por exemplo, ao eixo “Procedimentos de pesquisa”, concentrando assim, em uma abordagem pedagógica específica, o trabalho de boa parte dos conteúdos. Ou no caso dos eixos “Representação do tempo” e “Categorias, noções e conceitos”, cujos objetivos de aprendizagem para o 6º ano abarcam uma periodização tão ampla quanto inviável de ser executada. Então, nesse caso em particular, fica uma desconfiança sobre os objetivos de aprendizagem na primeira versão, pois nos parece que estão mais exequíveis se considerarmos uma organização curricular temática, e menos ligados à organização do currículo sob os moldes da tradicional cronologia quadripartite (CAIMI, 2016; MIRANDA, 2020).

Outros apontamentos relacionados à segmentação e atrelados aos objetivos de aprendizagem foram levantados no curso do debate das versões iniciais. Chamamos a atenção para uma certa desarticulação entre os objetivos de aprendizagem da História e os objetivos gerais da área de ciências humanas. Conforme identificou Caimi (2015), faltou uma preocupação com a harmonia entre os componentes curriculares que facilitasse o diálogo com outras áreas do conhecimento, o que desencorajou as iniciativas de abordagem interdisciplinar. Quando não, houve muito anúncio na introdução da área de ciências humanas e pouca explicação dos elementos ou como estes poderiam se articular:

No entrecruzamento dos conhecimentos, as ações educativas exploram sensibilidades, espacialidades, temporalidades, diversidades, alteridades e racionalidades, possibilitando práticas interdisciplinares e transversais, respeitando-se as particularidades dos fazeres e dos saberes de cada componente curricular (BRASIL, 2015, p. 237).

E segue...

Assim, questões do contexto local e global são transversalizadas no conhecimento escolar da área, sem hierarquizações, mas como unidades de conhecimento, a saber: a terra e os territórios; o espaço e sua territorialização pelas sociedades; as territorialidades; as diversidades; o trabalho e a relação com a natureza; a formulação do tempo histórico, do sentido de pertença e de intervenções de sujeitos nas transformações das sociedades; as identidades e as alteridades; as memórias; a ética; a estética; as desigualdades sociais; as ideologias, os modos de produção e de apropriações; os modos de pensar, de crer e agir das pessoas (BRASIL, 2015, p. 237).

Embora elencasse uma série de elementos importantes, a exemplo dessas passagens, não houve explicitação de como esse texto, seus elementos, se relacionam de modo estreito com os objetivos gerais das ciências humanas e como estes se aplicam e se articulam aos componentes curriculares em suas especificidades tais como objetivos de aprendizagem. Naquilo que já foi chamado de interdisciplinaridade, a primeira versão enuncia com bastante veemência uma intenção. No entanto, não há uma fundamentação teórica das escolhas adotadas, destacando-se na verdade mais uma impressão de mescla nominativa ou miscelânea de referências teóricas distintas, e por vezes contraditórias. Nesse sentido, falta uma unidade teórica mais sólida justificando seus fundamentos e conferindo-lhe mais substância (CAIMI, 2015).

De outro modo, essa versão primeira não receberia tantas críticas e apontamentos no que se refere aos objetivos de aprendizagem e sua disposição por eixos temáticos, por se comportarem como uma espécie de listagem de conteúdos, na medida em que o frágil embasamento das escolhas e a desarticulação entre os termos do componente curricular de História, bem como sua relação no conjunto das ciências humanas inferem um entendimento decorrente de opções arbitrárias e/ou aleatórias (ABREU, [2016?]).

Esse aspecto não é algo menor para o debate. O afrouxamento teórico das escolhas realizadas, bem como a reunião de elementos desarticulados tornam a primeira versão da BNCC de História uma listagem de conteúdos/descriptores mínimos e obrigatórios, que decorre da ausência de uma sólida definição dos objetivos de aprendizagem.

De que modo essa definição tornaria o texto mais coeso? O que se entende por objetivos de aprendizagem é mais do que estabelecer o que o aluno irá aprender e/ou o professor ensinar. Assim, por essa ocasião especulou-se que seriam, talvez, “as necessidades de desenvolvimento cognitivo, de habilidades e competências?” (ABREU, [2016?], p. 3) a serem fixadas. Trata-se, sobretudo, de superar um ensino e aprendizagem em História como um simples processo de transmissão e memorização de conteúdo. Daí a necessidade de ordenar a aprendizagem e sua progressão como “capacidade de fazer ligações e conexões dentro e fora

dos períodos históricos; [promovendo o] aprofundamento gradativo da compreensão de conceitos substantivos” (CAIMI, 2015, p. 2). Bem diferente do que se apresenta no texto, quando este defende que as repetições que se observam em alguns títulos (como por exemplo, “análise de processos históricos”, no 8º e 9º anos) buscam garantir “a recursividade que caracteriza a progressão no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento do estudante” (BRASIL, 2015, p. 243).

Houve também quem declarasse abertamente a impertinência desse arranjo por objetivos de aprendizagem, ponderando que tal organização está em desacordo com o caráter da disciplina, uma vez que a “estrutura curricular de História” é composta por fatos, processos e abordagens (ROCHA, 2016). Nesse sentido, é aquilo que muitos críticos já apontaram como uma necessidade que a BNCC viria a resolver, isto é, avançar na prerrogativa de reunir princípios, objetivos e conteúdos em um concerto todo articulado e coerente segundo áreas, com abordagem interdisciplinar e transversal. Helenice Rocha (2016), entretanto, enxerga com reticência a iniciativa tal como se apresenta.

Em primeiro lugar, identifica que o trabalho/organização por áreas do conhecimento é uma proposição recente, de não mais que vinte anos, que se encontra em processo aberto de definição. Isso significa que os objetivos de aprendizagem para a História, bem como os objetivos gerais de ciências humanas, integrados numa composição curricular, carecem ainda de significação consistente, apresentando-se mais como proposição teórica, um anseio em fase de definição, do que propriamente um fato consolidado de trabalho do currículo. Portanto, não foram incorporados de maneira consolidada ainda no cotidiano das escolas, o que torna o concerto através de objetivos mais uma expectativa pedagógica do que uma efetiva realidade de trabalho. Todavia, uma vez que fosse colocado em prática, representaria a consolidação da prescrição curricular.

Em segundo lugar, essa argumentação parece envolver algo de refratário ao diálogo e à interdisciplinaridade do trabalho curricular, cético diante da alternativa em enriquecê-lo com as contribuições e entrelaçamento de outros campos disciplinares. Aparentemente sim, pois o que está em jogo nesse quadro são os desdobramentos que nos levarão às competências de aprendizagem, fixadas na última versão da BNCC.

Se por um lado é legítimo que objetivos de aprendizagem sejam definidos, colaborem e concorram para uma organização curricular por áreas, por outro, o hiato teórico que permeia certas escolhas e justificativas, bem como a reivindicação precoce de eventuais princípios que alicerçam uma área – “contextualização, interdisciplinaridade, transversalidade e integração” (BRASIL, 2015, p. 239) –, estão ainda em construção na educação brasileira. Nesse sentido,

ainda não foram suficientemente dimensionados, quanto aos desdobramentos e impactos epistemológicos que a alternativa de organização por área provoca.

Além do mais, não se sustenta o que na primeira versão é reivindicado como especificidades da área de ciências humanas, isto é, tratar “da compreensão do mundo como processo de construção contínua, por meio de relações dinâmicas e heterogêneas entre os elementos humanos e não-humanos” (BRASIL, 2015, p. 238). Ainda que esse postulado indique uma função mais recorrente dentro das ciências humanas, trata-se de um aspecto que atravessa a atividade científica de um modo geral, não sendo exclusivo de uma área.

Geralmente há uma exaltação quase cega do trabalho por áreas do conhecimento/saber, naturalizando sua pertinência e execução. Esse talvez seja o principal mote na discussão das competências específicas do ensino de História que atravessa a base. Estamos nos referindo ao movimento de estímulo à integração e interdisciplinaridade, considerando o factível paradoxo que tal iniciativa pode encerrar. O possível e legítimo diálogo entre campos disciplinares, seja qual for o arranjo/nomenclatura (*inter.*, *trans.* e *mult.*) adotado, sem sombra de dúvidas, colabora para o enriquecimento da produção do conhecimento, alargando o horizonte de trabalho realizado.

Contudo boa parte de seus defensores adere ao discurso de “áreas do saber” sem dimensionar seus inconvenientes, sobretudo os impactos que tal aglutinação voluntariosa pode ocasionar sobre a natureza dos elementos agrupados. Cada campo disciplinar constitui uma unidade e identidade epistêmica, na forma de comunidade disciplinar (GOODSON, 2012) historicamente construída e sedimenta em seus ritos e protocolos. Por conseguinte, como promover tal *integração por áreas* sem desmantelar essa estrutura narrada por Ivor Goodson, sem comprometer, por tabela, alguns de seus pilares científicos – ou seja, uma das apostas da BNCC é propor um novo arranjo curricular, no qual as disciplinas estão subordinadas às competências, mas sem que o componente curricular História, por exemplo, renuncie à sua integridade (ROCHA, 2016) disciplinar. Entendemos, nesse sentido, que os objetivos de aprendizagem “evoluíram” num crescente de intencionalidade prescritiva, embora não de modo automático, ao longo das versões para o desenvolvimento de competências, corroborando essa dicotomia ou paradoxo identificado por Helenice Rocha (2016) que atravessa o trabalho por áreas do conhecimento. Mais adiante, esse aspecto será melhor discutido, ao chegarmos na terceira versão da BNCC.

Então, havia uma expectativa em torno do debate para definir claramente os objetivos gerais da área de ciências humanas, fundamentar teoricamente seus princípios e justificando

suas opções, bem como ponderando os desdobramentos que tal opção carrega. Em parte, o mesmo que diz respeito ao componente curricular de História poderia ser trilhado.

Vejamos então pela leitura do que aparentam ser o objetivo geral e as finalidades do componente curricular de História, tal como se apresentam na primeira versão da BNCC:

O componente curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva.

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. Desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática (BRASIL, 2015, p. 241).

Sem perder o foco nos objetivos de aprendizagem, abro um parêntese nesse ponto, visto ter sido o principal alvo das críticas direcionadas à primeira versão. O que se apresenta como finalidades não encontrou aceitação entre os pares de uma comunidade disciplinar, de modo que a proposta em repensar o ensino de História com essa iniciativa foi rechaçada. Ou seja, a ousadia da primeira BNCC de História em alterar a tradicional concepção de ensino nas escolas ia de encontro ao protagonismo que perdura sobre as narrativas da Europa, sua temporalidade e cronologia em sala de aula do Brasil. Numa clara postura de fazer o sistema de educação brasileiro observar a legislação em vigor, no que concerne à Lei n. 10.639/03, alterada pela Lei n. 11.645/08, que representa um avanço sobre as visões de mundo, no sentido de “redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (COELHO; COELHO, 2014 *apud* RIBEIRO, 2017, p. 3).

Nesse sentido, as finalidades são relevantes e legítimas no sentido de apontar para o novo, para uma iniciativa curricular que procurasse descolonizar a educação e o ensino de História. Contrapondo-se às narrativas hegemônicas do Estado-nação, interessadas numa controversa “pedagogia do cidadão” (RIBEIRO, 2017; BITTENCOURT, 2018), que justifica e naturaliza dada ordem política e social. Assim, em verdade, outras demandas se apresentaram, concorreram no interior da BNCC no sentido de formular novos sentidos para o ensino de História, mas sua afirmação de identidades segundo a perspectiva pós-colonial foi rechaçada.

Se as finalidades parecem contundentes, o objetivo geral do ensino de História não construiu princípios seguros. Afinal de contas, o “aprendizado das virtudes éticas, dos procedimentos de pesquisa e de representação do passado” (BRASIL, 2015, p. 241) reforçam críticas quanto à fragilidade dos fundamentos da primeira BNCC. A começar pelo que se entende como especificidade da aprendizagem em História, apenas o terceiro princípio está

coerente com o que se enuncia, na medida em que os dois primeiros são fundamentos gerais que atravessam (ou deveriam atravessar) todas as disciplinas e áreas do conhecimento.

Portanto, são fundamentos/princípios demasiadamente gerais, carecendo de especificar sua colaboração para sustentar os objetivos de aprendizagem. Senão incorre-se no risco de tais objetivos apresentarem-se como alegorias, ou ilustrações isoladas, fazendo com que os conteúdos curriculares dificilmente possam ser cumpridos através de sua intencionalidade e propósito. Há, portanto, uma carência de conceitos e explicações que permitissem explicitar e integrar os objetivos de aprendizagem por meio de “conteúdos relacionados, em uma visão mais global” (ROCHA, 2016, p. 4) entre os princípios, objetivos gerais da área do conhecimento e da disciplina, ligando os segmentos e/ou anos de escolaridade. Enfim, não é exagero perceber um certo diletantismo teórico, já que a dispersão reforça uma imagem de colcha de retalhos (MAGALHÃES, [2015?]).

### 3.3. Das competências: um sentido prático da aprendizagem

Como discutido no segundo capítulo, as competências apresentam uma filiação teórica bastante diversa, entre as contribuições teóricas do estruturalismo e do pós-estruturalismo. Uma série de analistas tentou defini-la, oferecendo muitas contribuições, ainda que contraditórias em termos de filiação teórica. Quando migradas do campo da economia para a educação, suas contradições e fragilidades ficaram latentes. Vejamos o que nos diz uma de suas definições:

O conceito refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder (BERNSTEIN, 2003, p. 77).

Temos aqui uma das abordagens teóricas sobre a natureza das competências. Que nos leva a considerar sua aposta pragmática (“aplicacionista”) na resolução de questões, sobretudo relacionadas à organização curricular. Na educação, seu propósito é traduzir o conhecimento sobre o mundo em procedimentos que permitam aos sujeitos interagir com a realidade e, ao mesmo tempo, transformá-la. A dimensão criativa e a capacidade de aquisição atribuem às competências um sentido (hegemonizado) necessariamente prático e aplicável ao conhecimento e, com isso, sugerindo a conformação entre teoria e prática no processo de aprendizagem.

Não se trata de dizer se as competências são boas ou ruins, ou que simplesmente se adequam ou não às necessidades de ensino e aprendizagem. Trata-se, pois, de dimensionar

como, na procura por um recurso que se sobrepusesse aos dispositivos existentes, em matéria de prescrição, as competências definiram as potencialidades da aprendizagem que se espera das sociedades do século XXI, na medida em que fixou um sentido para sua organização, e como isso promoveu desdobramentos que recaem sobre a aprendizagem, sobre o ensino de História e a educação de um modo geral.

Aliás, essa dimensão teoricamente imprecisa que atravessa as competências na BNCC não encontra acordo – e amparo, defesa – sequer entre os pareceristas que contribuíram para o documento. Tampouco na literatura produzida no âmbito da Educação, como já demonstrado no segundo capítulo, e, muito menos, nos primeiros dispositivos legais acerca da educação – Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No que diz respeito aos pareceres produzidos na fase de revisão da primeira e da terceira versão da BNCC, enquanto uma leva dos críticos considerou pertinente explicitar a fundamentação teórica dos objetivos, direitos e das competências, na base (MAUAD, 2017; CAIMI, 2015; SOUZA, 2017; ROCHA, 2016; DA ROCHA, 2016), contribuindo para o avanço de seu entendimento, outros consideravam o arranjo arrojado, para quem não havia necessidade de especificação teórica, posto que “se estou correto direitos e capacidades [competências] essenciais são a mesma coisa” (SOARES, [2017?], p. 4). Finalmente, houve quem reivindicasse a adoção das competências já na primeira versão – quando ainda eram mobilizados, sem acordo entre as partes, os “objetivos de aprendizagem” –, sem que estas estivessem inscritas no texto tal qual veríamos dois anos depois no documento.

Portanto, é com perplexidade que, sem fazer a discussão do arranjo, observamos a incompreensível defesa de uma base nacional, incluindo o componente curricular de História, capaz de “criar uma homogeneização e padronização do ensino interessante para garantirmos a aprendizagem de habilidades e competências que consideramos essenciais” (FERREIRA, 2015, p. 5).

Assim, o processo de elaboração da BNCC de História, marcado por movimentos de ruptura (com a tradição historiográfica) e reafirmação de um código disciplinar centenário (MIRANDA, 2020), no curso das três versões do documento, veio se consolidar, ou se estabilizar a partir da adoção de um expediente denominado “competência”, conforme profetizou a professora Marieta de Moraes em seu parecer, no início de 2015. Um recurso capaz tanto de arregimentar as aprendizagens essenciais – em torno dos direitos e objetivos de aprendizagem –, quanto pacificar questões curriculares, *stricto sensu*, em torno de conteúdos. O fato é que as competências construíram um sentido particular de “aprendizagem para a vida”, vinculando-as diretamente às necessidades de aplicação e de utilidade do conhecimento.

### 3.4. A virada das competências

Na medida em que o texto obteve uma recepção pública e as críticas definiram posições, disputas e enfrentamentos que concorreram para se reconfigurar aquele insatisfatório arranjo de 2015, percebemos uma novidade incorporada à arquitetura do documento. Vale lembrar que, na segunda versão, os objetivos e direitos de aprendizagem perduravam como dispositivo de organização dos conteúdos disciplinares. Basta observar o quadro de apresentação com as buscas e entradas dos significantes aqui mobilizados.

A incidência de tais objetivos de aprendizagem, na segunda versão, não só se mantém em quantidade como aumenta em relação a primeira versão. Entretanto, o quadro muda completamente quando nos voltamos para a última versão da BNCC. Vejamos o comparativo:

<b>SIGNIFICANTES</b>	<b>OUTROS DISPOSITIVOS CF/LDB/PCN/DCN/PNE</b>	<b>1ª VERSÃO BNCC</b>	<b>2ª VERSÃO BNCC</b>	<b>3ª VERSÃO BNCC</b>
Expectativas de aprendizagem	10 (PCN); 01 (PNE); 13 (DCN)	1	0	1
Experiências de aprendizagem	5 (DCN)	3	3	1
Objetivo(s) de aprendizagem	2 (LDB); 1 (PCN); 1 (DCN)	214	234	26
Direito(s) de aprendizagem	2 (LDB); 1 (DCN)	7	31	11
Competência(s)	6 (LDB); 10 (PCN); 124 (DCN)	1	4	258
Aprendizagem	1 (CF); 20 (LDB); 362 (PCN); 386 (DCN)	283	382	136
Habilidade(s)	17 (LDB); 33 (PCN); 99 (DCN)	19	52	605
Atitude(s)	1 (LDB); 106 (PCN); 57 (DCN)	25	60	59
Capacidade	1 (CF); 6 (LDB); 155 (PCN); 97 (DCN)	40	166	126
Capacidade de aprendizagem/aprender	1 (LDB); 3 (PCN); 9 (DCN)	1	28	1
Educação	332 (LDB); 325 (PCN); 4.862 (DCN)	212	518	465
Aprendizagens essenciais	1 (PCN); 4 (PCN)	0	0	22

**Quadro 1 – Comparativo de incidência de terminologias nos dispositivos legais (Autor, 2024).**



Numa primeira incursão de leitura e compreensão desse quadro, há notória reordenação de posições dos vocábulos constituidores da nova linguagem da aprendizagem para a educação, impressos na base que se fixaria em 2017. Se as expectativas e experiências de aprendizagem podem ser tomadas por sua irrelevância nesse processo, não se pode dizer o mesmo sobre os direitos e objetivos de aprendizagem. A potência semântica que individualmente cada um exercia se fundiu e foi transferida, após a segunda versão, para uma nova categoria capaz de servir de farol às aprendizagens, qualificadas então como essenciais.

Nesse sentido, a fusão entre objetivos e direitos conjugados sob uma nova linguagem (as competências) carregam as aprendizagens para uma zona de opacidade onde, em última instância, não se reconhece ou identifica nem direito nem objetivo enquanto prerrogativas do Estado para a educação.

Caberia ainda explorar os nexos de aproximação e afastamento entre capacidades e competências, na construção e fixação desses sentidos. A opção por essa resulta na escolha de um expediente necessariamente mais agudo quanto à sua força prescritiva, já que as competências foram estreitamente associadas às políticas de avaliação e controle de resultado/qualidade.

É sobretudo a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais que identificamos uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (BRASIL, 1997, p. 51).

Isso pressupõe o desenvolvimento de competências relacionadas à capacidade de aprendizagem contínua, ou seja, à autonomia na construção e na reconstrução do conhecimento: capacidade de analisar, refletir, tomar consciência do que já se sabe, ter disponibilidade para transformar o seu conhecimento, processando novas informações e produzindo conhecimento novo (BRASIL, 1997, p. 140).

Na terceira versão, ainda tomando o quadro como referência, é possível identificar um arranjo totalmente novo e distinto das versões anteriores, uma espécie de balão de ensaio para a fixação de sentidos de aprendizagem, ensino de História e educação. No novo desenho sujeito a apreciação pública, entre os quais especialistas e pareceristas – antes da versão definitiva ser publicada, o texto apresentava inicialmente uma arquitetura composta por um ‘trio de

competências gerais’ divididas da seguinte forma: *Competências pessoais e sociais*; *Competências cognitivas*; e *Competências comunicativas*.<sup>40</sup>

Sem entrar ainda no mérito quanto à sua pertinência em organizar os interesses e os sentidos em disputa na base, causou estranheza saber que tal opção pelas competências não encontra amparo nas discussões e nos inúmeros instrumentos – seminários, relatórios, grupos de trabalho, contribuições de especialistas, colaborações de associações científicas etc. – de publicização e transparência inerentes ao processo democrático, que se estendeu da primeira versão (setembro de 2015) até a última versão (em dezembro de 2017). Por isso, uma de suas críticas declarou: “não encontro nas referências publicadas no portal da BNCC textos dos leitores críticos e relatório do Comitê Gestor Nacional indicativos para essa reformulação no documento BNCC” (DA ROCHA, [2017?], p. 3).

Não encontrou porque tudo indica que tal orientação jamais tenha sido discutida com a transparência e a amplitude que deveriam reger ritos dessa envergadura democrática. Porém, no curso dos três meses em que a segunda versão foi debatida em seminários estaduais promovidos pela Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em seu relatório acerca desses seminários, traz a seguinte menção em destaque: “Embora não tenha sido mencionado nos Seminários, o Consed avalia que o currículo do Ensino Médio deva ser organizado por competências” (CONSED; UNDIME, [2016?], p. 21). E deixa explícito que se trata de um “posicionamento conjunto” e vertical entre instituições na medida em que faz a observação de que “os textos destacados correspondem ao posicionamento e às recomendações de Consed e Undime sobre cada ponto”.<sup>41</sup>

Nessa ocasião, entre a segunda e a terceira versão da BNCC, os objetivos de aprendizagem ainda estavam presentes no documento, porém outro dispositivo emergiu, sabe-se lá de onde e defendido por quem, nesse quadro que exigia autoria e autoridade (OLIVEIRA, 2017) para uma compreensão do processo. Isso fez com que os objetivos de aprendizagem se subordinassem à organização do currículo por competências, como apontou o parecer de Júlia Siqueira da Rocha (possivelmente elaborado entre o final de 2016 e começo de 2017).

O fato é que a aparição das competências como elemento galvanizador das aprendizagens essenciais passa a gerar uma série de críticas à BNCC, em particular ao ensino de História orientados por competências específicas. Mas antes de adentrar nelas propriamente, cabe trazer um pouco do debate para compreender o desconforto causado por essa terminologia.

---

<sup>40</sup> Conforme parecer assinado por Júlia Siqueira da Rocha ([2017?], p. 3).

<sup>41</sup> Conforme relatório consolidado do Consed e Undime ([2016?], p. 1).

A inserção das competências na educação encontra registro na década de 1990, no Brasil, em particular com as orientações para uma educação no século XXI, segundo o Relatório Jacques Delors (1996) promovido pela UNESCO e as contribuições de Phillippe Perrenoud (1999). Desde então, a noção de competência tem sido discutida pela literatura educacional, no que refere à sua natureza conceitual complexa e controversa. Complexa pois não há propriamente um acordo quanto à sua conceituação, podendo designar tal qual na BNCC, “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” (BRASIL, 2017, p. 8).

Mas também controversa pela sua dimensão predominantemente mecanicista e pragmática, ao tratar o conhecimento e as relações de ensino-aprendizagem como procedimentos de aquisição, aplicação e verificação controlados (SILVA, 2005). Portanto, mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades de “qualificação” (BIESTA, 2012) profissional para o trabalho, do que realmente por atender a outros princípios de uma educação integral.

Desenvolvida originalmente no âmbito das relações e interesses empresariais, na segunda metade do século XX, essa terminologia passou a indicar os predicados que uma pessoa eficiente reunia para desenvolver determinada tarefa (ZABALA; ARNAU, 2014). Desde então, elas passaram a ser utilizadas no âmbito educacional, reivindicando sua contribuição “para o pleno desenvolvimento da personalidade em todos os campos da vida” (*Idem*, p. 12). Contudo, foge aos interesses e propósitos desse estudo fazer uma exegese da terminologia; também não é nossa intenção identificar os diversos caminhos percorridos pelas competências até serem inseridas em boa parte dos dispositivos curriculares mundo afora. Interessa-nos sobretudo, entender e explicar por que diante de uma organização curricular, orientada por objetivos de aprendizagem, ocorreu um golpe sobre as contribuições decorrentes das duas primeiras versões, estabelecendo um “paradigma pedagógico” (DA ROCHA, 2016) diferente daquilo que foi bastante discutido no âmbito dos estados e da comunidade científica, em questão, na esfera da comunidade disciplinar de História.

Na análise da BNCC de História e suas competências específicas ficará patente algumas contradições estruturais dessa terminologia, bem como as implicações epistemológicas para o ensino de História. Em particular, porque as competências na terceira versão do documento trazem uma promessa que poderíamos também chamar de “aposta”, isto é, se colocam como recurso capaz de superar os limites entre o conhecimento teórico que um “currículo tradicional” oferece – que se limita, supõe ou preconiza uma associação entre objeto/aluno, sujeito/professor e transmissão de conteúdos (PACHECO, 2001), conferindo, por exemplo, ao ensino de História

uma finalidade de erudição e, ao mesmo tempo, caracterizando-o por um aspecto enfadonho, pois envolto em muita informação a ser decorada pelos estudantes (ROCHA, 2016) sem uma finalidade específica – e as necessidades práticas do cotidiano e da vida contemporânea, cuja resolução perpassa pela mobilização e aplicação desses mesmos conhecimentos, numa conjunção idealizada ou satisfatória entre a teoria e a prática reunidas, enfim, um dispositivo capaz de “superar [os] limites de um conhecimento dissociado da prática social” (MAUAD, 2017, p. 1) e que fomente a efetivação de uma educação integral.

Quanto às implicações epistemológicas na validação das competências como organizadora das aprendizagens, “É importante lembrar que numa perspectiva histórica cultural valoriza-se os saberes empíricos dos estudantes e parte-se deles para a ampliação de seu repertório cultural impondo [através de] uma epistemologia diferenciada no processo de ensino e aprendizagem.” (DA ROCHA, 2016, p. 6). Em outros termos, se a perspectiva do estudante ou historiador/professor em formação no ensino superior não deve ser homogeneizada em relação ao horizonte de experiência dos alunos do ensino básico – exigindo teorizações particulares – por que, nesse sentido, uma epistemologia da História poderia se adequar aos propósitos e objetivos do ensino de História? Chamamos a atenção para uma tendência que atravessou todas as versões da BNCC de História, que é conferir à pesquisa, tal qual os historiadores realizam, uma forma de validação de aprendizagem no currículo das escolas.

Com as competências específicas, na terceira versão, veremos que essa tendência chegou a um crescente de intencionalidade à medida em que *nomeou* esse procedimento de trabalho dos conteúdos – decorrente do manuseio de documentos históricos – como “atitude historiadora” (BRASIL, 2017, p. 401). O que é mais grave, atrelou sem base em qualquer evidência científica e/ou fundamentação teórica a categoria de “sujeitos do conhecimento” (estudantes e professores) à sua disposição em assumir/encarnar tal atitude, aplicando-a.

Essa proposta anunciada pela BNCC é claramente identificada nas competências específicas para o ensino de História. Nas sete competências há a sugestão de mudança no ensino (até então calcada nas disciplinas, no conjunto dos conteúdos e conhecimento produzido pelo campo disciplinar), fazendo da reorientação curricular, impressa sob uma nova linguagem da aprendizagem (subordinando conteúdo e conhecimento à aquisição de habilidades, procedimentos e atitudes, sob um viés prescritivo), o mote para um currículo do ensino de História sem História, como já pontuou Nilton Mullet Pereira (2023), uma vez que a matéria prima do componente curricular, as temporalidades, é colonizada por um incompreensível e

equivocado “delírio avaliatório” ou “fúria avaliatória”<sup>42</sup> (VEIGA-NETO, 2013), para designar uma ênfase demasiada sobre os processos de avaliação, controle de resultados e qualidade na educação (MACEDO, 2016), por conseguinte, na própria vida e sociedade que se representa através de uma “escola administrada” (SILVA, 2005). Em outro contexto, é aquilo que já se analisou com uma imagem de patologia (febre) para caracterizar a “obsessão pela eficiência” (GIMENO, 1982 *apud* SACRISTÁN, 2011, p. 46).

A questão central, como apontou Biesta (2012) é se estaríamos de fato medindo o que valorizamos ou se o crivo da mensuração recai apenas sobre aquilo que podemos com facilidade mensurar, enfim, sobre aquilo que apenas conseguimos medir. Nesse caso, o caráter (técnico ou normativo?) e a validade da mensuração em curso feitas pelas reformas curriculares, que se expressam na adoção de avaliações externas, são de ordem abrangente ou limitada e insuficiente ao forjar, por conseguinte, uma “qualidade” de natureza apenas *satisfatória* – mas satisfatória para quem e para quê? Nesse contexto, em lugar de uma análise abrangente e sistemática da educação, observa-se com maior frequência e ênfase uma concentração nas partes desse fenômeno, especialmente voltada para a aprendizagem e a avaliação.

Por isso, as aprendizagens, sua definição e viabilidade precisam ser pensadas, sob novos moldes. Mesmo porque era primordial “produzir uma especificação mais detalhada do que a visão expressa nas leis e mais sintética que aquela necessária para a preparação das atividades didáticas da rotina [escolar]” (SOARES, [2017?], p. 3). Assim, argumentamos com as ideias de José Francisco Soares ([2017?]), em seu parecer, ao identificar que foi com as competências que a BNCC assumiu a função de criar uma linguagem pedagógica, a “nova linguagem da aprendizagem”, como já foi discutida nos capítulos anteriores, através das contribuições de Gert Biesta (2012; 2018).

Essa nova linguagem pressiona o currículo no sentido de definir quais são as aprendizagens essenciais e como elas supostamente serão alcançadas. Porém podemos inferir acerca de seu comportamento e função na BNCC ao confrontá-las com os objetivos de aprendizagem e, mais ainda, com os originários “direitos de aprendizagem”, resultado de estudos que antecederam a base e que se arrogaram a tarefa de especificar e estruturar com clareza o que as crianças deveriam “aprender” (SOARES, [2017?]).

---

<sup>42</sup> Aqui, Alfredo Veiga-Neto faz uma relação entre as personagens da mitologia grega (Fúrias são as divindades “Alecto”, “Megera” e “Tisífone”) e a desmedida adoção de avaliações em série nos currículos escolares – mas também na vida cotidiana –, construindo uma imagem trágica e estúpida de nossa compulsão em avaliar segundo uma racionalidade neoliberal. Conferir: VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para direita ou um farol para o currículo. In. FAVACHO, André; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei. (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

Nas versões da BNCC, por vezes identificamos que “direitos” e “objetivos” de aprendizagem apresentam sentidos que flutuam e lhes conferem certa convergência semântica. Sabemos, no entanto, que um “direito” está relacionado às atribuições e garantias constitucionais que conferem cidadania a alguém asseguradas pelo Estado e suas instituições, ao passo que “objetivo” está ligado a sentido mais restrito de finalidade, “onde se deseja chegar”, um propósito que se tem frente a uma dada situação ou contexto.

Sendo assim, os *direitos de aprendizagem* resultam da "necessidade de uma definição normativa desses direitos, para que os sujeitos possam exercer o seu direito subjetivo à educação" (MACEDO, 2015, p. 896). Mas também, na BNCC, versam sobre “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 7). Reparem que na BNCC os *direitos de aprendizagem*, portanto, comportam-se ao mesmo tempo como “garantias constitucionais” e “finalidades” ou “objetivos” (as aprendizagens essenciais).

Essa espécie de simbiose semântica ou ambivalência não é por acaso e as competências são exatamente o ponto de intersecção entre os direitos e os objetivos que se deve atingir, isto é, as aprendizagens essenciais. Esse arranjo, porém, denota um entendimento bastante particular das funções do Estado no sentido do que são (ou deveriam ser!) as suas prerrogativas. “Dever” do Estado reunido e consubstanciado em uma dúbia significação (cumprimento de objetivos e/ou garantia de direitos) provoca rebuliço semântico e, conseqüentemente, de interpretação. Por certo os inconvenientes dessa imprecisão recaem, de maneira assimétrica e como portavozes de desigualdades, sobre o conjunto dos sujeitos regidos por esse mesmo regramento.

Portanto, na letra da lei, a BNCC é garantidora de direitos ou promotora de objetivos com suas aprendizagens essenciais? Ainda que possamos entender que desta se chega àquela, são perspectivas que se relacionam, mas que guardam diferenças ao incidirem diretamente na identificação de atribuição e responsabilidade pela organização curricular. Em matéria de normativa, é elementar que haja clareza e objetividade das prerrogativas do Estado e de seus entes federados.

A mobilização de terminologias até chegar às competências parecem um esforço no sentido de resolver um hiato em torno do papel e definição das aprendizagens na educação. Já foram acionadas as expectativas de aprendizagem (identificadas no PNE), as experiências de aprendizagem (nas três versões da BNCC), os objetivos de aprendizagem e os direitos de aprendizagem, sendo que esses dois últimos encontraram abrigo permanente na emergência da nova gramática curricular criada pela BNCC.

Nossa abordagem procura identificar como os “objetivos” de aprendizagens foram plasmados enquanto “direitos” a serem assegurados pelo Estado através da política de reforma curricular na Educação. Basicamente, isso implica um olhar sobre a compreensão do arranjo/síntese que, no que diz respeito à definição das aprendizagens, associa ‘*objetivo com aprender*’ e ‘*direito com aprender a aprender*’ num crescente de ressignificação da linguagem normativa até desembocar finalmente no ‘saber-fazer/saber-agir’ das *competências*. Vejam o Quadro 1, que expõe a incidência dessas terminologias no curso de elaboração da BNCC e como essa dinâmica constrói uma nova linguagem para a aprendizagem, através das competências. Assim elas vão impactar sobremaneira os componentes curriculares, sobretudo porque a configuração epistemológica das disciplinas choca-se, em certa medida, com as necessidades de um saber-fazer *aplicado*.

### 3.5. Competências específicas de História

Essa tendência de reordenamento dos conteúdos e dos princípios que os regem, se consolida uma vez que tanto os parâmetros curriculares, quanto as diretrizes curriculares passaram a ser identificados como recursos limitados de prescrição. O passo seguinte, como se sabe, veio com estruturação da BNCC. Nela os conteúdos e as disciplinas curriculares têm outro nome, as aprendizagens são definidas como essenciais e os objetivos e direitos não respondem por si sós. A partir de agora, estes estão diretamente subordinados às competências, que se subdividem em geral, por áreas do conhecimento e específicas, por componente curricular.

Ao voltarmos nosso olhar propriamente para esse arranjo, temos:

- |  |
|--|
| 1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de transformação ou manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. |
| 2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.                   |
| 3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes   |

linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

**Quadro 2 - Competências específicas de História para o ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 402).**

Das sete competências listadas acima para o ensino de História, apenas duas parecem estar em condições mínimas de execução. No entanto, é importante considerar eventuais objeções em relação ao método de trabalho proposto, que pode ser interpretado como um mero receituário de habilidades aplicadas e que, portanto, concebem o conhecimento como a expressão de soluções frente a problemas concretos.

Inicialmente destacamos a necessidade de considerar objeções ao método de aprendizagem proposto pelas competências. Além disso, enfatizamos a importância de não reduzir o processo educativo a um simples “saber-fazer” ou “saber-agir”. Por fim, o ensino de História deve ir além das habilidades técnicas, abrindo espaço para a compreensão crítica e reflexiva dos eventos históricos.

Começando pela *primeira competência*, nos parece razoável que a compreensão dos eventos históricos e seus processos seja uma prerrogativa específica da História naquilo que os homens no tempo já fizeram em diferentes espaços (BLOCH, 2002), porém instrumentalizada (em sua disposição de aplicabilidade) para que os estudantes, ao desenvolverem tal competência, possam “posicionar-se” ou “engajar-se” no sentido de “intervir” na sociedade atual.

Ernesto Laclau, (2013), propõe uma visão provocativa e desafiadora das estruturas sociais e políticas. Segundo o autor, essas estruturas não são entidades fixas ou objetivas, mas



sim construções discursivas moldadas por lutas em torno de significação. A compreensão dos acontecimentos históricos não pode ser simplificada em uma narrativa linear e unívoca. Em vez disso, devemos considerar como diferentes grupos e atores constroem suas próprias versões da história. O poder está intrinsicamente envolvido na seleção e interpretação desses acontecimentos. Afinal, a história não é apenas uma série de fatos objetivos; é uma construção discursiva que emerge das práticas linguísticas e das disputas por significado.

A noção de “tempo” também é subvertida pela perspectiva pós-fundacional, na medida em que a História não é concebida como narrativa linear, mas sim constituída por articulações contingentes. A temporalidade é moldada/significada por discursos e práticas sociais. Assim, não podemos considerar o tempo como uma entidade objetiva e universal; ele é construído por meio de nossas interações e necessidade que variam conforme a cultura e o lugar.

A intervenção no mundo contemporâneo, segundo Laclau (2013), não se limita a agir dentro das estruturas existentes. Ela também envolve a capacidade de criar novas articulações e significados. A política, nessa perspectiva, é um campo de luta pela hegemonia discursiva (GABRIEL, 2018). Os educadores desempenham um papel crucial ao incentivar os alunos a questionar as narrativas históricas dominantes e a considerar diferentes perspectivas.

Em suma, a perspectiva pós-fundacional nos alerta que a história não é uma verdade objetiva, mas sim uma construção discursiva que envolve documentos, abordagem, objetivação, subjetividade, concepção de tempo etc. Ao explorar essa visão, os educadores e alunos podem ampliar horizontes, desafiar narrativas estabelecidas e contribuir para a construção de um mundo mais complexo e plural.

Já a *segunda competência*, embora empregue o mesmo verbo (compreender) da competência anterior, se atém a uma dimensão mais contingente e específica da disciplina, que é estudar não só a lógica das mudanças e continuidades de estruturas no tempo, ou seja, a historicidade inerente aos arranjos sociais, mas também a problematização dos fundamentos de dada organização temporal.

Essas duas competências específicas da História se cumprem, ou nos parecem legítimas, pela disposição, em cada caso, de se afastar de uma finalidade objetiva e previamente definida. Nesse sentido, embora estejam inscritas numa linguagem do conhecimento enquanto saber-fazer pragmático e mensurável, permitem a subversão da lógica prescritiva de controle, com aberturas para além do controle das habilidades a serem desenvolvidas. Em outras palavras, compreender o movimento das sociedades no tempo, bem como inferir historicidade sobre tais processos temporais confere abertura ao ensino da História voltado não apenas para o específico, mas também para o geral e para a articulação entre essas duas escalas (geral e

específico). Dessa forma, resulta que a eficácia da lente das competências não consegue traduzir ou não está programada por habilidades e atitudes previamente capazes de identificar.

Conforme as teorizações de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008) sobre a utilização de fontes históricas em ambientes educacionais, compreender a historicidade demanda reconhecer que os eventos históricos não ocorrem de maneira isolada, mas sim interconectados no tempo e no espaço. Em outras palavras, os eventos não são meros acontecimentos avulsos; eles integram uma rede complexa de relações e contextos. Dessa forma, a análise histórica deve necessariamente considerar essas interconexões para uma compreensão mais profunda do passado.

Além disso, é crucial salientar que a história não se resume a uma mera sucessão linear de eventos; é um processo contínuo de mudança e permanência. Assim, torna-se fundamental relacionar os eventos específicos com os processos mais abrangentes que moldam as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. No entanto, devemos problematizar o próprio processo de construção da temporalidade, pois ela não é apenas uma linha reta, mas sim construída por meio de discursos e práticas sociais que podem influenciar na interpretação dos eventos históricos.

Portanto, urge ir além dos fatos isolados e explorar as conexões entre eles, promovendo uma análise crítica que leve em consideração como as estruturas sociais moldam a história e como a organização cronológica pode ser questionada. Nesse sentido, é preciso problematizar o uso das fontes históricas em sala de aula, levantando questões sobre sua autenticidade, viés ideológico e papel do historiador na seleção e interpretação dessas fontes.

Assim, os educadores têm diante de si o desafio de incentivar seus estudantes a pensarem criticamente sobre a historicidade e a considerar diferentes perspectivas, estimulando um olhar reflexivo sobre o processo de construção do conhecimento histórico. Em suma, essa abordagem nos convida a mergulhar na complexidade da História, reconhecendo que ela é construída por meio de relações, processos e estruturas em constante transformação, e que o uso das fontes históricas em sala de aula demanda uma análise cuidadosa e problematizadora, sem subordinar, contudo, a aprendizagem em História à adoção sistemática e/ou compulsória desse receituário metodológico.

Já a *terceira competência* específica reúne questões caras à epistemologia da História, o que nos faz assumir uma posição reticente quanto à sua validação ou adequação ao ensino fundamental. Estamos nos referindo em especial à “atitude historiadora”, que se coloca não só como competência, mas sobretudo como princípio metodológico de trabalho. Devido às implicações que derivam dessa competência específica, e que se apresentam também sobre

sexta competência, analisaremos as duas em bloco de forma sistemática e mais demoradamente à luz do que a BNCC denominou de *atitude historiadora*.

Essas duas competências – terceira e sexta – estão atravessadas por uma concepção de trabalho pedagógico em que as fontes históricas exercem papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem. Não há dúvidas de que os documentos são recursos imprescindíveis ao historiador. São portas de acesso aos objetivos da operação historiográfica ao lidar com o passado. Entretanto, é controverso transferir indiscriminadamente questões de pesquisa para a sala de aula, ao defender com um certo voluntarismo e sem fundamento que “trabalhar com problemas leva os alunos a selecionar, organizar e estruturar seu conhecimento a respeito do passado, como faz o historiador” (ALBERTI, 2012, p. 63). Nesse sentido, a aprendizagem em história ou aquilo que tem sido chamado de aprendizagem histórica (RÜSEN, 2010; SCHMIDT, 2005; SCHMIDT; URBAN, 2016) acontece supostamente e está prescrita por meio de uma competência, quando alunos experienciam o passo a passo metodológico, isto é, o conjunto dos procedimentos que o historiador adota em sua rotina de trabalho. Vejamos se se sustenta a tese de uma sala de aula “transformada” em laboratório de pesquisa. Um ambiente seguro, controlado pela razão, e movido por interesses cognitivistas, sustenta a aprendizagem enunciada para a História, através dessa competência. Peço licença para fazer uma breve divagação até retomar às duas competências reunidas como “atitude historiadora”.

Na apresentação do componente curricular de História – um texto de introdução com cerca de cinco páginas para enunciar as competências específicas – a BNCC deixa supor não haver muita diferença entre os domínios da pesquisa acadêmica e os do ensino de História. Pelo menos é o que se infere das referências à História enquanto ciência e ao ensino dessa mesma disciplina tratados sem muito rigor quanto a suas especificações. Nesse caso, é importante situar um aspecto que permeia a relação entre pesquisa e ensino. Ninguém seria capaz de defender um fosso separando esses dois campos. Pelo contrário, é fundamental que haja uma articulação ou “mediações” (ROCHA; MAGALHÃES, 2022) entre as duas esferas, de modo que o conhecimento produzido tenha um profícuo aporte dessa relação de interdependência.

No entanto, supor e propor um trabalho integrado não elimina as diferenças principalmente quanto aos objetivos de trabalho. Portanto, não faz sentido algum que o ensino de História, por exemplo, seja tratado na BNCC como mera extensão e aplicação das elaborações que a pesquisa historiográfica apresenta, a partir das questões de historiadores de ofício. A não ser que consideremos plausível uniformizar o coeficiente de desenvolvimento teórico e de experiências dos estudantes nos âmbitos fundamental, médio e superior. Mas a própria classificação desses segmentos constitui argumento contrário a essa iniciativa. Isso,

aliás, foi de certa maneira apontado, em boa parte das críticas dos pareceristas da BNCC, ao identificar que não havia propriamente uma atenção com a progressão das aprendizagens no texto que pudesse ser assinalada por meio de uma coesão entre princípios, objetivos e conteúdos trabalhados.

Então qual seria a justificativa para se pressupor uma atitude historiadora como recurso pedagógico, no ensino básico? Encontra razão no fato de os estudantes se depararem ainda com um conhecimento enciclopédico e transmissivo, no qual a aprendizagem (precária, parcial) se restringe à atividade escolar, “comprovada” pelas respostas em avaliações (CARRETERO, 1997; LEE, 2011 *apud* ROCHA, 2022), ou por outros interesses de ocasião, como o ingresso universitário (ZABALA; ARNAU, 2014). Dificilmente, porém – essa aprendizagem –, será incorporada para além do contexto de exigências escolares, posto que prescinde da dimensão significativa do conhecimento, alicerçada sobre uma “aprendizagem relevante”, já que não confere “sentido para esclarecer e enfrentar os problemas básicos da vida dos indivíduos, para ampliar seus horizontes de conhecimentos, sensibilidades e afetos” (GÓMEZ, 2011, p. 78).

É sob essa justificação que a BNCC irá trilhar um caminho que partiu das estreitas expectativas, passou pelos objetivos e direitos, ignorou as capacidades e fincou os pés sob as competências, acreditando que, em seu horizonte, a educação e, nesse particular, o ensino de História, possam promover “a realização prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 35). Nesse sentido, a atitude historiadora viria “pacificar”, no âmbito das salas de aula, esse conturbado matrimônio entre teoria e prática.

O que exatamente a BNCC e seus apoiadores chamam de “atitude historiadora” pode ser compreendida como um conjunto de competências a serem adquiridas por meio do ensino de História que possibilitam uma leitura mais sistemática, fundamentada e crítica da história” (SILVA; MORAIS, 2017, p. 116). Por certo que essa iniciativa de definir a atitude historiadora como um “conjunto de competências” mais prejudica do que favorece o entendimento. É mais aceitável pensar que tal atitude resida em uma série de habilidades e procedimentos comuns ao trabalho de historiadores. Além disso, há duas questões envolvidas: 1. não se tem definida, por uma comunidade científica, qual seria o conjunto das competências que envolve, define e traduz o fazer historiográfico; 2. pensar essa atitude historiadora não como uma competência, mas como várias competências reunidas torna impraticável sua execução em sala de aula e, principalmente, inviável mensurar seu desenvolvimento entre os estudantes.

A discussão sobre competências específicas para o ensino de História envolve um recorte intencional dos fundamentos da disciplina. Esse recorte destaca o lugar social atribuído ao ensino de História com base nas experiências de alunos e professores. Para fazê-lo, segundo

a ótica das competências, seria necessário explorar a dinâmica presente na comunidade escolar e a construção do “conhecimento [histórico] escolar”. Essa abordagem é discutida por estudiosos como Lopes (1999), Monteiro (2002), Gabriel (2013) e Plá (2010).

Entretanto, com as competências, esse conhecimento parece mais subordinado à ciência de referência do que fruto de mediações entre os campos da pesquisa e do ensino, e dentro deste, reconhecendo também seu próprio potencial de investigação, como já o fazem Monteiro e Pena (2011), ao tratarem o ensino da disciplina a partir das contribuições oferecidas pelos campos da didática, currículo, teoria da história e retórica, articulados em um lugar de fronteira e reivindicando uma epistemologia específica. Vejamos, nas palavras de seus formuladores:

O problema da pesquisa, fruto de sua emergência e construção na área da educação, tinha como pressuposto o reconhecimento da especificidade epistemológica da constituição desse conhecimento que, ao ter como objetivo a educação, o ensino e a formação de cidadãos, diferencia-se do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício: conhecimento com rigor teórico e metodológico, que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192).

Nesse sentido, o discurso das competências na BNCC carregou a metodologia da História para dentro da escola. Alheia às implicações epistemológicas, tratou o conjunto de procedimentos metodológicos dos historiadores de ofício como um objetivo de aprendizagem escolar e reduziu o aprendizado da disciplina em habilidades ou em esquemas mentais, uma vez que estabeleceu relação entre os conteúdos e o desenvolvimento de “competências de caráter heurísticos” (PLÁ, 2010, p. 63). Portanto, as competências nessa perspectiva, “não são conhecimentos nem habilidades, mas sim recursos cognitivos que se mobilizam para resolver alguma situação” (PERRENOUD, 2004 *apud* PLÁ, 2010, p. 64).

Essa dimensão investigativa e especulativa das competências e da própria noção de atitude historiadora lança desafios ao ensino de História e à suposta função social que se reivindica para ele na BNCC. O que está em jogo, segundo a discussão levantada por Gontijo (2022, p. 26), é “a disponibilidade e distribuição social de recursos para produzir conhecimento sobre história”. Os cidadãos se comportam como historiadores em sua vida cotidiana? Entretanto, a pesquisadora faz a ressalva: não se trata da divulgação dos métodos usados por historiadores no acesso e manipulação dos documentos. É na verdade a socialização dos expedientes “imaginativos e/ou reflexivos”, com os quais seria possível moldar interpretações e narrativas históricas, incorporando ao volátil presente as experiências de outros homens no tempo (GONTIJO, 2022, p. 26).

A atitude historiadora como conjunto orgânico das competências que definem o pensar e fazer historiográficos é uma iniciativa sem fundamentação teórica, uma vez que o ensino de um método capaz de elevar a produção do conhecimento histórico é insuficiente para se efetivar a distribuição social dos expedientes de interpretação do passado. Seria necessária “a melhoria de uma atividade associada ao bem-estar moral dos cidadãos” (GONTIJO, 2022, p. 26). Nesse sentido, o “cidadão historiador” é uma quimera e “provavelmente desnecessária” (LEÓN, 2008, p.135 *apud* GONTIJO, 2022).

Na contramão disso estão algumas contribuições ao ensino de História elaboradas por Rüsen (2001), para quem a imersão em uma cultura histórica e a compreensão do tempo histórico, pelos alunos, são condições e pré-requisitos para a formação da consciência histórica e, conseqüentemente, do cidadão crítico e da elevação de seu bem-estar moral, contanto que a aprendizagem histórica dos sujeitos se realize sob o contexto da cultura histórica (*Idem*).

São essas algumas chaves de acesso às contribuições desse teórico ao “aprendizado histórico significativo e transformador” (ALMEIDA, 2021, p. 128), capaz de desenvolver uma “contraconsciência histórica” (SADDI, 2014 *apud* ALMEIDA, 2021) disposta a fomentar, por meio da educação, ideais que se contraponham ao sistema capitalista, (ainda que) restrito a contexto alemão (MÉSZÁROS, 2008).

Contudo, nessa formulação há uma espécie de atrito entre os termos<sup>43</sup>. Um dos elementos é a “consciência histórica”, uma vez adquirida segundo uma atitude historiadora (um conjunto de competências que regulam as dimensões do fazer, ensinar e aprender História), supõe estar radical e racionalmente atrelada ao sujeito iluminista. No qual a existência deste sugere um controle *racional* dos mecanismos – inclusive os de ordem valorativa – atrelados à produção do conhecimento como causalidade, objetividade, universalidade etc.

Esse sujeito iluminista não é apenas um “indivíduo racional” e “universal”, é também o protagonista da ciência moderna e da modernidade (HALL, 2006), tal qual a Europa desenvolveu e projetou para o ocidente como paradigma científico (KUHN, 2013). Portanto, a continuação ou o resquício desse sujeito racional em concepções como a de uma “consciência histórica” é, por tabela, uma exaltação indissociável, desavisada ou demasiada de certos fundamentos do eurocentrismo e da modernidade sem afastar o seu lado mais obscuro: a colonialidade (MIGNOLO, 2017).

Vale lembrar que há muito já foi feita a identificação de que as narrativas do passado, conforme o modelo de história das civilizações ou história geral, associam a Europa à

---

<sup>43</sup> A contradição, como veremos, reside entre os termos consciência histórica e atitude historiadora.

modernidade e à emergência e consolidação do capitalismo (BITTENCOURT, 2018). Vamos lembrar, aliás, que entre a primeira e a segunda versão da BNCC, o componente curricular de História esteve sujeito ao orgulho e preconceito de sua própria comunidade disciplinar (SILVA; MEIRELES, 2017) – e da sociedade de um modo geral –, resoluta no sentido de rechaçar/golpear (MIRANDA, 2020) a base preliminar de História, no que concerne às contribuições que eventualmente sua orientação decolonial ensejava, com o agravante de ter, por um lado, rejeitado a explicação que dedicava maior protagonismo ao Brasil e às contribuições africanas e indígenas; e por outro, reconduzido o eurocentrismo ao lugar social de poder no currículo da educação brasileira, via terceira versão da BNCC.

Nesse sentido, a crítica de Magalhães ([2015?]), em seu parecer, compreende que a modernidade não pode ser inteligível se dissociada da Europa. Com isso, parece ter conduzido a discussão para uma espécie de paradoxo: como destituir uma História eurocêntrica sem cassar seus fundamentos?! Critica-se a ênfase dedicada aos referenciais de uma ética produzida pelo capitalismo, mas quando nos afastamos desses princípios a narrativa sofre uma interdição por não contemplar a “diversidade de histórias” (MAGALHÃES, [2015?], p. 3) que se arrasta por detrás do passado europeu.

Portanto, um ensino de História como lugar de fronteira, articula as contribuições dos demais campos do conhecimento, como as da Educação e do Currículo ao entender que as questões epistemológicas inerentes à investigação científica também são interpeladas por problemas (aporias) de ordem valorativa, caudatária da concepção de currículo (MACEDO; LOPES, 2011). Assim, a aproximação entre “atitude historiadora” e “competências” na BNCC de História representa uma iniciativa procurando conferir sentido ao aprendizado ou aprendizagem no ensino da disciplina. Ainda que desse “novo” sentido ergam-se inconvenientes como a dicotomia sugerida entre competências (saber-fazer) e o conhecimento teórico disciplinar, a fixação de uma nova linguagem sobre a educação, restringindo seus processos a controle de qualidade/resultados por meio de avaliações em larga escala e, conseqüentemente – que é a hipótese defendida dessa pesquisa – um radical e incontornável desequilíbrio entre as dimensões fundamentais da educação, em sua prerrogativa de socializar, subjetivar e qualificar seres humanos em sociedade.

É a partir desse aspecto de significação hegemônica para as competências que a atitude historiadora é acionada. Ela visa definir e/ou supor a tipificação de um conjunto específico de competências em História, a ser desenvolvido por meio do domínio de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, sob um reordenamento disciplinar diferente, considerado “metadisciplinar” e de “enfoque globalizador” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 14-

15). Fica a ressalva, a saber, que tal iniciativa ainda prescinde de sustentação teórica sob o abrigo dos aportes epistemológicos que um campo disciplinar pode oferecer.

Nesse sentido, a atitude historiadora enquanto competências, segundo Zabala e Arnau, estaria envolvida por três domínios de atuação articulados para o desenvolvimento de habilidades: o saber (conhecimento), o ser (atitude) e o saber-fazer (procedimentos), uma vez que o uso dos recursos historiográficos, os conteúdos e a tomada de decisões – combinados numa operação historiográfica – seriam os pilares de uma aprendizagem voltada para a vida, para os problemas concretos e do cotidiano, em declarada oposição à tradicional concepção de ensino, através do qual só se realiza por/com excessiva memorização e sem resultados que possam ser tipificados como “aprendizagem” para a vida. Em outros termos, sem uma aprendizagem significativa do conhecimento, os alunos conseqüentemente são levados a esquecer-lo tão logo a etapa dos exames fique para trás. Portanto, sem muita conexão com a realidade dos estudantes, a aprendizagem é de ocasião e nesse sentido, precisa ser superada.

Essa combinação de elementos nas competências, formando um esquema para a aprendizagem, entretanto, parece carecer de empiria ou de evidências que favoreçam sua realização. Primeiro que há uma espécie de exaltação auto evidente desse concerto, marcado (ZABALA, ARNAU, 2014) por “procedimentos teóricos” (sic) e combinados no significante “atitude”<sup>44</sup>, quando em verdade ele se relaciona mais diretamente a comportamento ditado por disposição interior, maneira, conduta, postura e procedimento (ainda que a mesma “atitude” também possa indicar experiência de reflexão intelectual e cognitiva). Isso leva a crer que o universo semântico no qual as competências orbitam resulta de uma gramática muito específica, com leis/postulados que se moldam conforme a circunstância, os fatores contextuais e os interesses valorativos da instituição e do usuário – sem que haja necessariamente uma conformação entre eles.

Já em relação à *competência quarta*, o currículo do ensino de História parece refletir uma abordagem contemporânea e abrangente quanto ao estudo da disciplina. Vamos analisar cada parte: “Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico (...)” (BRASIL, 2017, p. 402).

---

<sup>44</sup> A etimologia da palavra atitude marca passagem pelo italiano “attitudine”, e este do latim vulgar “actitudo” (‘refeito pelo modelo’), que se refere ao modo de portar de alguém – portanto designa porte, jeito, postura, comportamento e procedimento. Conferir: CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p.81. Mas pode também indicar “circunstância de pensamento e de vontade que a orientação seletiva de alguém diante de um problema ou de uma situação que diga respeito a pessoas, objetos, instituições etc., podendo envolver uma dimensão cognitiva, afetiva ou comportamental”, como observa o dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/4yZz/atidade/>. Acesso em: 16 jan. 2024.



Essa competência reconhece que a História é multifacetada e que diferentes grupos sociais, culturais e étnicos têm perspectivas distintas sobre os eventos passados. Isso requer uma análise cuidadosa de várias fontes históricas, incluindo relatos escritos, artefatos culturais, tradições orais, entre outros, para compreender as diferentes narrativas históricas.

Já “(...) posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 402) enfatiza a importância de não apenas reconhecer as diferentes interpretações históricas, mas também de avaliá-las criticamente. Os alunos podem ser incentivados a construir suas análises e interpretações à luz de princípios éticos (como justiça e respeito pelos direitos humanos), democráticos (como valorização da diversidade de opiniões), inclusivos (considerando a representatividade de diferentes grupos), sustentáveis (levando em conta o impacto ambiental e social das ações históricas) e solidários (promovendo empatia e cooperação entre diferentes comunidades).

Portanto, essa competência não apenas busca desenvolver habilidades de análise histórica, mas também promove valores fundamentais para a cidadania e o pensamento crítico, capacitando os alunos a entenderem o passado de maneira mais ampla e a se engajarem de forma ética e responsável na sociedade contemporânea. Resta saber, como já problematizado, se está no horizonte das competências o reconhecimento de valores não submetidos à mensuração ou na aplicação de problemas práticos.

Devemos lembrar ainda que a identificação das interpretações históricas sobre os diferentes grupos deve ser acompanhada também por uma reflexão sobre como esses grupos são representados no currículo. Será que há uma diversidade de narrativas sendo apresentadas ou apenas uma seleção limitada que reforça estereótipos e preconceitos?

O posicionamento crítico dos alunos em relação às interpretações históricas também pode envolver a análise de conflitos de memória e história. Isso inclui questões como a disputa por narrativas históricas, memórias traumáticas e o uso político do passado. Os alunos devem ser incentivados a questionar e contextualizar esses conflitos.

Finalmente, ao avaliar as interpretações históricas, os alunos devem considerar não apenas os princípios éticos, mas também a responsabilidade social de como o passado é representado. Isso inclui a reflexão sobre o impacto das narrativas históricas na atualidade e como elas podem influenciar a percepção e as relações entre diferentes grupos sociais. Desse modo promoveremos ou estimularemos uma aprendizagem em História inclusiva, plural e socialmente responsável.

No que diz respeito à *competência quinta*, é fundamental problematizar essas questões para garantir uma compreensão mais sólida e crítica do movimento de populações e

mercadorias ao longo da história. Nesse sentido, peço licença para diversificar o aporte teórico empregado, predominantemente, por essa pesquisa – a perspectiva pós-fundacional. Nesse caso, a competência quinta exige outra matriz teórica (marxista) mais adequada à fundamentação da crítica.

A análise do movimento de mercadorias pode negligenciar a crítica ao fetichismo da mercadoria (MARX, 2006), um conceito central nas teorizações marxistas. Isso significa que a competência pode deixar de problematizar adequadamente as relações sociais alienadas, resultado da mercantilização de pessoas e produtos. Uma abordagem crítica do movimento de populações e mercadorias deve considerar as relações de exploração capitalista subjacentes. Isso sugere uma compreensão de como os movimentos de troca comercial, muitas vezes, estão vinculados à exploração da força de trabalho e da concentração privada dos recursos naturais em benefício de uma classe dominante.

A competência pode não abordar suficientemente as desigualdades estruturais que são perpetuadas pelo movimento de populações e mercadorias sob o capitalismo. Isso inclui questões como a divisão internacional do trabalho, a marginalização de certas regiões e grupos sociais e a concentração de riqueza e poder. Uma análise crítica deve incluir, portanto, a compreensão do papel do imperialismo e do colonialismo no movimento de populações e mercadorias, como as potências coloniais historicamente exploraram e dominaram outras nações e de que modo essas relações continuam a influenciar os padrões globais de comércio e fluxos de pessoas.

Enfim, uma crítica propositiva pode questionar se a competência oferece espaço suficiente para discutir alternativas ao sistema capitalista, como modelos econômicos baseados na propriedade comum dos meios de produção e na solidariedade entre os povos. Ou se apenas, valendo-se da educação, se restringia a mitigar os efeitos decorrentes de desigualdades produzidas pelo capital.

Portanto, uma análise crítica dessa competência à luz da teoria crítica e das concepções marxistas destaca a importância de situar o movimento de populações e mercadorias dentro de um contexto mais amplo de luta de classes e exploração capitalista, bem como o movimento de considerar alternativas emancipatórias para as estruturas político-sociais existentes.

Já com relação à *competência sétima*, além de prescrever o domínio das habilidades elencadas, supõe também uma operação de aquisição de inúmeros valores que, a rigor, não podem ser mensurados e, diferentemente do contexto universitário, não podem ser validadas pelos pares, tal qual uma operação historiográfica à maneira acadêmica.

Entretanto, o principal no que diz respeito a essa competência reside em desenvolver habilidade de produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, ética e responsável, considerando suas implicações para diversos grupos sociais. Isso implica entender o impacto das tecnologias na sociedade, analisar criticamente informações digitais, garantir a ética no uso das tecnologias e promover uma participação cidadã responsável no ambiente digital. Essa competência visa desenvolver uma compreensão abrangente das tecnologias digitais e sua influência nos diferentes contextos sociais, buscando uma utilização consciente e benéfica para todos.

De todo modo ela se apresenta como expressão de uma determinada crença difundida como senso comum, ou seja, que a incorporação de tecnologias digitais no ambiente escolar favorece o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, contribuindo, assim, para uma educação de qualidade.

Não se pode esquecer, há também uma série de preocupações decorrentes dessa emergência e utilização de tecnologias da informação: a diminuição de atividades físicas decorrentes de excessivo uso de telas, a produção de distúrbios emocionais e ausência de concentração por parte de usuários; as dificuldades de comunicação e isolamento; os riscos de acesso a conteúdo impróprio e de violência que ficam suscetíveis às crianças e adolescentes. Por fim, talvez a mais controversa de todas resulta da atribuição conferida à escola em ter de criar controles e protocolos no sentido de educar os novos usuários de telefones, redes sociais, internet etc., assumindo para si uma tarefa que nem as famílias conseguem efetivamente realizar.

### **3.6. As fontes históricas em sala de aula e a atitude historiadora**

O ensino de História deve enfatizar um olhar mais específico sobre as fontes. É isso que propõem autores como Nilton M. Pereira e Fernando Seffner (2008). Para eles os estudantes precisam entender o contexto em que os documentos foram produzidos. Isso inclui considerar fatores como a época, o local, as motivações dos autores e os eventos históricos relevantes, seja sob a ótica de sujeitos individuais, seja a partir da ação de sujeitos coletivos. Incorporando os avanços da historiografia, naquilo que vem sendo chamado de “revolução documental” (*Idem*, p. 114).

As fontes não falam por si mesmas; sua interpretação é fundamental, diferente do que se pode inferir de uma atitude historiadora sugerida pela BNCC. Os estudantes devem ser incentivados a fazer perguntas, formular hipóteses e tirar conclusões com base nas evidências

disponíveis. O uso de fontes não se resume a memorizar fatos. É um processo ativo de construção do conhecimento histórico. Os alunos devem aprender a argumentar, debater e reconhecer que diferentes interpretações coexistem. Portanto, o ensino de História deve capacitar os estudantes a explorar, analisar criticamente e contextualizar as fontes, promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva do passado.

Não fosse a crença na adoção indiscriminada de procedimentos de pesquisa em sala de aula, a BNCC de História seria menos controversa? Possivelmente, porém, ela ‘avança’ em nos oferecer outras incoerências. Estamos falando sobre uso de fontes, tal qual a BNCC de História defende. Mas essa adoção desavisada não faz muito sentido no caso do ensino de História. Principalmente porque outros elementos entram em jogo, especialmente as variáveis de contexto de ensino e de propósitos e valores que embasam esse ensino. Além disso, há uma espécie de vulgarização desses procedimentos, construindo um sentido para a aprendizagem em História que resulta da relação (garantida, senão positivista) entre documentos e a produção de conhecimento histórico. Ou seja, embora os documentos sejam importantes, sua adoção não deve ser a única atividade relevante nem o protocolo que confere significação e que define ensino de História.

Portanto, na abordagem de conteúdos como, por exemplo, a Guerra do Paraguai (1864-1870) o uso de fontes não assegura uma aprendizagem crítica do contexto político que o Brasil passava no final do século XIX, como sugere a BNCC, naquilo que já foi identificado no início do capítulo, por haver uma espécie de “fetichismo metodológico” como concepção historiográfica. Vejamos:

São evidentes e justificáveis as diferenças do olhar brasileiro e do olhar paraguaio sobre ela. Como símbolo da vitória, os brasileiros trouxeram para o seu território um troféu de guerra: um canhão chamado ‘canhão cristiano’, feito com os sinos derretidos de igrejas do país vizinho, derrotado na guerra. Hoje, o artefato integra o acervo do Museu Histórico do Rio de Janeiro. Qual é a relação entre esse objeto e a soberania nacional? Por que o canhão não foi devolvido, apesar das inúmeras solicitações do governo paraguaio? O que ele significava ontem? E o que significa hoje? (BRASIL, 2017, p. 419).

Como professor de história atento às pesquisas do campo de referência e, principalmente, ao contexto em que o documento está imerso, e à conjuntura política<sup>45</sup> vivida

---

<sup>45</sup> Trata-se do crescimento significativo da participação de militares, no governo (?), ao longo da segunda década do século XXI. Essa realidade representa uma inflexão quanto ao entendimento do papel das Forças Armadas como burocracia de Estado, diferente do que se apresenta historicamente no Brasil (será?): um ator político com projeto, ideologia, cargos no executivo, representação em câmaras legislativas etc. Para uma compreensão das origens dessa ingerência militar na política brasileira, conferir Fico (2020), Bigatão e Vitelli (2021) e Lentz (2022).

no Brasil, podemos apontar algumas omissões nesse terceiro procedimento básico, através do qual os objetos do conhecimento ganham abordagem na BNCC. No que se refere ao conteúdo ensinado, o redator do texto oferece uma possível análise da Guerra do Paraguai (1864-1870) a partir de dois olhares diferentes (brasileiro e paraguaio) sobre o símbolo da vitória do Brasil, o “canhão cristiano”.

Aqui está parte do fetiche que envolve a adoção de temas de pesquisa em sala de aula. Essa escolha (política) de abordagem não só silencia ou dificulta traçar relações entre o passado e o contexto político que o Brasil vive. Procurando se justificar no avanço das pesquisas historiográficas, considera legítimo ensinar a dimensão simbólica e os sentidos em disputa pelo artefato que se encontra no Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro, em vez de estabelecer uma relação valorativa de educação (responsável) com o presente. Desse modo, emprega-se a atitude historiadora na/para a aprendizagem da Guerra do Paraguai como um instrumento dissociado dos valores democráticos, cuja BNCC se diz porta-voz com suas competências.

Mas as pesquisas consolidadas sobre essa temática, indicam também que o conflito envolvendo Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai promoveu um número elevado de mortes, sobretudo entre a população paraguaia. Nas fileiras das forças em guerra, seja Brasil, Argentina, Uruguai ou Paraguai, havia batalhões formados por negros, escravos ou não (SALLES, 1990; 2003; IZECKSOHN, 2002). Além do mais, a abordagem desse conflito não pode (ou não deveria) ser desvinculada de uma concepção de ensino baseado em valores democráticos. Uma iniciativa que resulta do ensino de História, que se pensa a si mesmo como fronteira, sem perder de vista os recursos da ciência de referência, nem prescindir da significação política – baseado na definição valorativa das escolhas educacionais – oferecida pelo currículo e pela educação.

Nesse sentido, a discussão da soberania – no objeto de conhecimento Guerra do Paraguai - pelo viés de um artefato, uma peça museológica, lateraliza outras questões relacionadas àquela guerra, não menos importante para a compreensão do conflito e, sobretudo, para a confrontação entre passado e presente na aprendizagem de estudantes. Dentre elas estão a concepção de cidadania e de soberania que se construía no Brasil a partir daquele contexto de guerra e, principalmente, quanto ao (novo) papel político reivindicado por militares do Exército Brasileiro.

Atualmente, priorizar uma abordagem política é fundamental para compreender nossas instituições em funcionamento, incluindo conceitos como democracia, liberdade e autoritarismo. Em vez de negligenciar o papel político das Forças Armadas no contexto pós-Guerra do Paraguai e focar apenas em questões simbólicas (canhão?!), é imprescindível que a base curricular assumam claramente seu papel na formação política dos estudantes.

Por meio desse evento histórico, podemos promover discussões relevantes sobre soberania, cidadania, liberdade e democracia. Aliás, questões caras e urgentes à atual conjuntura do país. Entretanto, essa abordagem deve ser conduzida de maneira emancipatória e alinhada aos valores fundamentais que sustentam nossa sociedade.

Diferente disso, estaremos sempre inclinados em falar e destacar, com muita propriedade, a função social do ensino de História para a formação da cidadania, em competências para a vida etc., mas quando a base sugere como as habilidades podem ser desenvolvidas, quando aborda seus conteúdos – ‘objetos do conhecimento’ – na relação com o presente, com as questões políticas e sociais tensionadas na atualidade, o faz com pusilanimidade. Isto é, exatamente o oposto do que se espera de uma ‘atitude’, quanto mais ‘historiadora’.

Enfim, chamar a atenção para canhões em vez de personagens como, por exemplo, a emergência de militares na política brasileira, para uma explicação da soberania, bem como das restrições que envolvem nossa cidadania parece uma controvertida omissão na BNCC. Na verdade, essa abordagem traduz o tipo de memória que se deseja dar contorno com essa política curricular, promotora de “apagamentos” e “silenciamentos” dos sujeitos e suas ações no tempo. Esse comportamento, aliás, apenas atesta a impertinência de algumas ‘razões’ que levaram à derrocada da primeira versão da BNCC.

### **3.7. Atitudes, habilidades e valores nas competências**

As (obtusas) inferências que a BNCC faz à presença de competências na LDB, estão logo na apresentação desse documento, quando se defende que:

“O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).” (BRASIL, 2017, p. 11).

Entretanto, conforme o quadro de incidência de terminologias nos dispositivos legais, elaborado por esse estudo, a palavra “competência(s)” aparece cinco vezes ao longo das 63 páginas da LDB atualizada em 2017, mas em nenhuma dessas ocasiões encontra-se circunscrita ao texto dos artigos 32 e 35 da referida lei, como defende o texto da BNCC, o que nos leva a crer que os redatores da base observaram os fatos com a mesma falta de rigor que o fizeram em relação às leis. Estas que, em última instância, deveriam justamente fundamentar sua existência. Curiosamente isso já era um comportamento-demanda apresentado por um de seus críticos nas

primeiras versões da BNCC, ao destacar que um texto normativo dessa envergadura que se baseia em leis e pareceres “ou conquistas, [e não em evidências], é muito pobre e inadequado” (OLIVEIRA, 2017, p. 3). Parece que a BNCC foi capaz de construir e fixar sentidos às margens do que a legislação oferecia. Esse mesmo autor identifica uma lacuna que é a chave de compreensão das competências que viriam a ser adotadas quando observa como estranha a linguagem pedagógica adotada pelo documento, que relaciona a educação como um “direito”, mas não como um “dever” do cidadão para com a sociedade.

Na terceira versão da BNCC, houve uma resolução para um problema específico. Nessa revisão, os objetivos e os direitos, agora sob a égide das competências, incorporaram um dever subentendido. Esses deveres se cumprem no plano individual, em uma simbiose com a natureza ambígua das competências. Esse processo pode ser comparado a uma espécie de “bricolagem semântica”.

É importante observar um elemento decorrente da forma narrativa que, com essa integração entre objetivos e direitos, a BNCC apresentou. Os *desvios* presentes em várias áreas, sobretudo na historiografia, demonstram que, mesmo a BNCC, não consegue também prescindir de *tropos*<sup>46</sup> (CHARTIER, 2002) no processo de estruturação do conhecimento científico e disciplinar, especificamente em seu apelo aplicacionista. Nas relações que se estabelecem entre a linguagem literária, presente na história narrada e as pretensões de objetivação que derivam do uso de fontes como recursos de aprendizagem.

Esses trópicos narrativos continuam a ser um desafio à narrativa histórica – ainda mais se levarmos em consideração a pertinência de uma atitude historiadora – e, em menor intensidade, ao ensino de História, pois foi oriundo das operações historiográficas que se questionou:

Deve-se aceitar a evidência segundo a qual quando se chega a apreender o documento histórico, não há nenhuma razão no próprio documento para preferir uma maneira de interpretar sua significação

---

<sup>46</sup> Enquanto “Foucault explicou que na história do ocidente as práticas de subjetivação foram acompanhadas de formação de saberes que, depois, se organizaram em formas e em normas que responderam a parâmetros científicos” (*apud* SILVA, 2014, p. 247), White foi além, embora sobre os ombros teóricos de M. Foucault, ao defender que “trópico [*tropos*, figuras de linguagem inerentes à escrita] é a sombra da qual todo discurso realista tenta fugir. Entretanto, essa fuga é inútil, pois trópico é o processo pelo qual todo discurso constitui os objetos que ele apenas pretende descrever realisticamente e analisar objetivamente” (WHITE, 1994, p. 14 *apud* KLEIN, 2019). Então a História, nesse sentido e sem se distinguir de outras narrativas (como as ficcionais, principalmente) estaria condenada a contar/recontar o passado sob uma expressão meramente figurativa. De modo que o equívoco dessa operação é a pretensão de objetividade, quando o conhecimento é atravessado naturalmente pelas contingências de subjetivação e subjetividade. Nesse caso, temos uma das questões epistemológicas mais instigantes sobre a História. Mas não havendo intenção nem ensejo para explorá-la satisfatoriamente nessa ocasião, sugerimos as leituras de Klein (2019), White (1994) e Cardoso (1999).

em detrimento da outra (WHITE, 1997, p. 75, *apud* CHARTIER, 2002).

Assim como os direitos e deveres se expressaram numa imprecisão semântica e normativa, de modo que o currículo enunciava um direito que só se cumpriria ou materializa(ria) individualmente, agora como dever dissimulado e intangível a todos, ou seja, demonstrando sua (frágil) dimensão democrática. Também o fundamento (racionalidade, objetivação) da BNCC de História está sujeito a esse movimento que atrela conhecimento, não à descoberta de algo que estava “escondido” ou desconhecido, mas que decorre e se vincula fundamentalmente ao processo criativo, imaginativo (MACHADO, 1997), sem abrir mão da objetividade, das fontes e das necessidade de fechar sentidos provisórios.

Em tempos marcados por ‘pedalada fiscal’<sup>47</sup> é assombroso também identificar que a BNCC se erigiu lançando mão de uma espécie de pedalada semântica para fundamentar algo (as competências) – ao arrepio dos dispositivos constitucionais<sup>48</sup> – que não estava previsto em leis, nem legitimada pela crítica especializada na matéria.

Diferente disso, o que se apresenta no Artigo 32, inciso: “I - o desenvolvimento da *capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; III – o desenvolvimento da *capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;” (BRASIL, 1996, grifo nosso) e ao passo que no Artigo 35, inciso: “IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no *ensino de cada disciplina*.” (*Idem*, grifo nosso).

Ou seja, se não há menção a competências, mas tão-somente a “capacidade”, por que a BNCC insistiu nesse modelo pedagógico? Nossa argumentação é que, diferentemente dos objetivos, dos direitos e das capacidades, as competências apresentaram-se como um significante vazio com mais força e potencialidade (flexibilidade semântica) que os demais balões de ensaios lançados até então, pelos reformadores de currículo, ao longo de mais de 30 anos, após a Constituição de 1988. Através dele, um novo sentido para aprendizagem e ensino,

---

<sup>47</sup> Trata-se de um termo cunhado em meados da segunda década do século XXI para sugerir, na forma de denúncia e espetáculo, a suposta corrupção praticada pelo governo de Dilma Rousseff, “justificando” dessa forma sua deposição via abertura de Impeachment. Em cobertura do caso feito pelo portal Brasil de fato, sobre a decisão do ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), em fevereiro: “A justificativa formal foram as denominadas ‘pedaladas fiscais’ – violação de normas orçamentárias –, embora o motivo real tenha sido a perda de sustentação política”. Conferir. MOTORYN, Paulo. Quem inventou a "pedalada fiscal"? Origem do termo ajuda a entender golpe contra Dilma. **Portal Brasil de Fato**. Brasília, 12 mai. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/05/12/quem-inventou-a-pedalada-fiscal-origem-do-termo-ajuda-a-entender-golpe-contra-dilma>. Acesso em: 15 jan. 2024.

<sup>48</sup> Conferir a discussão apresentada no Capítulo 1, especialmente as contribuições de Silvas e Giovedi (2022).



por exemplo, de História, foi cristalizado. Nesse novo arranjo, as competências encarnam funções para as quais seu conteúdo flutua, se move ou escapa entre estabelecer sua designação conceitual e, ao mesmo tempo, identificar seus elementos operacionais no interior de um dispositivo curricular, organizando/subordinando os mesmos objetivos, agora tomados como habilidades. Assim, “a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida [o que ela é], mediante ações nas quais se mobilizam componentes atitudinais, procedimentais e conceituais de maneira inter-relacionada [como ela é/opera/funciona]” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 42).

Como no caso das competências, também resulta em muita ambiguidade e imprecisão o que se entende por ‘atitudes’, conduzindo a discussão da aprendizagem para aspectos movediços do que se supõe ser o sistema de produção de sentido, acerca do passado, conclamado pelos historiadores e incorporados por professores e alunos nas escolas. E essas imprecisões lançam incertezas sobre o currículo, seus princípios e objetivos, levando-nos a questionar a política pública no sentido de melhorá-la, ao confrontar suas contradições e fragilidades.

Todavia, há outra questão de fundo. O que não se diz em defesa dessa construção é que uma educação para a ‘vida real’, para ‘resolução de problemas’, que favoreça uma formação integral e, conseqüentemente capaz de integrar teoria e prática não pode (e/ou não deveria) ser confundida com uma concepção de ensino, ancorada no eficientismo e no imediatismo de resultados – que é sem dúvida o dado mais controverso que recai sobre a pedagogia das competências: a sua caracterização neotecnicista (SANTOS, 2021; MARTINS, 2019).

Que, diga-se de passagem, a adoção das competências tornou-se uma tendência nas reformas curriculares de muitos países latino-americanos, tão recorrente enquanto imitação falseada de um modelo norte-americano, quanto inócua em sua disposição de promover avanços (FREITAS, 2012; 2018), ao serem gestadas na área da economia e, sem muita cerimônia, incorporadas ao território da educação (PLÁ, 2010).

Resulta disso uma contradição de difícil saída. Por um lado, a adoção das competências implica uma concepção global de ensino prescritivo e de natureza homogeneizante; por outro, as necessidades de organizar o currículo, incluindo seus conteúdos em unidades temáticas, mas sem deixar de observar as diferenças que marcam a sociedade brasileira, como ela se representa e quais memórias em tensionamento constituem essa representação numa base curricular. Por isso, não deixa de ser curioso observar que uma base formulada a partir de competências, também faça a ressalva que:

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado” (BRASIL, 2017. p. 404).

Essas contradições são elementos que caracterizam uma base com muitas lacunas, principalmente porque seus princípios não estão bem enlaçados com a concepção pedagógica. Ou melhor, os princípios de democracia estão em aberta contradição com essa visão privilegiada de ensino. Nesse sentido, a pedagogia das competências adotada na BNCC parece ser um contrassenso ao pluralismo de perspectivas pedagógicas, garantido na Constituição.

Afinal de contas, “tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade” (BRASIL, 2017, p. 403) perpassa pelo incondicional “reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós” (*Idem*, p. 404), mas dessa operação fica subentendido que o *respeito* e o *reconhecimento* de *si* e da *diferença* só se realizam através do conhecimento. Nesse sentido, a observação da alteridade só ganha sentido e visibilidade enquanto expressão do conhecimento e, por conseguinte, da racionalidade. Esse pressuposto de que é necessário conhecer para respeitar pode se desdobrar em consequências práticas e desastrosas, por exemplo, no que diz respeito aos povos indígenas no Brasil. Dois motivos foram apontados pelo estudo de Rocha e Coelho (2021) sobre o trato com a diferença – representada pelos povos indígenas na BNCC: por um lado, esse postulado admite que ao não conhecer, o desrespeito é admissível sob a chancela da ignorância; por outro, ele se ancora em uma abordagem que essencializa hierarquias e preconceitos ao admitir duas categorias de agente, visto que a relação que se estabelece entre elas é marcada por traços de assimetria e subordinação, quando a história dos povos indígenas, em um primeiro momento (quando do desmanche da primeira versão da base curricular de História), teve seus sujeitos silenciados. Em seguida, nas duas versões subsequentes, foram apresentados como objeto da história dos povos europeus, destinatários da ação do colonialismo e cuja compensação restringiu-se em ter sua diferença reconhecida – quando não tolerada, conforme identificação por um dos revisores da terceira versão (?).

Para tanto observamos que esse ‘eu’ e esse ‘outro’ reunidos, assim formando um ‘nós’, são capturados a partir de “três procedimentos básicos” (BRASIL, 2017, p. 416), segundo a BNCC de História: (1) identificação e ordenação de eventos; (2) seleção, compreensão e reflexão acerca do significado dos documentos; (3) reconhecimento e interpretação de diferentes versões para um mesmo fenômeno.

Falaremos brevemente sobre os dois primeiros, ao passo que uma atenção maior se voltará ao terceiro procedimento, menos por uma escolha arbitrária ou aleatória, e mais por não

haver objeções consistentes voltadas aos dois elementos iniciais e também por reconhecer no terceiro procedimento uma coerência com a argumentação trazida até aqui.

A identificação e ordenação de eventos na BNCC de História nos remete a um problema ou escolha presente na primeira versão do documento, em 2015, quando se optou por uma outra base temporal e explicativa dos processos históricos. A concepção de tempo histórico eleito pelo documento inicial rechaçou a periodização quadripartite (GONÇALVES, 2019), ganhando ênfase no seu lugar uma história temática. Foi um esforço que buscava superar a “criação, difusão e enraizamento e validação dessas periodizações, em grande parte resultante das institucionalizações historiográficas (...) referências universais, legitimadoras de ‘história únicas’” (*Idem*, p. 187). Na terceira versão da BNCC de História voltou-se à cronologia consagrada pela história das civilizações (BITTENCOURT, 2018; CAIMI, 2016), reafirmando uma dificuldade, senão uma impossibilidade, que é ajustar uma periodização (supostamente) universal capaz de atender à narrativa histórica de diversos povos, observando/respeitando suas diferenças culturais.

Nesse sentido, embora saibamos que identificar e ordenar eventos não sejam tarefas simples, constituindo-se em operações importantes para a aprendizagem, essa abordagem pode ser limitada se não levada em conta a complexidade das relações entre eventos históricos, contextos sociais e causas subjacentes. Além disso, focar apenas na sequência cronológica, marcada pela linearidade temporal, pode negligenciar a compreensão mais profunda dos processos históricos.

Já no que diz respeito ao segundo procedimento, a seleção e objetivação dos documentos em sala de aula pode ser uma tarefa promissora, especialmente sob uma perspectiva pós-fundacional. A seleção, compreensão e reflexão sobre o significado dos documentos são etapas essenciais na pesquisa histórica. Mas seria o mesmo para o contexto didático do ensino de História?

Sob a ótica das teorizações discursivas, essa abordagem apresentada na BNCC de História incorre em algumas limitações. Ela tende a pressupor que os documentos, se não são fontes objetivas e imparciais de conhecimento, são caminhos seguros e indispensáveis ou insubstituíveis para a aprendizagem, mas que ignoram o contexto em que foram produzidos e os interesses subjacentes. A pesquisa pós-fundacional nos lembra que os documentos são construções discursivas, moldadas por relações de poder e ideologias.

Estamos embasados nas formulações de Ernesto Laclau (2013) e Carmen T. Gabriel (2018) quando argumentamos não haver correspondência entre significante e significado, a priori. Na verdade, a estabilização de sentido é resultado do processo de disputas políticas para

se chegar à significação provisória. Assim, o uso de fontes históricas em sala de aula deve ir além da mera compreensão do significado dos documentos ou da verdade que se constrói por meio deles. A desconstrução é fundamental e capaz de revelar as fissuras e contradições presentes nas narrativas históricas. Em vez de buscar uma única interpretação, a abordagem pós-fundacional valoriza a pluralidade de significados. Isso implica considerar diferentes vozes, perspectivas e versões, reconhecendo que o sentido não é fixo, mas sim contingente e sujeito a disputas. Entretanto, diante de uma concepção de passado plural e precário, cabe ao professor fazer suas escolhas políticas, fundamentando-as teoricamente segundo o propósito e os objetivos de abordagens e aprendizagem.

Finalmente, chegamos ao terceiro procedimento: o reconhecimento e interpretação de diferentes versões para um mesmo fenômeno. Nos parece haver aquela questão de como acessar o passado, com o uso de fontes. Decorre disso uma dificuldade em demarcar fronteiras, limites e divisas entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Principalmente, porque fica clara uma abordagem que prioriza os elementos que definem a pesquisa, com destaque às fontes e aos instrumentos capazes de extrair a ‘verdade’ contidas nelas. Aponta, desse modo, para uma realidade apresentada pelo estudo de Martins e Araujo (2021), em que as “dificuldades de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar” (p. 262) requerem a problematização do terreno epistemológico adotado pelos currículos de História, especialmente na formação continuada de docentes. Marcada pelas relações assimétricas de poder entre os campos da História e da Educação, dificultando a emergência de um conhecimento histórico escolar que resulte também e necessariamente, de uma cultura histórica escolar.

Para chegar a tal ponto, ressaltam os autores, os saberes devem ser concebidos por uma autonomia relativa, ainda que indissociáveis, senão, seguiremos submissos à tradição (no que concerne ao ensino de História) em que: “O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico, portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos.” (BRASIL, 2017, p. 418).

Percebam que o texto da BNCC de História, ao admitir uma atitude historiadora como manifestação do saber-fazer, transformado então em competências (a serem ensinadas e aprendidas por estudantes) confere um sentido particular para aprendizagem em História. Nessa significação fixada pelas competências o aprendizado ocorre necessariamente quando alunos e professores mimetizam com rigor os expedientes dispensados pelos historiadores de ofício em sua produção de sentido acerca do passado.

### 3.8. O *ethos* terapêutico emerge das competências

O problema das competências – como pode ser verificada nesses três casos, quarta, quinta e sétima competência – não está propriamente em sua coerência interna, tampouco nas relações de causalidade entre os termos enunciados, ou nas correlações arbitrárias que se estabelecem entre habilidades (a serem) adquiridas e sua aplicação/configuração como saber-fazer. A dificuldade reside mais naquilo que, invariavelmente, compõe a estrutura das competências, ou seja, sua limitada disposição em articular (materializando) aprendizagens de ordem cognitiva e socioemocionais com as atitudes e valores que se expressam, ou que resultam da formação histórica (ROCHA; COELHO, 2021). Tomemos, por conseguinte, o que versa uma delas:

Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, *levando em* conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações (BRASIL, 2017, p. 402. Competência nº 5, grifo nosso).

Não deixa de ser legítimo, razoável e possível que a compreensão dos fluxos de pessoas e mercadorias, em diferentes épocas mundo afora possa contribuir para o desenvolvimento de valores, como respeito, empatia, solidariedade e reconhecimento da diferença entre os estudantes. A questão, porém, está no atravessamento feito pelo aspecto disruptivo das competências, com seu conteúdo individualizante, capaz de promover um radical e sistemático desequilíbrio entre os domínios que diretamente definem (os objetivos) e afetam a educação, ou seja, entre a qualificação, socialização e subjetivação.

Como as competências na BNCC estão obcecadas em desenvolver atributos de qualificação, capazes de promover resultados palpáveis e verificáveis, segundo uma agenda global (HYPOLITO, 2019), a aprendizagem que um dado aluno desenvolve nesse âmbito ou domínio se recente, ao mesmo tempo, do descompasso ou déficit que resulta dos processos de socialização e subjetivação.

Uma expressão desse desequilíbrio é a emergência de uma nova linguagem da aprendizagem na educação, quando uma competência específica, de História por exemplo, pode reunir e definir coerentemente o que um aluno aprenderá, descrevendo e vinculando tal aprendizagem à aquisição de valores. Entretanto, a natureza axiológica das competências traz dificuldades para que a aprendizagem garanta ou promova determinados valores e atitudes – caros à educação –, já que a “programação” feita para as competências – sua compulsão deliberada por prescrição – opera de antemão hierarquizando os próprios valores, uniformizando subjetividades e silenciando a diferença.

Se nos permite a já desbotada alegoria, conferida pela fábula do *sapo e do escorpião*: As competências (escorpião) não teriam razão para prejudicar as aprendizagens (sapo) visto que suas vidas (educação) estariam em jogo a partir dessa relação de dependência. E no final da história todos sabem o que acontece com o sapo a partir do que o escorpião faz. Mas o que fica flutuando como abertura é a plasticidade de interpretações acerca da moral da história: o sapo é apenas mais um ingênuo em um mundo onde os inocentes não encontram abrigo. E o escorpião estava apenas confirmando a contingência de sua natureza, a despeito de não considerar causa e consequência. Essas significações dadas às fábulas são invariavelmente uma tentativa de representar um modelo de sociedade, cultura. Por traz da aparente simplicidade narrativa há sempre algo maior.

Mais do que fixar uma, duas ou mais interpretações decorrentes dessa fábula, o que nos interessa é destacar a possibilidade de discussão de valores e sua relação com a ‘natureza’, ou melhor, com a naturalização dos comportamentos sociais, fazendo a ressalva de que seres humanos se diferenciam das outras espécies de animais. Como as competências se comportam como escorpião, no interior da BNCC, é necessário repensar acerca de seus valores e dos princípios que expressam onde queremos chegar, como sociedade. Isto é, o que consideramos educacionalmente desejável em matéria de ensino e quais julgamentos podemos apresentar na definição desses valores (BIESTA, 2012).

Diferente disso, vamos considerar legítimo e aceitável que as competências, assim como o escorpião, até possuem nobres intenções e estão comprometidas de modo efetivo com princípios que favorecem a vida social, porém sua ‘natureza’ abriga impulsos de ordem psicológica, justificando assim seu comportamento incompreensível, como uma espécie de distúrbio naturalmente enunciado e sem tratamento no horizonte.

### **3.9. Uma aprendizagem criadora ou autorreguladora**

Aproveito esse ensejo, finalmente, para fazer algumas observações acerca das competências gerais e sua articulação com as competências específicas para o ensino de História. Trata-se da tendência de arrastar para o currículo e, conseqüentemente, para o universo escolar, uma espécie de cultura terapêutica, que “se inclina a tornar a educação uma forma [peculiar] de terapia mais preocupada com o bem-estar emocional de seus alunos e estudantes do que com sua emancipação” (BIESTA, 2012, p. 817) propriamente.

Isso pode inclusive representar um indício da falência de projetos para a educação na medida em que a escola passa a subordinar sua atribuição histórica de formação (definindo o

que os estudantes aprendem) às demandas por fornecimento de amparo e desenvolvimento emocional aos seus estudantes. Nesse sentido, dentre as dez competências gerais para a educação elencadas pela BNCC, em seis delas há a presença do repertório conceitual que concebe o lugar social do ensino como um contexto privilegiado de orientação terapêutica e/ou treinamento ocupacional.

Assim se apresentam nas competências (nº 5, 6, 7, 8, 9 e 10), definindo atribuições ao ambiente escolar, e ao trabalho pedagógico, em “resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”; “fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida”; “com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta”; “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Quero chamar a atenção para uma abordagem que ainda encontra hiato na literatura crítica acerca da BNCC, isto é, uma análise mais sistematizada acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas<sup>49</sup>, a partir desse novo currículo sugerido. E do uso pouco criterioso desse repertório semântico confuso, envolvendo uma miscelânea de preceitos, ou postulados oriundos da literatura de autoajuda, terapias (psiquiatria) e treinamento (*coaching*).

Recorremos, nesse sentido, ao estudo elaborado pelos pesquisadores do Reino Unido, (ECCLESTONE; HAYES, 2008), ao identificarem, nos últimos 40 anos, a emergência de uma espécie de “*ethos* terapêutico” no contexto sociocultural anglo-americano. Ressaltam os estudiosos, porém, que não se trata simplesmente de uma avalanche de aconselhamentos, psicologia e psicanálise sobre as áreas da vida social e pessoal, política e universo profissional. Estamos falando de um *ethos terapêutico*, que

oferece uma nova sensibilidade, uma forma de roteiro cultural, um conjunto de explicações e suposições subjacentes sobre sentimentos e respostas apropriados a eventos e um conjunto de práticas e rituais associados através dos quais as pessoas dão sentido a si mesmas e aos outros (ECCLESTONE, HAYES, 2008, prefácio, p. X – tradução livre).

Qualquer semelhança ou correspondência, nesse sentido, com o universo semântico oferecido pelas competências na BNCC não é mera coincidência. O currículo e a educação de um modo geral, influenciados por ótica terapêutica é um fenômeno sem precedente na história

---

<sup>49</sup> Deixamos antecipado o aviso que não há espaço nem intenção desse trabalho em desenvolver uma crítica sistemática à “educação terapêutica”, mas chamar a atenção para essa lacuna, com uma abordagem residual e introdutória acerca dessa tendência na BNCC.

do ensino no país. O que nos gera indagações a respeito dessa nova linguagem trazida para a educação e de que maneira contribui e impacta na, ou se confunde com a própria aprendizagem dos estudantes.

É oportuno destacar que, decorrente de uma série de novos desafios que atravessam o atual contexto de ensino e das escolas – desde demandas fundamentais por inclusão de crianças com necessidades especiais, passando por um trabalho pedagógico mais voltado para o combate ao bullying, até o advento das novas tecnologias (internet, smartphones, rede social, aplicativos, jogos etc.) impactando diretamente na rotina das salas de aula – consideramos legítimo que o currículo seja ocasional e naturalmente revisto para dar conta da dinâmica social.

Entretanto, não é bem isso que estamos nos referindo quando analisamos as orientações curriculares oferecidas pelas competências. Através destas é importante identificar quando problemas emocionais e suas reivindicações associadas tornaram-se uma prática educacional que nos faz considerar, por exemplo, que 'baixa autoestima' é um elemento originário de causalidade e que, portanto, explica as dificuldades de ordem social e educacional. Assim, podemos identificar essa disposição terapêutica em duas competências gerais da BNCC. Sem muito rigor quanto à apresentação de dados, acreditamos que boa parte das funções de trabalho, dentro do contexto de sociedades industriais e pós-industriais, implicam um desgaste emocional e, por vezes, como consequência, o desenvolvimento de quadros de distúrbios psicológicos como ansiedade. Do trabalho repetitivo em fábricas ao trabalho intermitente atrelado aos serviços de aplicativos; das funções que exigem constante observação de metas e sua superação, ao contato com um público variado, sujeito às condições precárias e violência (motorista de ônibus, motoristas e entregadores vinculados a aplicativos/plataformas, operadores de telemarketing, professor etc.).

Portanto, produzida por um modelo de sociedade capitalista onde o tempo representa uma das principais variáveis de controle, no sentido da produção do mais-valor através da exploração, causa incerteza identificar que a solução vem por meio de ações para mitigar esse mesmo quadro. Vale lembrar da influência que o capital teve na elaboração da BNCC, principalmente com a presença de suas fundações, (supostas) ramificações jurídicas sem fins lucrativos. As competências e sua linguagem vêm solucionar mais esse quadro com sua gramática terapêutica, empregada na educação. Vejamos:

8. Conhecer-se, apreciar-se e *cuidar de sua saúde física e emocional*, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a *empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação*, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com



acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10 – grifos nossos).

Ao analisar essas duas competências, identificamos que quando a educação passa a definir ou sugerir princípios (e suas ações decorrentes) mais associados à área da saúde pública e, portanto, ocupando seu tempo com tais questões é porque: suas atribuições regulares já foram satisfatoriamente resolvidas e, assim, se pode voltar às atenções e aos esforços para outras questões; ou seus objetivos e princípios são deliberadamente confusos a ponto de o Estado definir atribuições para o ensino sem que as escolas possam efetivamente cumpri-las.

Com isso observamos que a educação passa a incorporar novos objetivos e atribuições que, aos poucos e em última instância, esvazia seu tradicional escopo de atuação, tornando o currículo uma janela de oportunidades para políticas de governo descontínuas e sem fundamento.

Nesse sentido, quais interesses de Estado justificariam a transferência da área de Saúde para a área de Educação dessa preocupação terapêutica? Podemos arriscar uma hipótese que reside na capilaridade e abrangência que a oferta de ensino atinge. Ou seja, dizer que há uma preocupação de Estado, ou, quando muito, governamental com a saúde emocional de seus cidadãos em formação parece mais uma peça publicitária de políticos e que, dadas as condições de infraestrutura sob as quais funcionam as escolas públicas, de um modo geral no país, parece uma formulação pouco criteriosa com consequências desastrosas para o currículo (vide o esvaziamento disciplinar operado sobre a grade de conteúdos do Novo Ensino Médio).

Pelo que já foi exposto sobre as competências e sua capacidade de engendrar – ainda que sutilmente, ou de modo vago – uma nova linguagem da aprendizagem que lança incerteza sobre o próprio ensino e a educação de um modo geral, bem como os valores que embasam as concepções pedagógicas adotadas, torna-se urgente uma identificação mais direta desse tipo de entendimento do currículo.

Exemplo disso encontram-se nas competências específicas de História, para o ensino fundamental, ainda que, diferentemente do que já observamos para o ensino médio, esse repertório se restrinja a uma de suas competências:

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, *exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação* e o respeito (BRASIL, 2017, p. 402 – grifo nosso).

Muito diferente das intenções enunciadas pelas competências, nas quais a concepção de educação incorpora pressupostos supostamente terapêuticos, as conclusões a que chegaram as pesquisas de Ecclestone e Hayes (2008) sugerem que uma educação terapêutica é extremamente nociva para a sociedade, especialmente como política pública de educação. Reparem que os autores tomam o cuidado ao empregar o termo “terapia”<sup>50</sup>, em sua dimensão sociológica, e não propriamente em termos clínicos, que possa, assim, desqualificar o trabalho comprovadamente sério que a Psicologia, a Psicanálise e a Psiquiatria oferecem.

Por isso, a despeito de seu discurso em favorecer o empoderamento e o protagonismo juvenil, fortalecendo a autoestima e fornecendo soluções que envolvam conforto e resolução de conflitos, um currículo sob essa orientação, em última instância, na verdade encoraja a dependência institucionalizada através de formas ritualizadas de apoio emocional. Tal quadro, com efeito, representa um abandono do projeto emancipatório, que a educação possa eventualmente ter como horizonte. Assim, uma educação preocupada com autorrealização e que se restringe a desenvolver conforto emocional, em vez de estimular sujeitos no acesso, no conhecimento e na transformação do mundo, acaba por renunciar a esse projeto e contenta-se com uma improvável mudança individual ou interior – de si mesmo (*Idem*, p. 164).

Embora não tenhamos como escopo uma análise sistematizada das competências no Ensino Médio, vale destacar aqui como uma de suas habilidades foi definida. Ela representa o percurso (de realização das competências) voltadas para a área de ciências humanas, apresentando-se com forte intencionalidade em seu objetivo de aprendizagem (habilidades). Presume-se de forma superestimada a capacidade da escola em abarcar muito, mas sem envolver ou reter coisa alguma:

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que *valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia* (BRASIL, 2017, p. 579 – grifo nosso).

Outro aspecto que se mostra urgente, indiretamente atrelada a essa tendência terapêutica, é a relação dicotômica que a BNCC estabeleceu entre as competências – tomadas

<sup>50</sup> Para os autores, “‘Terapia’ já foi considerada como uma cura ou tratamento para pessoas que eram perturbadas ou mentalmente doentes. Agora o termo mudou completamente de significado e se tornou um valor positivo.” (ECCLESTONE; HAYES, 2008, p. 3). Segundo o professor emérito da Universidade Federal de Goiás, Joffre M. de Rezende (2010), terapia (*therapeia*) encontra origem no “grego, [de onde] a palavra passou para o latim e, deste, para as línguas modernas com o sentido abrangente de qualquer meio ou procedimento usado no tratamento dos enfermos, dando origem a compostos como farmacoterapia, fisioterapia, hidroterapia, radioterapia, psicoterapia etc.”

aqui em sua expressão “saber-fazer”, “saber-agir” e “aprender a aprender” – e os conteúdos curriculares. Como se aquelas pudessem prescindir destes no ensino de qualquer coisa que o valha. Na verdade, essa questão se expressou muito fortemente já no desterro sofrido pela primeira versão do documento, quando se argumentava que havia um arranjo opondo uma visão mais centralizada e temática de história do Brasil em detrimento (e/ou oposição!) dos conteúdos acerca do passado europeu.

Com a terceira versão, as competências reafirmaram o que a tradição já sacralizou em matéria curricular, porém embutiu uma série de “novidades” sob pretexto que o “aprender a aprender” reside em oferecer alternativas de trabalho e aprendizagem para os estudantes em formação (contínua) para o mundo e para a vida. Assim, essa espécie de panaceia pedagógica sugere a promessa de resolver a enfermidade, levando consigo também o enfermo.

Então, baseado numa ideia que esvazia, subordina, ou simplesmente coloca as disciplinas e seus conteúdos em rota de colisão com as competências, sob singular e extravagante roupagem, os itinerários formativos foram inseridos na grade do ensino médio, sacramentando assim uma queda de braços envolvendo a relação das competências com a nova organização dos conteúdos disciplinares. Estes foram postos de lado e apresentados como apêndices ao longo dos três anos da grade curricular desse segmento.

Na prática do cotidiano escolar, isso aumentou o fosso que divide a educação pública voltada para a classe trabalhadora e um ensino privado que reúne condições materiais para, de um lado, observar tais saltos reformistas, mas de outro, sem sonegar uma base curricular sólida aos seus estudantes, continua a oferecer seus conteúdos disciplinares. Embora fuja ao escopo dessa pesquisa, acrescentamos que essa concepção rasa de currículo vem explodir, de modo incontornável, senão irresponsável, nos mecanismos de manutenção de classe social, isto é, nos mecanismos de acesso às universidades. Basta conferir as menções ao novo ensino médio, no debate atual, acerca das últimas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme se apresenta de um modo geral no noticiário, nas redes sociais etc.

O uso, portanto, indiscriminado de competências na organização do currículo, no que refere ao nosso particular, expõe as principais contradições que envolvem epistemologicamente a operação historiográfica e seu ensino. Das críticas à teoria, ao fetichismo do método; do autismo universitário<sup>51</sup> (SILVA, 2000), ao corporativismo da carreira acadêmica; da função

---

<sup>51</sup> A expressão não só designa uma crítica ao isolamento que caracteriza certa produção historiográfica, circunscrita às fronteiras da universidade, mas também se direciona ou infere à possível origem desse quadro, ou seja, o atual fenômeno conhecido como produtivismo científico – tendência que atravessa todas as áreas do conhecimento, que acelera os mecanismos de produção científica, mas não dispõe de recursos suficientes para regular a qualidade da produção, que se expressa predominantemente sob bases e critérios quantitativos. Conferir Stengers (2023). Esse

social conferida ao ensino de História, à (des)centralização ou socialização dos recursos de produção de sentido sobre os homens no tempo; das novas demandas direcionadas ao passado (prático), aos impactos por reformulação da formação docente e do próprio ensino de História etc. O que está em questão é, num gesto de antropofagia moderna: até quando (e quantas) “máscaras brancas” o ensino de História e a própria História terão que sustentar para se viabilizar como conhecimento? Quando as diferenças (entre as quais a pele negra) se colocam à disposição, numa alternativa à Europa e, conseqüentemente, à independência e autonomia intelectual que a educação consegue promover?

Além de expor essas contradições, as competências nos remetem à consagrada tese de José Murilo de Carvalho, acerca de uma época em que já pensávamos superada, ao menos no que concerne aos seus aspectos mais deletérios. Trata-se do papel conferido pela educação a uma elite colonial, formada intelectualmente a partir de processos de treinamento e socialização externos como mecanismo de manutenção da ordem e da unidade territorial do Brasil. Sua argumentação está ancorada em um elemento do paralelismo feito entre a formação das elites da América portuguesa e da América espanhola. Enquanto na colônia portuguesa se viu restringido, o quanto foi possível o desenvolvimento de instituições universitárias<sup>52</sup> e, conseqüentemente, as condições de emergência de um pensamento autônomo, heterogêneo e revolucionário; na política educacional espanhola, bem como a configuração e incidência de escolas superiores em suas colônias “permitiu a formação de elites intelectuais praticamente em todas as subdivisões administrativas que posteriormente se transformaram em países independentes.” (CARVALHO, 2003, p. 71). Então, notem, há uma correlação direta entre projetos de independência, construção da ordem, unidade e fragmentação à formação intelectual das elites, seja na América portuguesa, seja nos territórios da América espanhola.

As competências entram, nesse caso, como alternativa (capaz de organizar as aprendizagens) de construção ou manutenção da ordem na medida em que serve como expediente aglutinador em torno de um projeto, que enxerga a educação como garantia da democracia, esta agora pensada como um valor em si mesmo. Em suma, o aspecto principal

---

quadro piora ao identificar as relações entre produtivismo e meritocracia, que é simplesmente uma agenda que condiciona destinação de verbas à relevância das pesquisas científicas. Sendo que a relevância pode ser definida por quem patrocina as pesquisas, seus interesses, valores e, portanto, pelos mesmos atores que concentram a prerrogativa de tomada de decisão.

<sup>52</sup> Vejamos o que diz, nessa matéria de justificativa, a negativa dada pelo Conselho Ultramarino português, em 1768, ao receber diretamente da capitania de Minas Gerais uma solicitação de abertura de sua escola de medicina: “um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal” (LACOMBE; HOLANDA *apud* CARVALHO, 2003, p. 69-70.).

que atrela a tese de José Murilo de Carvalho ao dispositivo<sup>53</sup> BNCC, organizada em competências é sua capacidade e/ou disposição em homogeneizar subjetividades por meio de processos de socialização ou treinamento prescritivos – a educação a serviço de implementar um modelo de socialização (voltada para elite, no passado) ou qualificação (destinada às massas, no presente). Ainda que consideremos as especificidades que cada caso encerra, a educação como dispositivo de poder no sentido de conformar projetos de sociedade, nos dois contextos é patente.

Entretanto, é necessário ponderar que elite é essa que se apresenta e quais os seus respectivos projetos em cada contexto. De todo modo, enquanto a manutenção da unidade territorial do império estava no horizonte das classes dominantes letradas, formadas em Coimbra, dois séculos depois, nossas elites apresentam agendas em consonância com interesses externos, porém adotando um sentido particular para educação, cidadania e, principalmente, tornando a democracia um valor que justifica seus interesses reformistas. Permanece, entretanto, aquela observação feita por Sérgio Buarque de Holanda (1995) a pairar como um fantasma sobre nossas cabeças, nos desafiando, em que consta saber, se a democracia no Brasil nunca passou de um lamentável mal-entendido.

---

<sup>53</sup> “Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.” (FOUCAULT, 1979, p. 244, *apud* CARNEIRO, 2005).

#### 4. A encenação historiográfica: o ensino de História como transgressão curricular

*Minha vida é andar por esse país  
Pra ver se um dia descanso feliz  
Guardando as recordações das terras onde passei  
Andando pelos sertões e dos amigos que lá deixei*

*Mar e terra, inverno e verão  
Mostro o sorriso, mostro alegria  
Mas eu mesmo, não  
E a saudade no coração*  
(Luiz Gonzaga, A vida do viajante, 1980)

A BNCC de História integra uma reforma curricular promovida com o objetivo de democratizar o ensino no país. Na medida em que resgata e reafirma alguns princípios constitucionais para a Educação, ela estabelece os direitos e os objetivos de aprendizagem (as aprendizagens essenciais) e, avançando nesse âmbito, determina que uma nova organização curricular constitui o caminho necessário para alcançá-los.

Entretanto, como está organizada por meio de competências gerais e específicas para cada componente curricular, provoca uma série de implicações sobre o processo de ensino e aprendizagem, já que atrela e subordina de modo significativo a rotina escolar aos processos de gestão e avaliação externos. Ou seja, impacta sobremaneira nas funções ou domínios elementares da educação – socializar, subjetivar e qualificar seres humanos (BIESTA, 2012) –, com um arranjo que desequilibra as funções, promove hierarquização e restrições entre os domínios e, finalmente, sob pretexto de resolver uma relação conturbada entre teoria e prática, estabelece que o ensino de História se realiza ao mimetizar nas salas de aula o ofício do historiador. Colocado em outros termos, transforma a sala de aula em uma espécie de extensão dos protocolos, dos procedimentos e das teorizações que a ciência de referência desenvolve. Sintetizada por uma “atitude historiadora”, nesse sentido, a aprendizagem em História, segundo a BNCC, tem na adoção desse arranjo uma garantia sem fundamento.

Nesse sentido, faz-se urgente uma necessidade de recontextualização pedagógica segundo as demandas locais não-inscritas pela/numa política pública de prescrição curricular, que silencia possibilidades outras de identidades fora da norma, do desvio e, conseqüentemente, da diferença.

Portanto, o resgate da memória local viabilizará aprendizagens não circunscritas por um ensino de História baseado em competências. Porque essas se mostram como expressão contemporânea de um colonialismo que, no passado, lançou mão do ‘treinamento’ como dispositivo de construção da ordem. Mas notem, não se trata mais de um expediente dirigido

exclusivamente às elites, à sua homogeneização ideológica (CARVALHO, 2003), tal como no século XIX, e sim um recurso estabilizador para uma ‘nova ordem’ em que a educação se destina ao conjunto da população. Uma educação agora dentro do contexto de interesses democráticos e republicanos e que, portanto, não mais se restringe àquela paisagem descrita do século XIX: ‘uma ilha de letrados num mar de analfabetos’.

Entretanto, em ambos os tempos, o ensino está atravessado pelo princípio de uniformidade formativa: seja pelos processos de socialização no século XIX; seja pela tenaz disposição em qualificação de um público maior, caracterizando a chamada cidadania flexível (TURIN, 2018; PLÁ, 2010). Um sentido particular de cidadania cujo desempenho individual do *cidadão adaptado* conta mais do que propriamente sua atuação política em torno de interesses ou projetos, direitos e deveres coletivos.

Onde o ensino de História participa dessa *história*? Pela sua dimensão formativa, ele também pode ser instrumentalizado nessa complexa equação chamada educação. Principalmente por suas especificidades e abordagens variadas. Por isso, um ensino de História como transgressão, que resulta de uma história (in)disciplinada (ÁVILA; NICOLAZZI; TURIN, 2019) abarca um universo epistemológico amplo, tão rico em possibilidades quanto forem as demandas que o presente suscitar. Como é o caso, nesse sentido, da abordagem em História local, capaz de amalgamar novas identidades, subverter antigas e projetar outros sentidos para manifestações da diferença.

Se por um lado, atesta aquilo que representa uma potência ao trabalho escolar: a oralidade, o irregular, o desvio à norma etc., por outro, lança sob escombros as pretensões prescritivas que uma história “científica” possa oferecer ao currículo de treinamento e homogeneização, enfim, “denotando assim [e por tabela] a dificuldade dos historiadores em lidar com temas e objetos de pesquisa que não se traduzem em registros ou suportes convencionais” (JUNQUEIRA, 2021, p. 3). Como o próprio fenômeno da escrita, e seus registros constituem formas consagradas de silenciamento da fala e da oralidade num fenômeno que atesta a sobreposição de autoridade e validação de um sobre o outro, com o advento da modernidade.<sup>54</sup>

Assim, trazendo a força que representa Luiz Gonzaga, em sua capacidade de narrar histórias e apresentar uma região marginalizada do Brasil ao *Brasil moderno*, suas canções são

---

<sup>54</sup> Embora não haja aqui o propósito de explorar tal movimento, sugerimos a pesquisa de Junqueira (2021), onde valendo-se das ferramentas da História e da Antropologia, demonstra como se teceram essas relações entre a oralidade advinda da música, por exemplo, o registro escrito e as transformações decorrentes da ciência, desenvolvendo assim uma tendência à uniformização metodológica, conceitual e teórica.

mais do que registros sonoros voltados para o entretenimento, segundo um gênero da música popular brasileira, são também registros históricos de uma época, de uma memória coletiva que envolve o imaginário, os conflitos, o sertão, o moderno, a cidade, o progresso, o artista. Nesse caso, o artista e suas canções são o próprio documento, são as fontes que viabilizam o acesso ao passado. Mas para isso é necessário a crítica, levando-se em conta a natureza subjetiva do artista, criador e “fingidor”, imaginativo. Tal qual o poeta português (F. Pessoa), Luiz Gonzaga oferece sua arte, que transborda, que se espalha, com alegria, mas conserva a si mesmo, escondido pela máscara de persona e pela dimensão fantástica, trágica e criativa de suas personagens, em um claro exemplo da potência que a oralidade pode oferecer ao ensino de História, como lugar de fronteira, sobretudo em sua dimensão performativa, retórica.

#### **4.1. Objeto da sequência didática**

Frente à ambiguidade em garantir os direitos de aprendizagem e ao mesmo tempo estabelecer prescrição – através de um currículo mínimo –, a recontextualização (BERNSTEIN, 2003) de uma BNCC de História orientada por competências parece ser um imperativo. Em nosso caso, o componente curricular de História será trabalhado a partir da abordagem da história local, com destaque para perspectiva da memória, da oralidade, entre outros recursos para fomentar aprendizagens em História.

Para isso, desenvolveremos uma proposta de sequência didática. Aqui nomeada, de forma provocativa, como “encenação historiográfica”, em aberta oposição à atitude historiadora da BNCC.

A identificação dos moradores mais antigos da comunidade escolar, bem como de seus ex-alunos e profissionais da escola, com os quais faremos entrevistas, depoimentos e rodas de conversa ajudarão a resgatar a memória da comunidade escolar e seus temas sensíveis atravessados por operações de lembrança e esquecimento.

O resultado se expressará na possibilidade de elaboração de um mecanismo pedagógico e/ou outros recursos de expressão da aprendizagem em História. O produto seria um “podcast” desenvolvido com os alunos da Escola Municipal Gandhi, que se vincula à rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. Nesse sentido, o professor fará uso de uma série de intervenções pedagógicas, de modo que as concepções de ensino e aprendizagem não se restrinjam à pedagogia das competências. Assim, pretende-se afastar dos processos educacionais da tendência à padronização da aprendizagem e, como se isso fosse possível, da uniformização de subjetivações.



Por isso, elegemos a sequência didática para viabilizar um novo sentido para o ensino de História. Assim, identificaremos quais vínculos a sequência didática (como recurso pedagógico) estabelece com a concepção de currículo (restrita ao conteúdo e sua transmissão entre professor e aluno; ou como experiência de significação de aprendizagem), de ensino de História (sua dimensão fronteiriça) e a legislação em vigor, embasando-se nela, mas também criticando-a, confrontando-a em suas potencialidades e fragilidades (competências e habilidades).

Com origem no contexto francês, em meados da década de 1990, nos dispositivos oficiais para o ensino de línguas na França, a sequência didática emerge como um conjunto articulado de operações para desenvolver conhecimento com o aluno em situação de aprendizagem, no que diz respeito à linguagem (CRISTOVÃO, 2009 *apud* GONÇALVES; FERRAZ, 2016). Uma maneira de organizar o trabalho pedagógico que encontra origem ou registros em Zabala (1998, p. 53), ao analisar “sequências de ensino-aprendizagem ou didáticas”, bem como nas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para os quais a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (*apud* ARAÚJO, 2013, p. 323). Enfim, em circunstância de ensino e aprendizagem formais, as sequências didáticas promovem uma espécie de arquitetura do trabalho a ser desenvolvido, já que aquelas delineiam ações, detalham atividades e expõem objetivos e caminhos a serem trilhados entre professores e seus estudantes.

#### 4.1.1. Detalhamento e escopo da sequência didática

O levantamento, a sistematização e a análise das memórias de uma comunidade escolar, bem como seus registros em formato *podcast*, realizados com a participação direta de estudantes possibilitam aberturas de atuação do trabalho docente no ensino de História. Nossa proposta pretende rearranjar ou realinhar as funções e princípios da educação, cuja BNCC se diz portavoza e promotora enquanto direito subjetivo. Ou seja, os direitos de aprendizagens podem e devem ser garantidos por meio de um ensino de História que atue no entre-lugar, na observação da diferença e na intersecção entre a teoria da história, a educação e o ensino de história, bem como sua conjunção performativa (retórica).

Sem tal arquitetura, a BNCC de História organizada em competências faz pouco sentido quanto à efetivação de garantias constitucionais enunciadas pelo estado de direito, principalmente, em regulamentar um concerto delicado, uma contingência que atravessa o

currículo: observar identidades que se expressem pela diferença – identidades locais, por exemplo; às vezes em desacordo com a identidade nacional – e sem prescindir de atuar como indutora dos processos de ensino-aprendizagem.

O passo seguinte é detalhar o planejamento da sequência didática, pensada a partir de quatro etapas ou fases. A **fase A** consiste na escolha do segmento de ensino fundamental priorizado pelo professor, bem como na definição do objeto de estudo e aprendizagem a serem desenvolvidos pelos estudantes. A **fase B** é ocasião de apresentar os objetivos da sequência didática, sendo antes fundamental tomar conhecimento das dúvidas e apontamentos que eventualmente os estudantes possam ter diante do tema e das ações a serem realizadas. Assim, será possível revisar a pertinência de alguns objetivos e suas respectivas ações. A **fase C** elencará as alternativas teóricas que embasarão a sequência didática quanto à aprendizagem, tomada nesse trabalho como tradução (MARTINS, 2023), bem como sua justificativa e os recursos materiais necessários para viabilizar as ações. Por fim, na **fase D**, há um detalhamento das ações, atividades e exercícios que compõem a sequência didática, sua esquematização.

### **Fase A**

Após uma sucinta, porém, objetiva exposição do trabalho a ser realizado pela turma de sétimo ano, do ensino fundamental, o professor deverá inserir – através de uma espécie de imersão – os estudantes no tema, identificando seus elementos constituidores. Os estudantes contarão com aula expositiva do professor, exibição de vídeo sobre Manguariba, em que o passado da região será revisitado a partir das ruínas do antigo Engenho de Santo Antônio dos Palmares.

A escolha de turmas de sétimo ano se justifica pois nos parece mais adequado e pertinente ao trabalho do conteúdo, dos objetos de conhecimento segundo versa a BNCC. Nesse sentido, a história local será articulada ao estudo da colonização, do trabalho escravo e dos processos de organização política desenvolvidos no período colonial, bem como o histórico acesso à terra como condição de participação política naquela sociedade dos séculos XVIII e XIX, já no Período Imperial.

Assim, é imprescindível saber quais estudos ou afazeres iniciais serão lançados para familiarizar os estudantes com o trabalho/proposta/estratégia a ser elaborado/desenvolvida. Partiremos do lugar onde vivem os alunos, onde a escola funciona.

Para iniciar, portanto, não basta que o professor fale, convide ou converse sobre o conjunto habitacional Manguariba, destacando elementos de sua história, de sua dinâmica sociocultural e de sua evolução urbana. Faço agora um breve parêntese sobre a história local,

do terreno onde se localiza e desenvolve a comunidade escolar em questão. Adiantando, os dados históricos (factuais) expostos ao longo da seção seguinte são frutos da pesquisa assinada por Tov, Lamego e Rosa (2019).

#### 4.1.2. Manguariba: um passado rico e diverso

Na região de Manguariba, ao norte de Paciência, encontramos um tesouro histórico e arqueológico: as ruínas do Engenho de Santo Antônio dos Palmares. Essa área, outrora habitada pelos índios tamoios, foi posteriormente incorporada ao engenho após a expulsão dos indígenas pelos colonizadores portugueses.

O engenho, sob a administração do capitão-mor João Francisco da Silva e Sousa e sua esposa, Mariana Eugênia Carneiro da Costa, prosperou. Suas dimensões impressionantes sugerem uma produção significativa. Um canal, agora inativo, conectava as ruínas ao rio Guandumirim e, dali, ao Porto de Sepetiba, provavelmente transportando açúcar e aguardente para o Rio de Janeiro e outros portos.

Com o advento da República, as terras do engenho mudaram de mãos. Entre as décadas de 1930 e 1960, imigrantes mineiros e portugueses trouxeram prosperidade aos laranjais da região. Após o declínio dos cítricos, a Fazenda Nova Índia, de propriedade de Luiz Carlos de Adriano Franco, se destacou. Além de apreciar as artes, Luiz Carlos contribuiu para a pesquisa histórica local.

Na década de 1980, a decadência das fazendas de gado abriu caminho para uma nova fase em Manguariba. Conjuntos habitacionais surgiram, incluindo o Conjunto Manguariba, situado próximo ao Jardim Palmares. Hoje, esse terreno abriga o complexo logístico da WT Goodman, o maior depósito de mercadorias do grupo varejista Guanabara e empresas multinacionais como a Lillo do Brasil e a Vesuvius.

Em 29 de agosto de 1983, os primeiros moradores chegaram: cerca de 90 famílias de funcionários da extinta Telecomunicações do Rio de Janeiro S/A (TELERJ), que se estabeleceram definitivamente no local. Desde então, foram construídas 6.000 casas, com capacidade para abrigar aproximadamente 24.000 pessoas. Essa comunidade, outrora marcada pelas colunas de pedra do engenho, agora pulsa com vida e diversidade, refletindo um passado transformado em presente vibrante.

Assim, Manguariba guarda uma história multifacetada, marcada por culturas, ciclos econômicos e transformações ao longo do tempo, fruto do rearranjo na dinâmica dos usos do espaço urbano. No que concerne à educação oferecida pelo poder público municipal, o conjunto

habitacional conta com uma creche e três escolas públicas. Sendo uma delas a Escola Municipal Gandhi, onde este professor trabalha desde 2014 e na qual a pesquisa se desenvolverá com seus alunos.

Além disso, é fundamental expor tais aspectos, mas sob outra linguagem – seja por meio de textos, mas também de imagens, de vídeos, relatórios e estudos sobre o lugar, e/ou depoimento etc., que favoreça e estimule de uma só leva o intrínseco equilíbrio entre qualificação, socialização e subjetivação numa experiência de aprendizagem.

Nessa situação, o planejamento do professor deve ser enfático ao destacar seus fundamentos. Esses fundamentos incluem uma educação antirracista e um ensino de História que valorize a diversidade, promovendo, assim, identidades insurgentes. Além disso, a exposição do professor, por meio de sua retórica, é crucial. Ele deve ser capaz de comunicar com eloquência, garantindo que os alunos compreendam plenamente a dimensão do conteúdo. A adesão bem-sucedida dos alunos ao projeto depende também dessa habilidade que caracteriza a comunicação assertiva.

Serão trazidos para os alunos, na forma de leitura coletiva, o texto de Lamego (2019), que faz um estudo da história da região, integrando geográfica e temporalmente o lugar que hoje constitui o conjunto habitacional com o território dos bairros de Santa Cruz e parte de Campo Grande, remetendo a uma época do Brasil em que havia engenhos de açúcar, indígenas, senhores, homens e mulheres escravizados, livres, viajantes etc.

Com a turma, o ponto de partida será o próprio nome do conjunto habitacional, “Manguariba”, cujo significado não encontra consenso na literatura. Terra onde ‘cantavam as rãs’, terra onde ‘habitavam as rãs’. O fato é que nas terras onde hoje floresce a comunidade de Manguariba, outrora viviam os índios Tamoios, senhores da mata e do rio. Até que os portugueses, interessados economicamente no ouro e na cana de açúcar, os expulsaram e/ou exterminaram para, em seguida, apossarem-se de suas terras. Ali ergueram o Engenho de Santo Antônio dos Palmares, parte da Fazenda da Mata da Paciência, que pertencia ao lusitano João Francisco da Silva e Sousa (1770-1815) e à sua esposa, a visionária Mariana Eugênia Carneiro da Costa<sup>55</sup> (1773-1840). E quem sustenta isso é Adinalzir Pereira Lamego (2019).

Isso, por si só, não garante o avanço do planejamento da sequência didática. Ainda é preciso sistematizar, na forma de um registro inicial – um ponto de partida! –, as elaborações que os alunos podem oferecer para o tema de trabalho. Portanto, nessa ocasião, será solicitado aos estudantes que escrevam sobre os aspectos históricos que caracterizam o bairro (ou entorno)

---

<sup>55</sup> Segundo consta das pesquisas realizada por Lamego (2019), o engenho de propriedade dessa senhora foi um dos primeiros, no Brasil, a adotar a máquina a vapor em suas instalações, em 1815.

onde moram, com base em suas experiências imediatas, ou seja, uma pesquisa inicial a partir de pequenos depoimentos tomados de seus pais, moradores, ou profissionais da escola, além da exibição de um vídeo feito em 2017, disponível na plataforma YouTube, fruto da pesquisa desenvolvida pelo professor de história e memorialista da Zona Oeste, Isra Toledo Tov.<sup>56</sup>

A pesquisa abarca desde as “origens” à recente ocupação espacial como conjunto habitacional, destacando elementos de temporalidade, de mudanças e de permanências envolvendo seus moradores, suas manifestações culturais, suas habitações, sua relação com o poder público na figura do Estado (relação com a educação, com o meio ambiente, com o saneamento e urbanização, a segurança pública, entre outros elementos), sua organização política através da associação de moradores. Esses registros preliminares, podem ser coletados pelos alunos por escrito, em folhas avulsas, ou em cartolinas, cujos resultados serão dispostos em murais da própria escola.

Devido à pequena maturidade que decorre das curtas experiências de vida dos estudantes, é mais seguro que o professor faça – antecipadamente – e disponha de um roteiro das categorias, conceitos, e fenômenos que atravessam o tema de trabalho, para que os discentes disponham de ferramentas teóricas de expressão e análise. Pode ser, por exemplo, uma espécie de “glossário” simples destinada por escrito aos alunos, destacando terminologias como “racismo”, “escravidão”, “modernidade”, “colonialismo”, “quilombo”, “cultura” ou “manifestação cultural”, “política pública”, “Estado”, “educação antirracista”, “memória”, “ancestralidade”, “história local” etc., além da explicitação oral, feita pelo professor, dos procedimentos a serem adotados pelos estudantes na coleta das informações.

Feita essa primeira inserção no tema ou ‘assunto’, pois o professor ainda não tem definido nem expôs diretamente os objetivos aos alunos, ele pode também lançar mão da “concepção maiêutica de ensino” (BIESTA, 2021, p. 32)<sup>57</sup>, demonstrando sua capacidade de explorar uma pluralidade de visões pedagógicas e fazer o momento de escuta e sistematização das contribuições do grupo. Aliás, essa é a potencialidade da sequência didática: a cada etapa pode-se lançar mão de um recurso cuja metodologia ou abordagem permite um leque de concepções pedagógicas distintas – uma abertura significativa nas possibilidades de trabalho, que marca a diferença com relação à BNCC e suas competências.

---

<sup>56</sup> Trata-se de uma aula gravada nas ruínas da “Fazenda”, onde existiu o Engenho de Santo Antônio dos Palmares. Conferir: <https://www.youtube.com/watch?v=KCV0NerJSbM>. Acesso em: 14 dez. 2023.

<sup>57</sup> Essa concepção pedagógica de ensino e aprendizagem remonta a Sócrates, que pensa a função do professor como uma espécie de parteira, com uma ação discreta, porém imprescindível. Um tipo de “assassino perfeito que colabora diretamente para o ensino, mas está convencido de sua própria inocência” (TODD, 2003 *apud* BIESTA, 2021, p. 33).

## Fase B

Nessa etapa seguinte, o trabalho consiste em uma espécie de revisão e apresentação dos objetivos da sequência didática aos estudantes. Para tal é preciso apresentá-los aos alunos, de modo que o professor faça uma espécie de diagnose das percepções dos estudantes, como ele enxerga o tema, quais são suas contribuições a respeito, que dúvidas suscitaram, qual elemento ou abordagem pode ser considerada nessa investigação de resgate da memória daquela comunidade.

O formato de aferição das experiências estudantis acerca do tema varia conforme os domínios e afinidades de cada professor, desde a produção textual, rodas de conversa ou dinâmicas de grupo. Entretanto, é importante que essa ocasião seja também um momento de engajamento, ou de construção de identidade com a proposta. Então, como estratégia, fica a sugestão de que um estudante seja escolhido para fazer os registros elencados pelos colegas, podendo ser no próprio quadro como planilha, ou sistematizando-os em suporte digital – no computador ou *smartphone*.

Vale destacar que não basta o professor perguntar aos estudantes suas dúvidas e contribuições, aguardando suas respostas como se fossem objetos (fontes) prontos para terem suas informações retidas e coletadas, com segurança e objetivamente. A capacidade retórica do professor atrelada a uma estratégia de arguição, um método com perguntas que estimulem os alunos a fazerem eles mesmos outras perguntas no sentido de tornar o tema mais familiar, pensando historicamente seu bairro, a dimensão temporal que atravessa aquela comunidade. A dificuldade do estudante é um elemento a ser explorado por esses objetivos.

Feito isso, o professor retomará a partir dessas contribuições, após sua análise de maneira a expor para a turma quais objetivos a sequência didática (o trabalho) levará em consideração.

### 4.1.3. Dos objetivos

Objetivo primário:

(1) Promover outras possibilidades de atuação docente, subvertendo um currículo que atrela competências, aprendizagem e avaliação através da alternativa que as sequências didáticas oferecem.

Objetivos secundários:

(1) Desenvolver a aprendizagem em História dos alunos por meio do resgate da memória local (moradores, ex-alunos e profissionais da educação naquela comunidade escolar).

(2) Elaborar um *podcast* a partir das experiências de memória articuladas à reflexão teórica do papel do ensino de História para a produção do conhecimento histórico escolar;

### **Fase C**

Antes de expor os recursos que professor irá dispor para chegar ao resgate da memória de uma configuração social em contexto escolar, cabe também ao docente estar alinhado com suas convicções teóricas e seus respectivos campos de investigação. Por isso, antes de expor quais atividades serão realizadas com os estudantes, é necessário lembrar aquela relação entre teoria e prática, evitando uma postura que marcou a desconexão entre pesquisadores do campo historiográfico e pesquisadores do campo escolar, naquilo que Caimi (2023, p. 210) identificou como “o divórcio teórico entre dois grupos de pesquisadores”.

As competências na BNCC de História, ao se apresentarem como ‘nova linguagem da aprendizagem’, restringem o ensino-aprendizagem na medida em que fragiliza o equilíbrio necessário entre as funções da escola/ensino/educação em promover socialização, subjetivação e qualificação.

A hipótese de pesquisa explorada nessa dissertação poderá servir de bússola a uma sequência didática que se coloque como alternativa ao pragmatismo (neo)tecnicista das orientações curriculares da BNCC. Sobretudo pela disposição em superar uma racionalidade instrumental, avessa à razão sistêmica (ROUANET, 1987), enquanto garantia de imparcialidade e objetividade das estruturas. Ela supõe justificar-se em si mesma, quando em verdade atrela e reduz a aprendizagem em História (atitude historiadora) a procedimentos de controle, no emprego dos protocolos de investigação da pesquisa historiográfica – que sobrevaloriza as fontes e os expedientes de investigação aplicados/implicados nelas como garantia de aprendizagem, e que, conseqüentemente, confunde objetivos de pesquisa com objetivos de ensino, em especial no ensino básico.

Nesse sentido, a alternativa em trabalhar uma sequência didática dentro da perspectiva do ensino de História como lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011) não significa negligenciar a relevância das fontes em sala de aula, nem recusar suas potencialidades, desde que sob um modo apropriado. Pelo contrário, a abordagem fronteira do ensino de História reivindica o repertório documental oferecido pela ciência de referência. Mas também está atenta às contribuições da educação e do currículo para que uma sequência didática se materialize e explore, em específico, (a definição dos) princípios e propósitos valorativos que nortearão o trabalho do professor.

Portanto, nesse caso, o professor deverá manter-se atento<sup>58</sup> (conduzir, posicionar-se frente) e vigilante aos variados sentidos de aprendizagem aberto aos estudantes por meio do ensino e aprendizagem em História. Qual seja, os de ‘revelar’ o passado aos alunos; ‘transmitir’ conteúdos como se alunos fossem tábula rasa (‘objetos’ do conhecimento); construir uma consciência histórica crítica; ou reforçar identidades historicamente cristalizadas; questionar as identidades hegemônicas; resgatar a memória como ferramenta de respeito à diferença; relacionar passado e presente na compreensão do tempo histórico onde atuam os sujeitos; entre uma infinidade de sentidos e combinações para o ensino de História.

#### 4.1.4. Ações metodológicas

A pesquisa ora proposta, envolvendo professores e estudantes, consiste em fazer uma investigação sobre as possibilidades educativas que a memória local e o ensino de História podem promover sobre uma comunidade escolar, ao subverter e ressignificar as competências de aprendizagem da BNCC, de modo a priorizar a análise de discurso empregada sobre os relatos e entrevistas, confrontando suas potencialidades e contradições.

Portanto, essa pesquisa procura explorar “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14).

Nesse sentido, utilizaremos as ferramentas de História oral para atingir nossos objetivos. Lançaremos mão de depoimentos e entrevistas de moradores do bairro Manguariba, ex-alunos e profissionais da unidade escolar. Suas memórias individuais, articuladas à memória coletiva, possibilitarão reativar e confrontar processos de identidade local, já que as lembranças e esquecimentos acerca do passado, por vezes contraditórias, antagônicas, serão a matéria-prima (as fontes históricas), com a qual estudantes e professores poderão problematizar os limites da atitude historiadora como metodologia de aprendizagem. Não esqueçamos que outros sentidos de aprendizagem em história – transgressores –, estão no horizonte, com e para além do mimetismo, em sala de aula, do processo de investigação científica, no uso das fontes históricas:

Isso não significa negar a importância das fontes em sala de aula, mas reconhecer os diferentes objetivos implicados em seu uso na academia e na escola. O não reconhecimento dessa distinção tende a escamotear a potência da *imaginação* e da

---

<sup>58</sup> A ‘atenção’ por parte do professor designa, nesse caso, as escolhas que conformam sua concepção de educação como um ato radical e inescapavelmente político.



*fabulação* no processo de *refigurações narrativas* discentes em prol de uma noção de verdade histórica que, se [por um lado] atende adequadamente aos procedimentos teóricos-metodológicos ligados ao trabalho de produção de conhecimento histórico em perspectiva científica, [por outro,] pouco contribui para os processos de subjetivação discente. (MARTINS, 2023, p.139 – grifos nossos)

A aprendizagem em história reivindicada por essa pesquisa em geral, e por essa encenação historiográfica (sequência didática), em particular, está de acordo com as investigações apresentadas por Martins (2023) ao se apropriar da “tradução” como uma ferramenta teórica capaz de definir outros sentidos para como se aprende e avalia a história escolar. Assim, em vez de o estudante aprender a partir da ação de transferência ou aquisição de conteúdos emitido pelo professor enquanto sujeito racional do processo de elaboração científica, a “tradução” vem quebrar com uma relação de controle para, em seu lugar, estabelecer uma relação de estranhamento e respeito com a alteridade. Nas palavras de Bhabha (1998), a “tradução é a natureza performativa da comunicação cultural” (*apud* MARTINS, 2023, p. 138).

Portanto, em contextos de aprendizagem, a validação do que o aluno aprende ou não, se distancia da mera reprodução que se faz das palavras de outros, seja aquilo que o professor já disse, ou do conteúdo curricular, o conhecimento curricularizado. Ou seja, distanciando-se da memorização e daquilo que previamente foi definido pelo professor, pelo currículo segundo as amarras de prescrição, a avaliação torna-se uma espécie de resposta ao que é outro e diferente (*Idem*).

É também aquilo que já apareceu na história da filosofia, e que também se aproxima, na justa medida em que complementa a postura do professor diante dessa tradução, aqui formulada como expediente para se repensar a aprendizagem: “Se não se espera, não se encontra o inesperado, sendo sem caminho de encontro nem vias de acesso” (HERÁCLITO, 1991, p. 63). Quando esperamos, estamos dispostos a olhar além do óbvio, a questionar nossas suposições e a explorar o desconhecido – leia-se, a diferença que perturba e impacta, que incomoda e desestabiliza. É nesse espaço de expectativa que o inesperado pode se manifestar enquanto abertura e expressão da tradução. Um horizonte antropológico capaz de coagular, provisoriamente, as manifestações da diferença em processos de subjetivação. Nesse sentido, a tradução é uma resposta ao que é “outro” que emerge da/na/com aprendizagem, uma alternativa em radical oposição à norma e à padronização, ao *modelo* restritivo que as competências representam para a educação.

Por isso, o uso da história oral favorecerá a aprendizagem enquanto tradução, ao resgatar as vozes e as experiências dos sujeitos que geralmente são marginalizados ou silenciados pela história oficial, como as classes populares, as minorias étnicas, as mulheres, os idosos, os trabalhadores, os migrantes, entre outros (THOMPSON, 1992). Além do mais, ao priorizar tal perspectiva, colaboramos para a reconstrução de uma memória social equânime, em que a diversidade, o pluralismo e o diálogo entre as diferentes perspectivas e interpretações históricas sedimentam princípios mais democráticos e emancipatórios acerca do presente em sua relação com passado.

Sistematizando as ações/etapas metodológicas da sequência didática, teremos o seguinte passo a passo:

- a) Identificar algumas lideranças da comunidade, seja na associação de moradores, nas igrejas, nas escolas e no âmbito do espaço público que envolve aquele conjunto habitacional;
- b) Identificar os moradores mais antigos da região, principalmente aqueles que foram morar quando da fundação do conjunto em 1983. Mas também as pessoas que viviam no local, e no entorno antes dessa periodização;
- c) Entrevistar esses sujeitos e suas histórias privadas, articulando seu conteúdo às escalas de passado local, regional e nacional;

#### 4.1.5. Justificativa da encenação historiográfica

Nossa objeção em relação à terminologia empregada na BNCC de História reside na sua incongruência. Primeiro, pela sua incapacidade em demarcar os elementos constituidores do fazer ou da operação historiográfica, reunidos numa atitude. Segundo, pelas incertezas de – supondo ainda que estudantes e professores possam assumir tal ‘atitude’ ou ‘identidade’, *ethos* – que uma aprendizagem garantida pelo emprego sistemático e indiscriminado dos recursos metodológicos dos historiadores de ofício em sala de aula, possa atender mais aos objetivos de pesquisa e investigação científicos, mas não necessariamente às demandas de ensino no âmbito da educação básica. Portanto, essa sequência didática apresenta-se mais como uma “encenação historiográfica”, contrapondo-se à atitude historiadora. Isto é, como alternativa que resulta do esforço epistemológico desenvolvido, a partir das disputas no curso de estruturação do campo do Ensino de História.

Após análise da BNCC, das competências específicas para o ensino de História, a investigação teórica identificou um vínculo entre as restrições impostas pelas competências ao

currículo e a nova linguagem da aprendizagem que, aliás se expressa por uma concepção gerencialista de educação (FREITAS, 2012), de sociedade e da própria vida.

Nossa ideia e trabalho operam no limite de uma inflexão, isto é, identifica e reconhece os retrocessos apresentados por uma BNCC preocupada demasiadamente com qualificação profissional e avaliação de resultados. Mas também se coloca o desafio de construir outros sentidos para o ensino de História, o que implica transgredir a concepção de aprendizagem (uniforme!) predominantemente vinculada às competências.

Nesse sentido, o trabalho com história oral será o nosso expediente de transgressão curricular da BNCC, por meio do qual se elabora, organiza e articula ações pedagógicas numa sequência didática, aqui denominada “encenação historiográfica”. A partir dessa abordagem, trataremos de temas na BNCC de História que foram deixados sob escombros depois da primeira versão do documento, por meio: a) da crítica ao eurocentrismo; b) de um ensino de História comprometido com uma aprendizagem antirracista; c) da restituição do equilíbrio entre as funções de qualificação, socialização e subjetivação desmantelado pela nova linguagem da aprendizagem; e, por fim, d) da estabilização de outros sentidos para o ensino de História, capaz reafirmar sua dimensão emancipatória, questionadora e epistemologicamente fronteira e avessa às atitudes historiadoras de ocasião.

Portanto, trata-se da afirmação de identidade local, atrelada às escalas de memórias da comunidade escolar e ao reconhecimento da diferença com relação às narrativas da história geral ou global – ou seja, sem renunciar às necessidades de síntese que somente essas promovem.

#### 4.1.6. Dos recursos lançados e das maneiras de identificá-los

- Estudos de autores cujas pesquisas têm por tema a expansão urbana da Zona Oeste de um modo geral, e Manguariba ou o Conjunto Palmares em particular.<sup>59</sup>
- Dados e informações (imagens, mapas, gráfico etc.) pesquisados na Internet acerca de Manguariba – passado e presente.<sup>60</sup>
- Dimensionamento dos recursos disponíveis pela escola/professor/alunos, sejam de ordem material e objetiva (material escolar, impressora, mídias, gravador, smartphone, internet

---

<sup>59</sup> Conferir Anexo A, no qual incluímos parte da pesquisa de Tov, Lamego e Rosa (2019), intitulada "Os dois engenhos de Paciência".

<sup>60</sup> Conferir imagens no Anexo B.

etc.); sejam quanto à adequação e execução da proposta e estratégia a partir do conhecimento e experiências das contribuições trazidas pelos alunos.

Em última instância, faz-se necessário e oportuno que haja envolvimento, colaboração, e consulta de outros sujeitos escolares (outros professores da área ou não, em parceria ou não, coordenadores pedagógicos, bibliotecários), submetendo a proposta a amplo crivo no sentido de identificar eventuais problemas ou lacunas e, ao mesmo, arregimentar potencialidades.

#### **Fase D**

Fica a cargo diretamente do professor a orientação e coordenação das seguintes ações:

- Elaborar exercícios que estimulem o desenvolvimento de outras potencialidades dos alunos, não circunscritas em habilidades e/ou competências para o ensino de História na BNCC, propondo tarefas (leitura coletiva de texto sobre a história de Mangariba, exibição de vídeo e imagens sobre o local do antigo Engenho da Mata de Palmares; percepções iniciais dos estudantes, por escrito sobre o local onde vivem; formulação de questões para entrevista elaboradas pelos estudantes, sob orientação do professor; realização e entrevistas de moradores, ex-alunos e funcionários da escola; aula de campo na fazenda, na Associação de Moradores do bairro e no Quilombo da Zona Oeste; avaliação formal escrita; e a gravação de um podcast – exibição de material audiovisual sobre o tema, por exemplo, uma música<sup>61</sup>, cuja letra também venha a ser discutida pela turma e professor. Tudo isso irá envolver os estudantes, estimulando-os a pensar fenômenos como o racismo e a escravidão, a segregação social-territorial, a memória, a ancestralidade.
- Selecionar e organizar atividades que favoreçam a construção de significados e o uso dos conhecimentos adquiridos – a elaboração do roteiro de entrevistas e depoimentos construído pelos estudantes sob orientação do professor, identificando personagens a serem entrevistados, definindo questões, temas e abordagens do depoimento;
- Destacar e explicar para os estudantes as dificuldades de trabalho com história oral; desde a escolha dos entrevistados, os assuntos a serem tratados, assim como os possíveis julgamentos de valor na análise do material, além da relação entre objetivação e subjetivação

---

<sup>61</sup> O gênero musical priorizado vai de cada professor, conquanto que a abordagem se adeque à proposta. Nesse exemplo, a sequência didática conta com a riqueza de uma composição do samba, de 1938. Quase sem registro no curso dos 60 anos subsequentes, até sua emergência voltada para público amplo através de Zeca Pagodinho, no ano 2000. “Delegado Chico Palha” parece uma obra cuja veiculação, nesse longo período, se restringiu à uma comunidade específica, pela sua capacidade de guarda e transmissão oral (JUNQUEIRA, 2021). A canção expõe um fenômeno que resulta de uma sociedade estruturada sob bases escravistas. Em que pese extrair alguns sentidos dessa composição, a exclusão de negros e pobres consiste, segundo sua letra, em “criminalizar as práticas epistemológicas e culturais dessa população (...). Se não se pode eliminar a existência do sujeito negro, tenta-se eliminar tudo aquilo que o constitui enquanto subjetividade e identidade” (CARVALHO, 2023, p. 3).

no processo de produção do conhecimento; isto é, as questões éticas e valorativas que envolvem diretamente tais operações;

- Planejar tarefas que possam ser realizadas tanto no ambiente escolar quanto no âmbito extraescolar<sup>62</sup> (as entrevistas e depoimentos, as pesquisas na sala de leitura e na internet, a visita à associação de moradores, a monumento histórico da região etc.), de acordo com os objetivos de aprendizagem propostos (o que pode ser desde uma visita à associação de moradores de Manguariba; ou às ruínas de um antigo casarão local conhecido pelos estudantes como ‘a fazenda’; mas também ao Parque Estadual da Pedra Branca, onde encontra-se o “Quilombo Cafundá Astrogilda”, em Vargem Grande, ainda na Zona Oeste do Rio de Janeiro). Nesse caso, há um exemplo de detalhamento de atividade pedagógica com a aula de campo ao Quilombo.<sup>63</sup>

#### 4.1.7. Esquematização da sequência didática

- Tema a ser abordado – estabelecido conforme o currículo escolar e o projeto político-pedagógico (PPP) da unidade escolar;
- Propósito da sequência didática;
- Conteúdos a serem explorados pela sequência didática;
- Competências da BNCC a serem desenvolvidas, confrontadas, questionadas e/ou transgredidas pela sequência didática (elencar duas ou mais competências e suas respectivas habilidades ligadas ao 7º ano do ensino fundamental);

## 4.2. As competências e habilidades interpeladas

Competências gerais da Educação Básica:

1. 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. (Competência 1 – BRASIL, 2017, p. 9) – subversão dessa competência.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Competência 5 – BRASIL, 2017, p. 9,) – explorar a potencialidade dessa competência;

<sup>62</sup> Conferir atividades no Anexo C.

<sup>63</sup> Conferir Anexo D.

### Competências específicas de História para o Ensino Fundamental:

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Competência 4 – Brasil, 2017, p. 402) – transgressão dessa competência;

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. (Competência 6 – BRASIL, 2017, p. 402) – questionamento dessa competência;

### Habilidades a serem exploradas pela sequência didática:

(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia;

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática);

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval;

(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados. (BRASIL, 2017, p. 423)

#### 4.2.1. Do tempo e dos recursos

- Duração da sequência didática: um bimestre;
- Recursos necessários (materiais e pessoas) para a realização das atividades da sequência;
- Especificação de cada aula da sequência: 10 encontros de 50 minutos cada, exceto as coletas de entrevistas/depoimento externo e visita de campo.
- Culminância: realização de podcast como recurso pedagógico de aprendizagem em História.

#### 4.2.2. Desdobramento da sequência didática

- Estimular positivamente a participação da comunidade escolar a partir do resgate de sua memória local;
- Fomentar a aprendizagem em História destacando a relevância da cultura escolar como fator de emergência de sujeitos.

## 5. Considerações finais

A Base Nacional Comum Curricular é uma iniciativa relevante para a educação brasileira, pois busca unificar e orientar o ensino no país. Entretanto, sua implementação trouxe uma série de desafios e complexidades, que questionam sua eficácia quanto a melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, é fundamental debater e buscar alternativas para superar esses desafios, a fim de garantir que a BNCC possa, de fato, promover a igualdade de oportunidades e a formação crítica e cidadã dos alunos, em consonância com as demandas sociais e históricas do nosso país.

Por um lado, a implementação de um currículo padronizado, como a BNCC, pode proporcionar uma estrutura comum para a educação, garantindo que todos os alunos sejam expostos a um conjunto mínimo de conhecimentos e habilidades. Em termos teóricos, isso pode promover a igualdade de oportunidades e fornecer as bases para o desenvolvimento de um “modelo” específico de cidadania. Por outro lado, os críticos argumentam que um currículo padronizado pode limitar a flexibilidade e a criatividade do ensino oferecido, além de negligenciar necessidades de ordem diversa, como as disparidades sociais entre a realidade dos estudantes, que impactam diretamente sobre sua aprendizagem.

Além disso, uma educação pública que se submete a tendências, como acreditamos ser o caso atual das competências na BNCC, gera incertezas em relação ao projeto educacional almejado. Em outras palavras, um currículo que se curva às circunstâncias de ocasião ou contextuais lança seus fundamentos de encontro com os ideais dos projetos de uma educação emancipatória.

Por isso, é fundamental que haja uma discussão contínua, levando em conta as abordagens alternativas para tratar dessas preocupações e garantir que a implementação da BNCC, de fato, possa efetivamente melhorar a qualidade da educação no país.

Submetida às teorizações discursivas do campo do currículo, trata-se de um documento em constante movimento por significação, de modo que sua recontextualização (BERNSTEIN, 2003) pode ser um exercício fecundo na busca por aprimorá-la. Portanto, é essencial que os governos apresentem recursos para implementar a base em seu tempo e lugar. Nesse sentido, os responsáveis pelas políticas educacionais e pedagógicas precisam ter a capacidade de atualizar o documento de acordo com as novas circunstâncias. Também é necessário criar uma cultura de revisão, atualização e aprimoramento do documento para que, diante das novas demandas e dos projetos de sociedade que se vislumbra, ele possa atender às necessidades do

país, de acordo com as constantes mudanças que emergem no mundo, bem como das diferenças regionais que o país apresenta.

Ao longo desta dissertação de mestrado, foram explorados diversos aspectos que contribuem para uma análise crítica da implementação da Base Nacional Comum Curricular. Entre eles estão os desafios associados ao contexto político, marcado pelos tensionamentos direcionados às instituições, pela destituição, em 2016, de uma presidente da república, democraticamente eleita, e como essa conjuntura, de certa forma, comprometeu e contaminou como um todo o processo democrático de construção da BNCC; pelas expectativas relacionadas com a formação de professores, a necessidade de ampliar o debate e a participação de diferentes atores na construção do currículo, pela estabilização de uma concepção pedagógica das competências – orientando, desse modo, a aprendizagem segundo uma lógica produtivista e competitiva nas escolas.

Conforme os estudos apresentados por essa pesquisa, essa lógica produtivista e competitiva empregada nas escolas, decorrente da importação do modelo americano de ensino, pode levar a consequências negativas, como a pressão excessiva sobre os alunos para que alcancem resultados quantitativos, em detrimento de seu desenvolvimento integral e do prazer de aprender, enfim fruto daquele desequilíbrio entre os princípios de qualificação, socialização e subjetivação que a educação pode ter no horizonte.

Além disso, essa abordagem pode gerar um ambiente de competição desenfreada entre os estudantes, prejudicando a colaboração e o trabalho em equipe, habilidades essenciais para o mundo atual. Por fim, a busca desenfreada pela excelência acadêmica pode também levar a uma exaustão física e emocional dos sujeitos envolvidos em circunstâncias de aprendizagem, contribuindo para altos níveis de estresse e ansiedade.

Foi possível identificar algumas potencialidades da BNCC, como o incentivo à formação integral dos alunos e o desenvolvimento de aprendizagens essenciais para a vida em sociedade que, no caso da disciplina História, procura enfatizar o lugar social do ensino de História, da pesquisa e das possibilidades de repensar o tempo. Diante disso, a própria BNCC de História traz inscrita, subentendida, a oportunidade para transgredir sua periodização prescritiva. Essa possibilidade se concretizou através da sequência didática apresentada por esse estudo, no capítulo 4. Nessa abordagem, a busca pela reconstrução da memória coletiva de uma comunidade escolar se entrelaça com a escala local, resultando em uma “história menor” (PEREIRA, 2017). Essa abordagem visa traduzir as potencialidades de trabalho do currículo, que é ressignificado pela memória local, a partir de uma concepção teórica em que o



conhecimento não será descoberto tal qual prega a racionalidade moderna, mas criado, construído enquanto aprendizagem criativa.

No entanto, essas potencialidades só serão alcançadas se os desafios mencionados forem adequadamente enfrentados, a partir de uma articulação entre a política educacional e a prática pedagógica, entre a formação inicial e continuada de professores, entre o planejamento curricular e a realidade das escolas e das comunidades. Além disso, é necessário lembrar que essa ênfase na história local, ou na história das populações tradicionalmente marginalizadas pela História oficial (negros, mulheres, indígenas, pobres, favelados etc.) é uma aposta que se baseia e se fundamenta em outros sentidos para a aprendizagem, que atrela o conhecimento não a uma lógica do saber-fazer, uma realização prática que enxerga a vida em sua utilidade e imediaticidade. Diferente disso, a aprendizagem como relação política e social com o saber resulta, necessariamente, de aproximações pedagógicas calcadas na intersubjetividade entre indivíduos, no diálogo e na confrontação de suas experiências.

A implementação da BNCC é, acima de tudo, um desafio a ser enfrentado coletivamente, em busca de uma educação mais equânime, justa e de qualidade. Pelo caráter controvertido de sua concepção pedagógica e do horizonte restritivo de seus avanços, a BNCC, alguns especialistas argumentam, não é a solução definitiva para os problemas educacionais do Brasil. Eles enfatizam que a reforma educacional não pode ser um gesto protocolar de governo, mas sim uma mudança cultural que deve se traduzir em transformações no comportamento (leia-se, no trabalho) dos educadores e nos valores que eles transmitem aos alunos, para que destes possam emergir outras significações para cidadania, trabalho e convívio social.

E, evidentemente, sem esquecer que mudanças curriculares não são panaceia. Portanto, os limites e potencialidades da BNCC estão diretamente relacionados com a realidade das escolas. As condições de trabalho de professoras e professores, marcadas pela precarização salarial, pela obsoleta estrutura predial das escolas, pela carência de infraestrutura, envolvendo materiais e equipamentos pedagógicos, impactam sobremaneira na implementação de um currículo capaz de se traduzir em aprendizagem efetiva de seus estudantes. Afinal de contas, o currículo é parte importante nessa estrutura, mas ele está subordinado às estruturas sociais e políticas da sociedade, por vezes apresentando-se como uma espécie de tradução dessas mesmas estruturas. Fazer a inversão é um lamentável equívoco, fruto de despreparo ou da má-intenção que procura tirar proveito da confusão, desviando atenções e depositando na inércia a manutenção de uma ordem socialmente marcada pela desigualdade.

No mais, essa pesquisa apresenta lacunas como toda pesquisa não poderia deixar de se furtar, principalmente por não conseguir explorar um terreno fértil, propício em termos

pedagógicos ao trabalho das competências no currículo. Em vez da implementação sistemática, compulsória e irrestrita da pedagogia das competências no ensino básico, me parece mais assertivo (ou adequado) que as mesmas sejam exploradas com cautela, em contextos específicos. Refiro-me às condições ou contextos específicos de aprendizagem, como pode ser o caso dos contextos de formação profissional, seja no ensino médio, em cursos técnicos ou mesmo para repensar e reestruturar o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deixo, assim, a sugestão de leitura das inquietações, potencialidades e desafios que a pesquisa de Marise Nogueira Ramos (2002) pode ensejar, sobre as competências, para uma formação técnica; e o papel das competências, frente aos desafios de qualificação desse segmento.

No mais, percebemos como fundamental que a BNCC seja discutida de forma ampla e democrática, com a participação de todos os setores envolvidos na educação, com o objetivo de (re)construir uma base nacional curricular que dialogue com a realidade diversa do nosso país e, desse modo, contribua para a formação de cidadãos poderosos, autônomos e críticos. Mesmo porque o “todos” aqui não deveria ser uma força de expressão, um cacete de linguagem de quem reconhece as dificuldades e limitações operacionais da democracia, e por isso, renuncia à busca de seu conteúdo e reproduz o discurso, o dispositivo de poder dos setores dominantes, que trata a educação em seus aspectos de controle e não como uma construção coletiva, radicalmente inegociável em seus princípios progressistas.

Concluo nessa dissertação uma análise crítica da BNCC, compreendendo seus avanços, desafios e contradições, com o objetivo de promover uma prática educacional mais contextualizada e significativa no ensino de História. O objetivo da pesquisa foi propor uma compreensão mais sistematizada dos impactos da BNCC no currículo do ensino de História, na disciplina e na resposta dada pela comunidade disciplinar frente aos desafios trazidos socialmente ao ensino de História.

Naquilo que foi sua capacidade de hegemonizar um sentido para aprendizagem, baseada em competências, a BNCC obteve êxito e se viabilizou como uma política pública de educação, capaz de espelhar as mudanças e transformações no mundo do trabalho, bem como o contexto político vivido no Brasil (2015-2017). Desse modo, observaríamos nos cinco anos subsequentes as consequências sociais e políticas, com a chegada ao poder de uma extrema direita, amparada por militares. Se pensarmos que o processo de elaboração da BNCC trouxe incertezas no que diz respeito à relação do Estado, enquanto poder público, com o setor privado, num arranjo que afastou os interesses coletivos, concluímos que ela, a BNCC, não foi o espelhamento necessário de um processo democrático amplo. Por isso, a necessidade urgente de subvertê-la política e pedagogicamente. Transgredindo-a no âmbito da escola, dos espaços marcados pela cultura

local e, assim, reelaborando e devolvendo uma linguagem singular para a educação, uma linguagem capaz de questionar e transgredir a ordem vigente, sem a qual o ensino de História, ressentido pela atitude historiadora, renuncia seu domínio criativo em benefício de uma certa concepção (cientificista) do conhecimento.

## ANEXO A – TEXTO DE APOIO PARA AULA EXPOSITIVA

### O caso Manguariba

Na comunidade de Manguariba, no norte de Paciência, fica uma área de grande riqueza histórica e arqueológica. Lá ficam as ruínas do Engenho de Santo Antônio dos Palmares.

O local, nos seus primórdios, fez parte das terras dos índios da etnia tamoio. Depois que os índios foram expulsos e exterminados pelos colonizadores (invasores) portugueses, suas terras passaram a fazer parte do Engenho de Santo Antônio dos Palmares, pertencente à área da Fazenda de Engenho da Mata da Paciência, cujos proprietários eram o capitão-mor português, João Francisco da Silva e Sousa, e sua esposa, Mariana Eugênia Carneiro da Costa.

Na época do Brasil colonial e também na Monarquia, o engenho produzia aguardente, melado e açúcar, cuja produção era escoada por via fluvial, seguindo em direção à localidade hoje conhecida como Sagrado Coração (nas imediações de Manguariba), até chegar aos bairros de Jesuítas, Santa Cruz e Sepetiba.

Na Planta da Imperial Fazenda de Santa Cruz, do ano de 1848 (oito anos apenas após a morte de Mariana Eugênia), podemos ver a área do Engenho de Santo Antônio dos Palmares, em Manguariba, assinalada com precisão. Reproduzimos o mapa logo a seguir. Observe que há três pontos escuros do lado esquerdo da palavra Engenho, o que indica a existência de três “fogos”, prédios ou construções (podem ser habitações ou estrebarias). Na área da Mata da Paciência, mais abaixo, há cinco pontos escuros, bem colados à Estrada Geral (atual Avenida Cesário de Melo).

Veem-se também, no mapa, com precisão, a Estrada Geral (depois denominada Estrada Real de Santa Cruz), atualmente chamada Avenida Cesário de Melo, e a comunidade de Cantagalo (onde hoje se localiza o Cemitério Jardim da Saudade, na parte sul de Paciência, na estrada Visconde de Sinimbu).

Deve ter sido uma fábrica bastante produtiva, pelas dimensões das ruínas existentes até hoje no local. O canal contíguo às ruínas, atualmente sem utilização prática, era conduzido ao rio Guandumirim e, dali, seguia para o Porto de Sepetiba, de onde, presume-se, levava a carga de açúcar e aguardente para o centro do Rio de Janeiro e outros portos.

Com a chegada da República (em 1889), as terras do engenho tornaram-se foreiras após o ciclo do café. A partir dos anos 1930, até os anos 1960, com a chegada de imigrantes mineiros e portugueses, veio a riqueza dos laranjais.

Depois do ciclo cítrico, foi a época da criação de gado nelore (importado da Índia), e o destaque foi o surgimento da Fazenda Nova Índia, de propriedade de Luiz Carlos de Adriano Franco, admirador das belas artes e também colaborador do NOPH (Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica de Santa Cruz), além de vários outros sócios criadores de raças nobres bovinas.

A partir da década de 1980, com a decadência do negócio das fazendas de gado, começaram a ser construídos na região vários conjuntos habitacionais. O Conjunto Manguariba foi um deles, de frente para o Jardim Palmares. Hoje, em parte de seu terreno, está sendo implantado o complexo logístico da WT Goodman. A grande rede de supermercados Guanabara ostenta o seu maior depósito de mercadorias no local, às margens da Avenida Brasil. A Lillo do Brasil, multinacional da produção de mamadeiras e produtos infantis, e a indústria de rolamentos e engrenagens, Vesuvius, dominam vastas áreas da região histórica, a menos de um quilômetro das imponentes colunas de pedra do engenho.

Ainda falta descobrir o real significado da palavra Manguariba. Já foram consultados diversos dicionários etimológicos, inclusive da língua Tupi, mas nenhum deles nos apresenta uma definição precisa. Supõe-se, por analogia com outros sufixos de origem Tupi, que Manguariba poderia significar “lugar onde vivem espécies de rãs comestíveis”.

Segundo moradores mais antigos do local, toda a área em que hoje se encontram os conjuntos de Jardim Palmares, Manguariba, Sagrado Coração, Jesuítas e arredores eram “habitats” de várias espécies de rãs nos seus pântanos e terrenos alagadiços. Daí ser possível afirmar que Manguariba seria, de fato, “terra onde vivem rãs”.

Uma foto estampada num antigo número do jornal do NOPH (Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica de Santa Cruz) mostra um marco delimitador de terras, da época do Império, abandonado em meio ao mato que domina o local próximo às colunas de pedra. Infelizmente já foi retirado do local e não se sabe o seu paradeiro.

Até o ano de 2017, já foram construídas em Manguariba cerca de 6000 casas, com capacidade para alojar cerca de 24000 pessoas.

Em 29 de agosto de 1983, começaram a chegar os primeiros moradores. Eram cerca de 90 famílias de funcionários da extinta Telerj, vindas em definitivo para morar no local. Foram os próprios caminhões da antiga companhia telefônica que fizeram o transporte dessas pessoas.

Ainda moravam no local alguns antigos empregados da Fazenda Nova Índia. Próximo à rua 19, morava a Dona Nair. Próximo à Escola Municipal Gandhi, morava o Sr. Manoel. Próximo ao Mercado Azulzinho, morava o Sr. Caduci. Próximo à rua 39, morava o Sr. Roberto.

Na pobre comunidade que crescia, os policiais andavam a cavalo pelas ruas estreitas. O comandante do Posto Policial Comunitário, Sargento Bandeira, era o terror dos desocupados e vagabundos de Manguariba. Com ele não havia diálogo e, quando acionava o camburão, prefixo telefônico 070, quem tivesse sem documento pela rua, ia direto para a “caçapa” (a microcela na parte traseira do veículo policial). Nessa época, o traficante de drogas que aterrorizava a região era o Sérgio “Zoiudo” (e seu bando que se ampliava a cada ano).

Não havia linha de ônibus interna na comunidade. A primeira linha que começou a circular por perto era a 845 (Campo Grande - Manguariba). Porém esse tipo de transporte não entrava totalmente no conjunto. Havia também uma unidade escolar particular denominada “Fada Sininho”. Um posto de saúde começou a funcionar, precariamente, com apenas um consultório, passando mais tarde a ter dez consultórios. No início, havia somente um médico clínico; depois passou a oferecer várias especialidades.

No ano de 1984, a Igreja Católica realizou a sua primeira missa na comunidade, na sede da Associação de Moradores, pois a Capela de Bom Jesus ainda estava em obras. No dia 1.º de dezembro de 1985, foi realizado o primeiro batizado na comunidade. E, na Escola Leila Mell, no ano de 1986, foi realizada a primeira cerimônia de primeira comunhão católica. No ano de 1988, realizou-se a primeira cerimônia de casamento. E só quatro anos depois, em 1992, foi inaugurado o prédio da atual capela de Manguariba.

Várias personalidades artísticas visitaram a comunidade. Entre elas, Beth Carvalho, Zeca Pagodinho e Beto Sem Braço (grande sambista, morto em 1993). Muitos moradores ainda se lembram de quando a Fazenda Nova Índia chegou a ser utilizada como cenário de uma novela da Rede Globo de Televisão.

Poucos moradores recordam-se hoje das antigas colunas do Engenho de Santo Antônio dos Palmares. A missão da CAMEMPA (Casa da Memória Paciente) é levar essa história às escolas locais, à guisa de aguçamento da curiosidade local por saber o que teria sido um dos mais modernos engenhos de cana-de-açúcar de toda a província fluminense. Outros moradores

se recordam da enorme criação de gado nelore e de uma planta abundante no local chamada manguá, muito usada como correia para açoitador animais e para debulhar cereais, tais como feijão, soja, trigo, aveia etc. Outros se lembram da casa do caseiro da fazenda, onde moravam o Sr. Geraldo, sua esposa Dona Regina e seus filhos Moisés, Sandra e Luciana. Falavam também de um filhote grande de leão que havia no local. Citam também muitas lembranças de quando a Fazenda Nova Índia começou a criar búfalos e cavalos.

Segundo Léu Lima, artista plástico, militar reformado, um antigo morador da Mata da Paciência (atualmente residindo em Cosmos):

"Antes de se tornar um conjunto habitacional, uma parte das terras de Manguariba pertencia ao Sr. Paulo Albino. Capinei muito essas terras. Nos anos 1950 e 1960, o sítio foi dividido em grandes lotes, que eram cultivados pelo método do "terço". De cada três caixas de frutas e legumes recolhidos, uma era do proprietário das terras. O cultivo era de aipim, batata, jiló, quiabo, guando etc."

O departamento de Arqueologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) visitou as ruínas manguaribenses (e as do centro de Paciência, na Serra da Paciência), a convite da CAMEMPA (Casa da Memória Paciente), no dia 1.º de setembro de 2018. O professor Paulo Roberto Gomes Seda e a professora Gláucia Aparecida Malerba Sene ouviram atentamente todas as informações históricas sobre os dois engenhos de Paciência, anotaram tudo o que foi possível (metragem, distância, altura, índices de GPS etc.) e prometeram iniciar um projeto de iniciação científica e pesquisa em toda a área da Mata da Paciência, o mais breve possível. A CAMEMPA prontificou-se a participar de todo o andamento do projeto, fornecendo todo o apoio necessário ao sucesso da iniciativa acadêmica original.

**Fonte:** TOV, Isra Toledo; LAMEGO, Adinalzir; ROSA, Guaraci. **Os dois engenhos de Paciência**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. Capítulo 9.

## ANEXO B – IMAGENS DA REGIÃO

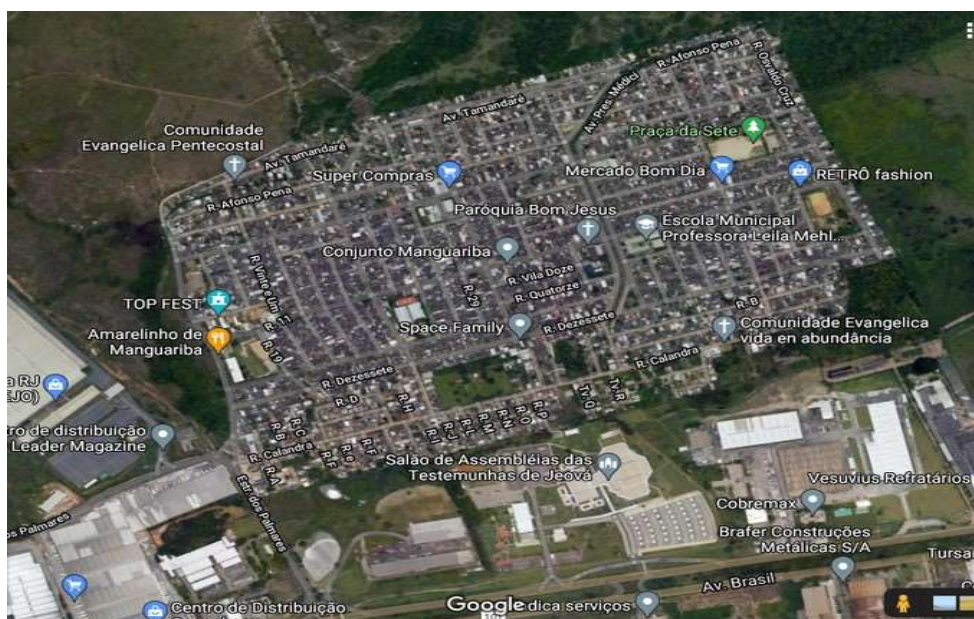


Imagem 1 – Enquadramento aéreo do Conjunto Habitacional Manguariba. Fonte: Google Maps, 2023.

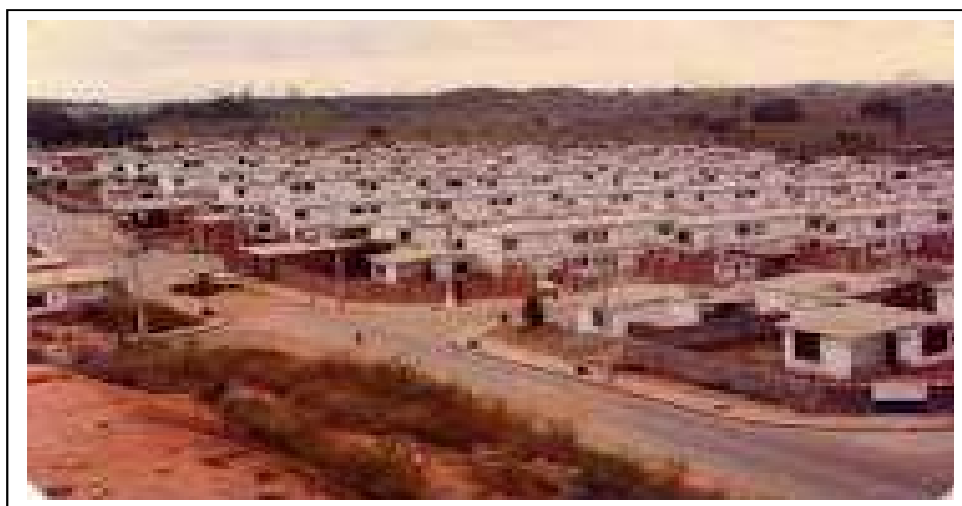


Imagem 2 – Manguariba na década de 1980. Fonte: Autor desconhecido.

Disponível em: <https://bit.ly/48VcpeY>



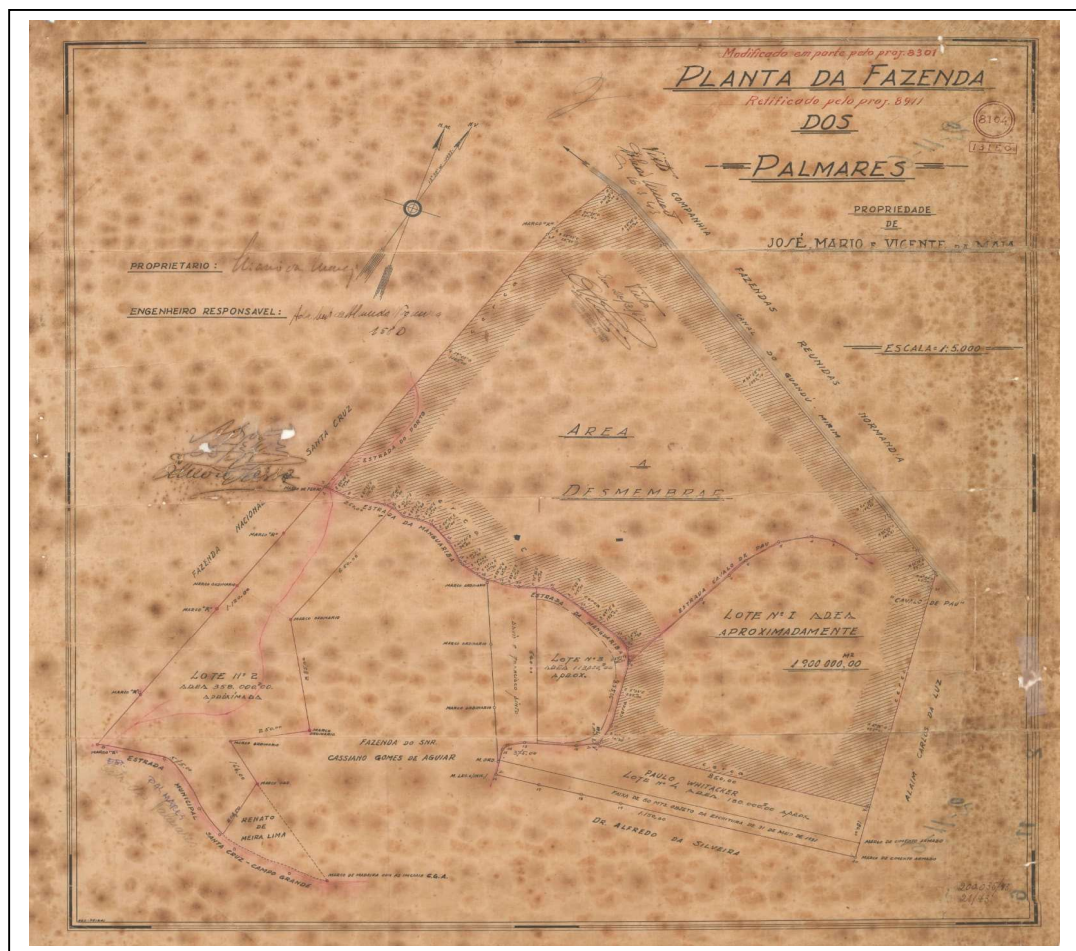


Imagem 3 – Planta da Fazenda dos Palmares, 1943. Acervo desconhecido (Possível origem: AGCRJ).



Imagem 4 – Planta da Imperial Fazenda de Santa Cruz, 1948. Acervo desconhecido.

## ANEXO C – ATIVIDADES

ESCOLA MUNICIPAL GANDHI

ENSINO FUNDAMENTAL – PROF. ELSON

ALUNO: \_\_\_\_\_

7º Ano

-

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### ATIVIDADES

**Questão 1 – Analise imagem e texto abaixo:**

	<p>Ainda falta descobrir o real significado da palavra “Manguariba”. Já foram consultados diversos dicionários etimológicos, inclusive da língua Tupi, mas nenhum deles nos apresenta uma definição precisa. Supõe-se, por analogia com outros sufixos de origem Tupi, que Manguariba poderia significar “lugar onde vivem espécies de rãs comestíveis”.</p> <p>Segundo moradores mais antigos do local, toda a área em que hoje se encontram os conjuntos de Jardim Palmares, Manguariba, Sagrado Coração, Jesuítas e arredores eram “habitats” de várias espécies de rãs nos seus pântanos e terrenos alagadiços. Daí ser possível afirmar que Manguariba seria, de fato, “terra onde vivem rãs”.</p> <p><b>Fonte:</b> Capítulo 9 do livro “Os dois engenhos de Paciência”. Isra Toledo Tov, Adinalzir Lamego, Guaraci Rosa. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Autografia, 2019</p>
--	--

**O texto e a imagem têm em comum o tema:**

- |                        |                     |
|------------------------|---------------------|
| a) Manguariba;         | c) Rãs comestíveis; |
| b) Terrenos alagadiços | d) Casas populares; |

**Questão 2 – Segundo o texto usado na questão anterior, qual é a origem e o possível significado da palavra “Manguariba”?**

---



---



---



---

**Leia atentamente o texto a seguir. Depois, responda as questões 3, 4 e 5.**

Poucos moradores recordam-se hoje das antigas colunas do Engenho de Santo Antônio dos Palmares. A missão da CAMEMPA (Casa da Memória Paciente) é levar essa história às escolas locais (...). Segundo Léo Lima, artista plástico, militar reformado, um antigo morador da Mata da Paciência [nos lembra que]: “Antes de se tornar um conjunto habitacional, uma parte das terras de Manguariba pertencia ao Sr. Paulo Albino. Capinei muito essas terras. Nos anos 1950 e 1960, o sítio foi dividido em grandes lotes, que eram cultivados pelo método do “terço”. De cada três caixas de frutas e legumes recolhidos, uma era do proprietário das terras. O cultivo era de aipim, batata, jiló, quiabo, quando etc.”

**Fonte:** Capítulo 9 do livro “Os dois engenhos de Paciência”. Isra Toledo Tov, Adinalzir Lamego, Guaraci Rosa. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Autografia, 2019

**Questão 3** – A passagem acima narra uma lembrança de antigo morador das terras de Manguariba. O trecho que melhor comprova que se trata de uma lembrança, uma memória de quem viveu nesse lugar é:

- a) De cada três caixas de frutas e legumes recolhidos (...)
- b) O sítio foi dividido em grandes lotes (...)
- c) O cultivo era de aipim, batata, jiló, quiabo quando etc.
- d) Antes de se tornar um conjunto habitacional (...). Capinei muito essas terras.

**Questão 4** – Pela história narrada a partir do relato de moradores, é possível dizer que Manguariba, antes de se tornar um conjunto habitacional, fazia parte:

- a) Da antiga Mata da Paciência, onde existia o Engenho do Santo Antônio dos Palmares
- b) Da antiga Mata de Palmares, onde existia o Engenho do Sagrado Coração dos Jesuítas
- c) Da antiga Fazenda de Santa Cruz do Matadouro, onde existia o Engenho do Senhor Paulo Albino
- d) Da antiga Fazenda dos Cabritos, onde havia os chamados laranjais (grande plantação de laranjas).

**Questão 5** – “Poucos moradores recordam-se hoje das antigas colunas do Engenho de Santo Antônio dos Palmares. A missão da CAMEMPA (Casa da Memória Paciente) é levar essa história às escolas locais (...)”.

Repare que a CAMEMPA tem um propósito, uma finalidade em relação à memória da região. Podemos considerar que tal finalidade está se realizando, se cumprindo? Justifique sua resposta.

---



---



---

**Questão 6** – Interprete o texto a seguir sobre a história e evolução social de Manguariba.

Na pobre comunidade que crescia, os policiais andavam a cavalo pelas ruas estreitas. O comandante do Posto Policial Comunitário, Sargento Bandeira, era o terror dos desocupados e vagabundos de Manguariba. Com ele não havia diálogo e, quando acionava o camburão, prefixo telefônico 070, quem tivesse sem documento pela rua, ia direto para a “caçapa” (a microcela na parte traseira do veículo policial). Nessa época, o traficante de drogas que aterrorizava a região era o Sérgio “Zoiudo” (e seu bando que se ampliava a cada ano). (Fonte: “Os dois engenhos de Paciência”.)

Houve alguma mudança no que diz respeito a essa questão da segurança pública e violência em Manguariba? Identifique tais mudança atuais, comparando ao que o texto informa como era o policiamento (e a violência) no passado e como se encontra atualmente.

---



---



---

**Questão 7** – Analise a canção a seguir.

<i>Delegado Chico Palha</i>	<i>Era um homem muito forte</i>	<i>Os malandros da Portela</i>
<i>Sem alma, sem coração</i>	<i>Com um gênio violento</i>	<i>Da Serrinha e da Congonha</i>
<i>Não quer samba nem curimba</i>	<i>Acabava a festa a pau</i>	<i>Pra ele eram vagabundos</i>
<i>Na sua jurisdição</i>	<i>Ainda quebrava os instrumentos</i>	<i>E as mulheres sem-vergonhas</i>
<i>Ele não prendia</i>	<i>Ele não prendia</i>	<i>Ele não prendia</i>
<i>Só batia</i>	<i>Só batia</i>	<i>Só batia(...)</i>

Créditos: "Delegado Chico Palha" (1938). Compositores: Hélio dos Santos ("Tio Hélio") / Nilton Campolino. Intérprete: Zeca Pagodinho. Universal Music Publishing Group (2000).

Diante dessa canção e do conteúdo que ela traz como tema, podemos fazer algumas interpretações sobre a sociedade e a cultura que havia no Rio de Janeiro. Principalmente ao saber que se trata de uma música feita nas primeiras décadas do século XX, ou seja, tendo já se passado um século, mais ou menos, até os dias atuais.

**Responda:** Faça uma comparação entre os *vários elementos* dessa canção e o texto da Questão 6 (sobre o passado de Manguariba). Sempre considerando o que aproxima os dois textos e o que os afasta. Quais semelhanças e diferenças existem entre eles.

---



---



---



---

**Questão 8 – Ainda sobre esses textos das questões 6 e 7 (sobre Manguariba e a canção), é verdadeiro dizer sobre a segurança pública naquela época, que:**

- Não havia criminalidade no passado;
- A polícia não agia com truculência;
- O tráfico de drogas existia, mas não causava problema;
- A polícia agia com violência, como ainda o faz hoje, ao julgar quem era considerado "vagabundo", criminalizando-o.

**Leia o seguinte texto para responder as questões 9 e 10.**

D. Mariana registra detalhes da produção do engenho: "Há aqui 200 escravos e outros tantos bois em pleno emprego. A máquina a vapor, além dos rolos compressores no engenho, move diversas serras, de modo que ela tem a vantagem de ter a sua madeira aparelhada quase sem despesa. Naquele momento de admiração dos convidados, por ver a máquina esmagando a cana sem tração animal, d. Mariana pediu que um grupo de escravas que abasteciam a moenda cantassem: "e elas começaram com algumas de suas selvagens canções africanas. (Autor: Adinalzir Pereira Lamego - Professor e Historiador - Fonte: Jornal do NOPH 21, agosto de 1985, pág. 09. Biblioteca do NOPH Ecomuseu, Rio de Janeiro. Consulta feita em 22/06/2018.)

**Questão 9 – Do relato deixado acima por D. Mariana acerca da produção existente em Manguariba, durante o século XIX, é possível afirmar que:**

- Não havia quase escravos trabalhando na fazenda;
- O trabalho na moenda do engenho era realizado apenas por tração animal;
- Os escravos trabalhavam sempre felizes, cantando suas selvagens canções africanas;
- Havia a produção de açúcar realizada por meio do uso de máquinas, escravos e bois.

**Questão 10 – D. Mariana solicita que as trabalhadoras da moenda cantem enquanto realizam aquele forçado trabalho, no engenho. Quando isso acontece, sabendo o que foi a escravidão, suas marcas e consequências culturais deixadas até os dias atuais, podemos afirmar que:**

- Os escravos de um modo geral deviam trabalhar felizes;
- As selvagens canções africanas despertavam muita curiosidade nos brancos da fazenda;
- Os brancos, como exemplo, D. Mariana, expressavam seus preconceitos culturais ao definir os costumes africanos e de seus descendentes de modo depreciativo;
- No engenho de açúcar, enquanto as mulheres escravizadas cantavam, os homens trabalhavam.

Questão 11 – Analise a imagem a seguir.



Ruínas de um antigo engenho da região ("a fazenda")

Observando a imagem com base em nossos estudos sobre História local. Podemos dizer que tal imagem representa:

- a) Registros do tempo em Manguariba;
- b) Ruínas de uma fábrica abandonada;
- c) Colunas de uma antiga ponte;
- d) Registro de uma antiga casa indígena.

**Questão 12** – No passado no Conjunto foram construídas 6000 casas, com capacidade para alojar cerca de 24000 pessoas. Em 29 de agosto de 1983 começaram a chegar os primeiros moradores. Eram cerca de 90 famílias de funcionários da Telerj que vieram para o local. Foram os próprios caminhões da Companhia que fizeram o transporte dessas pessoas. (*Idem*, obra já citada).

**Sabendo que Manguariba completou 40 anos em agosto de 2023, como conjunto habitacional, o que você sabe sobre essa comunidade? Acrescente um episódio a essa história. Algo que ninguém ou poucas pessoas saibam, mas que valha a pena ser lembrado.**

---

---

---

---

---

## ANEXO D – PLANEJAMENTO DE VISITA DE CAMPO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

### PLANEJAMENTO DE VISITA DE CAMPO<sup>64</sup>

**PROFESSOR:** Elson Lima

**TÍTULO:** O Quilombo Cafundá-Astrogilda: Passado e presente como força propulsora de mudança e continuidade

**SEGMENTO:** Turmas de ensino fundamental – Sétimo ano

**OBJETIVO GERAL:** Compreender o quilombo e as comunidades quilombolas no Brasil e sua função produtora de memória e resistência, do passado ao presente a partir de uma visita de campo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	TEXTO/EQUIPAMENTOS	DURAÇÃO
PRIMEIRA AULA	SALA DE AULA	SALA DE AULA	SALA DE AULA	SALA DE AULA
Localizar no tempo e no espaço o aparecimento dos quilombos no Brasil	Aula expositiva trazendo um apanhado geral dos quilombos, seu significado e um levantamento cronológico de como surgiram os primeiros quilombos no Brasil	Exposição de materiais e recursos diversos pesquisados/identificados sobre o tema (vídeos, imagens, fotografias, documentos escritos)	- Uso de projetor e intervenções orais do professor	50 minutos
Analisar o contexto histórico e destacar o processo em curso que desembocou na formação das comunidades quilombolas	A história dos quilombos através da memória das comunidades remanescentes. Identificação da dinâmica produzida pelo sistema escravocrata, com destaque para a preservação e reconstituição/reconstrução cultural africana, afrodescendente ou afro-brasileira, por meio da comunidade, em outro lado do Atlântico.	- Fazer com que os alunos dimensionem outros olhares sobre o Brasil a partir do contexto geográfico e culturalmente articulado entre África e a América; - Levantar uma questão, de forma retórica para a turma, se um povo pode (re)construir sua história/memória de maneira voluntária, sem uma relação visceral com seu passado.	- Aula expositiva	50 minutos

<sup>64</sup> O planejamento dessa atividade orienta a visita à comunidade quilombola, mas poderia ser uma visita à Associação de Moradores do Conjunto Manguariba, ou às ruínas do antigo Engenho de Santo Antônio dos Palmares localizado na região que outrora existia a Fazenda Nova Índia.

		<p>- Identificar alguns marcos históricos na formação de quilombos e comunidades quilombolas: escravidão; resistência; fugas; Palmares; Lei de terras (1850); abolição; urbanização, especulação imobiliária e grilagem.</p>		
<b>JUSTIFICATIVA</b>				
<p>Na medida em que as turmas do sétimo ano, do ensino fundamental, se deparam com conteúdos curriculares relacionados à modernidade e aos processos históricos que a constitui: as grandes navegações, o colonialismo, o escravismo e a transição de um capitalismo mercantil para capitalismo industrial; faz-se necessário apresentar as agências que se apresentaram como alternativa contra hegemônica a esse sistema de dominação promovido pela Europa. Nesse sentido, os alunos da rede municipal do Rio de Janeiro precisam tomar conhecimento (e partido!) das questões que os cercam, da compreensão historicamente construída acerca do mundo e de suas vidas. Sendo, pois, a sala de aula o lugar privilegiado dessa construção. A partir da problematização dos elementos formadores do quilombo, da comunidade quilombola, suas relações com o presente, com as demandas que tal comunidade apresenta na atualidade e que, historicamente lhes foi sequestrada. Como pano de fundo, a cultura e a dinâmica de resignificação e preservação cultural. Portanto, a memória e a história africanas, em sua dimensão de ancestralidade, serão estudadas a partir do Quilombo Cafundá-Astrogilda, uma experiência de imersão através da visita de campo, capaz de confrontar conteúdos sacralizados pelo ensino de História. Em especial aqueles que se dispõem em fixar uma identidade nacional.</p>				

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS</b>	<b>TEXTO/EQUIPAMENTOS/ RECURSOS</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<b>SEGUNDA AULA</b>	<b>EXTERNO</b>	<b>EXTERNO</b>	<b>EXTERNO</b>	<b>3:30</b>
Realizar aula-passeio à comunidade quilombola Cafundá-Astrogilda, localizada no Parque Estadual da Pedra Branca.	- A história da comunidade localizada no Parque Estadual da Pedra Branca, de sua formação ao memento atual. As relações de ruptura e continuidade, de aproximação e afastamento com a história e cultura africana, em seus aspectos geográficos, religiosos, políticos e sociológicos.	Destacar e elencar algumas questões-problema (de pesquisa e de aprendizagem) que permitam ao aluno do ensino fundamental entender a relação da sociedade e do poder público com as comunidades quilombolas	Moradores, guias culturais e depoimentos de quilombolas	60 minutos
Relacionar a existência de quilombolas com a resistência da cultura africana no Brasil, atravessada por problemas como a violência empregada pelo cristianismo, o acesso à terra, o racismo, e a discriminação.	- A cosmovisão ancestral contraposta à cosmovisão monoteísta e cristã. - Os impactos da colonização e a colonialidade do ser e do saber sobre as comunidades quilombolas. - A relação com a natureza, o acesso à terra e os riscos que se apresentam ao Parque da Pedra Branca; - A identificação dos problemas relativos à propriedade da terra quando negros quilombolas estão envolvidos.	Chegando ao local, o Quilombo Cafundá-Astrogilda, faremos com que a turma tenha acesso a depoimentos dos moradores mais antigos, de modo que perguntas elaboradas com antecedência possam ser apresentadas e respondidas.	Intervenções do professor e alunos.	60 minutos
Identificar elementos de formação da memória de comunidades quilombolas. Especialmente sua dinâmica de luta, resistência e contradições	Visita às residências dos moradores do Quilombo Cafundá-Astrogilda, expondo as marcas de temporalidade. Como seus sujeitos conservam a ancestralidade e quais as relações do espaço com o restante da cidade do Rio de Janeiro, o apelo turístico (ambiental e gastronômico) da região.	Professor pode expor uma questão-problema: Na história dos quilombolas a vulnerabilidade e a luta são expedientes do passado, ou fazem parte de seu universo cotidiano, no trabalho e nas relações do dia a dia? Não sendo raro, por exemplo, que as jovens quilombolas da comunidade acabem exercendo trabalho doméstico nas residências de moradores do entono, em Vargem Grande.	Visita guiada ao centro de memória/religioso do quilombo, extraindo sentidos de falas dos antigos e dos novos sujeitos que constituem a comunidade.	30 minutos



AVALIAÇÃO - NA ESCOLA	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS	RECURSO/ EQUIPAMENTOS	DURAÇÃO
<p>-Registrar com fotografias realizadas pelos próprios estudantes o Quilombo e suas personagens, organizando uma cronologia da comunidade.</p> <p>-Relatar por escrito alguns aspectos que aproximam e/ou distanciam o Quilombo Cafundá-Astrogilda (uma comunidade baseada na ancestralidade) e o Conjunto Manguariba (uma comunidade construída a partir das políticas de uso do espaço urbano)</p>	<p>A história do Quilombo Cafundá-Astrogilda: passado e presente em imagens.</p>	<p>Sob orientação do professor e dos sujeitos da comunidade quilombola, viabilizar a problematização do tempo histórico que atravessa as narrativas e contra-narrativa que tal experiência comunitária vivencia. Além da compreensão do movimento por (re)construção de identidade diretamente relacionada ao acesso à terra.</p>	<p>Em grupo, a turma irá organizar coletivamente além de uma cronologia, também uma seleção de fotografias para compor, com legendas, a linha do tempo do Quilombo visitado.</p>	<p>60 minutos</p>

## Referências

- ABREU, Martha. "O caso do Bracuhy". In: MATTOS, Hebe; SCHNOOR, Eduardo (Orgs). **Resgate: Uma janela para o Oitocentos**. Rio de Janeiro: Top Books, 1995, p. 167-195.
- ABREU, Martha. SOIHET, Rachel. (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temática e metodologias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- ABREU, Martha. **Parecer sobre a BNCC. Componente curricular de História**. Primeira versão [2016?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MxCh6xLCRkbvT4LbYN897Dr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. "Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos". In. AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, vol. 1, n. 1 p. 61-88, 2012.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O corpo docente e o corpo discente: o ensino e a aprendizagem como práticas que envolvem e implicam as carnes e não apenas mentes desencarnadas e incorpóreas. In.: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves de. (Orgs.). **Aprendizagem e avaliação da História na escola: questões contemporâneas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2023, v., p. 19-35.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; et al (orgs.), Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos. Manaus: **Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia**, vol. 1, n. 2, UEA Edições, 2010,
- ALMEIDA, Denis Andrade. **O currículo e o ensino de História nas malhas do neoliberalismo: competências e formação histórica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- ALVES, Luís Alberto Marques. Epistemologia e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 9-30, 2016.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginada: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANJOS, Ana Maura Tavares dos. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 48, 15 dez. 2020. Disponível em: [https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/organizacao-do-trabalho-pedagogico-na-](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/organizacao-do-trabalho-pedagogico-na)

[educacao-infantil-desafios-e-possibilidades-no-trabalho-com-sequencias-didaticas](#). Acesso em: 31 jan. 2024;

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2020, 333 p.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul. 2013.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Organizadores: Silvana Oliveira, Valdir Prigol – Chapecó: Editora UFFS, 2020.

AVELINO, Nildo. “Apresentação”. In: **Michel Foucault. Do governo dos vivos: curso no Collège de France 1979-1980 (excertos)**. Org. e trad. Nildo Avelino. 2. ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

AVILA, Arthur; NICOLAZZI, Fernando. TURIN, Rodrigo (orgs.) **A História (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico**. Vitória: Editora Milfontes, 2019, 278 p.

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Open University Press, 2014.

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: OLIVEIRA, Thiago A. Divardim (Org.). **Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática**. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

BARRETO, Edna Abreu. Hibridismo e ambivalência na análise de política de currículo: lutas por significação. **Revista Teias**, v. 10, n. 19, 2009.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 219-229.

BERNSTEIN, Basil. **Classes, códigos e controle**. A estruturação do discurso pedagógico. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos Pedagógicos**, n. 120, p.75-120, novembro/2003.

BHABHA, Homi K. **O Bazar Global e o Clube dos Cavaleiros Ingleses**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2011.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de pesquisa**. v.42, n.147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. 1. ed., 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. **Educação Unisinos** 25(2021). ISSN 2177-6210. Tradução Lene Belon. 2021.

BIESTA, Gert. Devolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (org.) **Formação docente e currículo:** conhecimentos, sujeitos e territórios. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021. p. 23-42.

BIGATÃO, Juliana; VITELLI, Mariana. (org). PENIDO, Ana; ARAUJO, Gabriela; MATOS, Davi. Militares no governo Bolsonaro. **Informe temático 2020**. Observatório Brasileiro de Defesa e Forças Armadas, n.1, 2021. Disponível em: <https://gedes-unesp.org/wp-content/uploads/2021/04/Informe-tematico-Militares-no-governo-Bolsonaro-2020.pdf>. Acesso em 10 fev. 2024.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, 32 (93), mai/ago, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061>. Acesso em: 08 jan. 2024.

BLOCH, Marc. **Apologia da história:** ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 14 mai. 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 14 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** Primeira versão. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** Segunda versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Terceira versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 8. ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1987. (Série Atualidades pedagógicas, vol. 126).

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias** v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/agosto. 2010.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In.: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.) **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. EdIPUCRS: Porto Alegre, 2014.

CÁCERES, Luz Stella Rodrigues. **Cartografia participativa: Quilombo Cafundá-Astrogilda/Vargem Grande. Caminhos de memória e resistência. Projeto sertão carioca. Conectando cidade e floresta. 2021-2022**. ISBN 978-65-89039-16-7. Disponível em: <https://aspta.org.br/files/2022/09/Cartografia-Cafund%C3%A1-Astrogilda-Caminhos-de-Mem%C3%B3ria-e-Resist%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2024.

CAIMI, Flavia. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de sistemas identitários. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

CAIMI, Flávia. **Base Nacional Curricular Comum, Parecer sobre o documento de história**. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 16 dez. 2023.

CAIMI, Flávia. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In.: ROCHA, Helenice. (org.) **O ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

CAIMI, Flávia. A História na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Lhiste**. Porto Alegre, 2016. p. 86-92.

CAIMI, Flávia. MISTURA, Letícia. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In. MONTEIRO, Ana Maria. RALEJO, Adriana. (Orgs.). **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, 304 p.

CAIMI, Flávia. A progressão do conhecimento histórico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.) **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 2023 (1ª reimpressão).

CALIL, Gilberto. Embates e disputas em torno das jornadas de junho. **Projeto História**, São Paulo, n. 47, pp. 377-403, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17155/14571>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CAMPOS, Thiago. **O Império dos Souza Breves: Política e escravidão nas trajetórias dos Comendadores Joaquim e José de Souza Breves**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia pós-moderna, texto e conhecimento: a visão de um historiador. In: **Revista Diálogos**, v. 3, n. 3, p. 1-28, DHI/UEM, Maringá, 1999.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, no 55, p. 153-170, 2008.

CARDOSO, Oldimar. Didática da História. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.79-84.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado. Feusp, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Pâmela. Há um Delegado Chico Palha em cada esquina: Repressão da cultura negra é marca do Brasil ao longo da história desde o período colonial. **Jornal Folha de São Paulo**. 05 mai.2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/perifaconnection/2023/05/ha-um-delegado-chico-palha-em-cada-esquina.shtml>. Acesso em: 8 fev. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Vol. II, O Poder da Identidade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e. **A prova de redação e o acesso à UFRJ: histórias e desdobramentos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

CERRI, Luis Fernando. **Fronteiras interdisciplinares no ensino da história**. In: IV Seminário Perspectivas do Ensino de História. Ouro Preto/MG, 2011. Anais. Disponível: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT1502.htm>>.

CERRI, Luis Fernando Cerri. **Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 16 dez. 2023.

CERRI, Luis Fernando. “Um lugar na história para a didática da história”. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: A História entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002

CHAVES, David Santos Pereira. **Empresariamento da educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CONSED; UNDIME. **Seminários Estaduais da BNCC. Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular**. [2016?], p. 1-22. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Posicionamento\\_Consed\\_e\\_Undime.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Posicionamento_Consed_e_Undime.pdf). Acesso em: 08 de jan. de 2024.

CONSED; UNDIME. **Anexo I - Síntese da contribuição dos estados (relatório)**. [2016?]. Relatório consolidado. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios>. Acesso em: 08. jan 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. **A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural**. Revista Brasileira de Educação, v. 21 n. 67, out.-dez. 2016, p. 1009-1032.

COSTA, Hellen Balbinotti. **Financeirização da Educação Básica: tendências no período 2010-2019**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DA ROCHA, Júlia Siqueira. **Leitura crítica do texto de História do Ensino Fundamental da BNCC. Parecer**. Terceira versão [2017?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 16 dez. 2023.

DA ROCHA, Júlia Siqueira da. **Base Nacional Curricular Comum. Parecer**. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 01 abr. 2020.

DELGADO, Lucilia. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43.

ECCLESTONE, Kathryn; HAYES, Dennis. **The Dangerous rise of therapeutic education**. London: Routledge, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína(orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FERREIRA, Windy Brazão. O conceito de diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos. In: **Revista Retratos da escola**. Brasília, v 9, n 17, p. 259-492, jul./dez. 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira. A Base Nacional Curricular Comum Parecer. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 16 dez. 2023.

FICO, Carlos. “**Para historiador, poder civil sobre o militar não se consolidou no Brasil**”. Entrevista à Rede Brasil Atual em 26 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/para-historiador-poder-civil-sobre-o-militar-nao-se-consolidou-no-brasil/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, jan./jun. 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

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

FREITAS, Fernanda. **Ensinando a argumentação no Ensino Médio a partir do trabalho com artigos de opinião**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2006.

FREITAS, Itamar. Narrativa histórica. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.) **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.173-178.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018, 160 p.

GABRIEL, Carmem Teresa. Cultura histórica nas tramas da didatização escolar. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa. Quando o ‘nacional’ e ‘comum’ adjetivam o currículo na escola pública. In: **Revista retratos da escola**. Brasília, v 9, n 17, p. 283-296, jul./dez. 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230071, 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. Aprendizagens em História: que herança relançar em tempos de incertezas? In.: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves de. (Orgs.). **Aprendizagem e avaliação da História na escola – Questões epistemológicas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2023.



GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 127-146, jan./abr., 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 22 jan. 2023.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Políticas de avaliação e subjetivação docente: uma análise curricular pós-fundacional. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, jul./set. 2018, p. 226-243. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36308/26628>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (org.) **Formação docente e currículo**: conhecimentos, sujeitos e territórios. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves de (orgs.). **Aprendizagem e avaliação da História na escola – Questões epistemológicas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2023.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO; Ana Maria Ferreira da Costa. Currículo de História e narrativa: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. In: Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. et al. **Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014. p. 23-40.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Attilio Brunetta; Revisão da Tradução: Hamilton Francischetti; Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução: Attilio Brunetta; 12. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas**: mocambos e comunidades de senzalas – Rio de Janeiro, século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

GÓMEZ, Ángel. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In. SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011, 264 p.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda. Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **D.E.L.T.A.**, 32.1, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/BdXFNxKcRz4gTCGGYPhmzPq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2024.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. Periodização. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.) **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.173-178.

GONTIJO, Rebeca. “Deixa os historiadores pra lá”: crise das humanidades, crise de autoridade, novas possibilidades. In.: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo. **Em defesa do ensino de História: democracia como valor** (orgs.). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. 412 p.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; FREITAS, Ana Lucia. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Revista Interação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/44003>. Acesso em: 17 fev. 2024.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Vendo o passado: representação e escrita da história. **An. mus. paul.** [online], v.15, n.2, 2007 [citado 2013-10-05], p.11-30.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da História e ensino da História: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

HARTOG, François. A Arte da Narrativa Histórica. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. **Passados Reconstituídos**. Campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora da FGV/Editora da UFRJ, 1998. p. 193-204.

HARTOG, François. Ordens do tempo, regimes de historicidade. In: **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 17-41.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

HERÁCLITO. Fragmento 18. **Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 63.

HOBBSAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 5 out. 2022.

IZECKSOHN, Vitor. **O cerne da discórdia: a Guerra do Paraguai e o núcleo profissional do Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2002.

JUNQUEIRA, Humberto. O (im)provável encontro entre o “Mulato Calado” e o “Delegado Chico Palha”: Apontamentos sobre a pesquisa em música no contexto da cultura popular

urbana brasileira. **Música Popular em Revista**. Campinas, São Paulo, v. 8, n. 00, p. e021013, 2021.

KLEIN, Daniel da Silva. Tropologia em Hayden White: apontamentos historiográficos. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.8, n. 16, jan-jul, 2019. p.140-156.

KLEINBERG, Ethan; SCOTT, Joan Wallach; WILDER, Gary. **Theses on Theory and History**. **Wild On Collective**, 2018. Disponível em: <https://historyandtheory.org/theoryrevolt>. Acesso em 15 dez. 2023.

KOSELLEK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto – Editora PUC/RJ, 2006.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**/Thomas S. Kuhn; tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LACERDA, Carlos. **O Quilombo de Manuel Congo**. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1998.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Coordenação e revisão técnica geral: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três estrelas, 2013.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LAVILLE, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 60, p. 107-146, abr.-jun., 2016.

LENTZ, Rodrigo. **República de Segurança Nacional: militares e política no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Rosa Luxemburgo, 2022.

LEÓN, Pablo S. El ciudadano, el historiador y la democratización del conocimiento del pasado. In: LEÓN, Pablo S.; MARTÍN, Jesús Izquierdo (Ed.). **El fin de los historiadores: pensar historicamente em el siglo XXI**. Madrid: Siglo XXI, 2008, p. 115-151.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In.: MAGALHÃES, Marcelo. [et al]. **Ensino de história: estudos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

LIMA, Marta. Aprendizagem. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossiê temático: configurações da investigação educacional no Brasil**. Educação, sociedade e culturas. Nº 39, 2013, p. 7-23.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p.19-42; 216-232.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MACEDO, Elizabeth. “Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si”. **Educação em Revista**, 32, 2: 45-68, 2016.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo é o que? In. AGUIAR, Márcia Angela da S., DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. e [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MACHADO, Roberto. **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Parecer sobre o documento preliminar de História da Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão [2015?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de história: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas. Fronteiras: **Revista Catarinense de História**, n. 41, p. 53-68, 24 jan. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/13200/8719>. Acesso em: 26 ago. 2023a.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Aprendizagem histórica como tradução: efeitos sobre a avaliação escolar. In.: Gabriel, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves de. (Orgs.). **Aprendizagem e avaliação da História na escola – Questões epistemológicas**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2023b.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Seleção do conhecimento no acesso ao ProfHistória: entre a cultura histórica e a cultura escolar. In. GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 2000.

MAUAD, Ana Maria. **Base Nacional Curricular Comum (sic). Parecer**. Terceira versão, dez. 2016/jan. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**. vol. 43, n. 3, set/dez, 2007.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, n. 91, p. 135-167, 2014.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. EdPUCRS: Porto Alegre, 2014.

MESA DE ABERTURA do Simpósio Perspectiva do Ensino de História, edição 2020. 2020. Abertura e Mesa Redonda 1 – **Por outra BNCC**. Participantes: Luis Fernando Cerri (UEPG/presidência da ABEH), Sonia R. Miranda (UFJF), Marinelma Meirelles (IFMA), Arnaldo Pinto Jr. (Unicamp). [Vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ljShY9MRB98&t=1182s>. Acesso em: 23 dez. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 35, n. 102, 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 32, nº 94, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Sonia Regina. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In. MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. **Revista Escritas do Tempo**. v.2, n. 5, jul.-out. 2020, p. 10-38.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: lugar de fronteira. **História: guerra e paz. XXIII Simpósio Nacional de História.** In: NETO, José Miguel Arias (Org.). Londrina: ANPUH/Mídia, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: entre história e memória. In: SILVA, Gilvan Ventura; SIMÕES, Regina Helena Silva e; FRANCO, Sebastião Pimentel (orgs.). **História e Educação: territórios em convergência.** Vitória (ES): GM/PPGHIS/UFES, 2007. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Conhecimento poderoso: um conceito em discussão. In.: FAVACHO, André; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei. (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2013

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Currículo e docência: a relação com o saber em questão. Conferência. **IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares.** Lisboa: UL, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. “Ensino de História” - saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](https://www.ufrgs.br/edu_realidade/). Acesso em: 13 jun. 2021.

MONTEIRO, A. M., REZNIK, L. Pesquisa na formação de professores: perspectivas a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória. In. GABRIEL, C. T., MARTINS, M. L. B. (orgs.) **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios.** Rio de Janeiro: MAUAD X, 2021.

NICOLAZZI, Fernando. Culturas de passado e eurocentrismo: o périplo de Tlálóc. In.: AVILA, Arthur; NICOLAZZI, Fernando. TURIN, Rodrigo (orgs.) **A História (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico.** Vitória: Editora Milfontes, 2019, 278 p.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47, n. 166, 2017, p. 1106-1133.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14806/12563>. Acesso em: 25.jun. 2023.

OLIVEIRA, Joao Batista Araújo e. **Parecer. Notas sobre o documento “carta ao comitê gestor”, versão de 25 de dezembro.** Parte 1, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 17 nov. 2023.

OLIVEIRA, Joao Batista Araújo e. **Parecer. Notas sobre o documento “carta ao comitê gestor”.** Parte 2, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 17 nov. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2013.

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 Luís: Editora da UFMA, 2018. p.49-63.

PACIEVITCH, Carolina. Formação de professores de história no Brasil: um panorama de pesquisa. In: GIL, Carmen Zeli; MASSONE, Marisa Raquel. (Orgs). **Múltiplas vozes na formação de professores de história: experiência Brasil-Argentina.** Porto Alegre: Est Edições, 2018.

PACINI, Henrique Ferreira. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no ensino de história proposto pela BNCC. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 113-138, jan./jun. 2017.

PEIXOTO, Fabio Costa. Ordenamento territorial e a zona oeste do município do Rio de Janeiro: um breve olhar sobre a construção do território carioca durante a primeira metade do século XX. **Oculum Ensaios**, 2006, n. 5, p. 68-78. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351732197006>. Acesso em: 04 fev. 2024.

PENIDO, Anna. **Leitura Crítica Texto Introdutório. Base Nacional Comum Curricular Versão 3.** Terceira versão [2017?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 16 dez. 2023.

PEREIRA, Nilson Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre Uma História menor. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol. 5, n.10, jan-abr, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Os sentidos mínimos da aula de História** (Artigo) In: Café História. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/os-sentidos-minimos-da-sala-de-aula>. Publicado em: 28 nov. 2023. ISSN: 2674-5917.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PACIEVITCH Caroline. Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Maria C. de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. **Arquivos analíticos de políticas educativas.** vol. 26, n. 107, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula.** Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008

PEREIRA, Nilton Mullet, SEFFNER, Fernando. Notas para um currículo não binário: ensino de História e diferença. In: Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2021

PERES, Gessiane Ambrosio Nazario. **O desafio da mudança: educação quilombola e luta pela terra na Comunidade Quilombola Caveira do Rio de Janeiro.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Revista Tempos Acadêmicos**. UNESC: Santa Catarina, 2005, n.3, p.127-134.

PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.) **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

PLÁ, Sebastián. História y epistemología de las ciencias. **Ensenanza de las ciencias sociales**, 2010, p. 65-74.

PRADO, Iara Glória Areias. **Considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parecer**. Terceira versão [2017?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 16 dez. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados** 19 (55), 2005.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, set. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, João José. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. Companhia das Letras, 1998.

REIS, José Carlos. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

REZENDE, Joffre. Terapia, terapêutica, tratamento. **Revista de patologia tropical**. vol. 39 (2), p. 149-150, abr/jun. 2010.

RIBEIRO, William de Goes. Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha. **Revista Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 576-597, set./dez. 2017.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Parecer solicitado pelo SEB sobre o documento da BNCC de História. Apreciação crítica do documento de História da BNCC**. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 16 dez. 2023.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; COELHO, Mauro Cezar. O trato com a diferença na BNCC e na formação de professores: respeitar ou conhecer? In. GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (org.) **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

RODRIGUES, Luiz Henrique. **Quilombolas e jongueiros: uma etnografia nas comunidades de Linharinho e Porto Grande, Conceição da Barra/ES**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.



RODRIGUES, Sérgio. Por que estamos entregando tanto. **Folha de São Paulo**, 26.jul. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/sergio-rodrigues/2023/07/por-que-estamos-entregando-tanto.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 1987.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão [1993]. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (orgs.), **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 93-108.

RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por Competências: o que há de novo?** Trad.: Carlos Henrique Lucas Lima. Ver. Técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o surgimento da Neu Geschichtsdidatik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. **OPIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

SALLES, Ricardo. **Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do Exército**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SALLES, Ricardo. **Guerra do Paraguai, memórias e imagens**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Lucíola. As duas faces da avaliação. In: FAVACHO, André; PACHECO, José Augusto, SALES, Shirlei (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1. Ed, Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na base nacional comum de formação de professores: atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77129, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em aulas de História. In: **Cadernos do Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 275-308, set/dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **História & Ensino**, Londrina, v. 11, p. 35-49, jul. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan./abr. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, v. 3, n. 2, p. 60-76 out. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar/abr. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: ED UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. **Pesquisas em Educação Histórica**: algumas experiências. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SG6bzs5zNxrjpBjg4BC3vJJ/?format=pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016

SEFFNER, Fernando. Mudança e permanência. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.) **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.168-172.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências: a pedagogia do ‘novo ensino médio’**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. “História e valor: ou sob o olhar do tiranossauro”. In.: GUAZZELLI, Carlos, et al. (orgs.) **Questões de teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, 2006. p. 201-216.

SILVA, Leandro Mendanha e. **Foucault em erupção e a decifração do magma nos trópicos**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2014, 477 p.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC um cenário de disputas. In: **Revista retratos da escola**. Brasília, v. 9, n 17, p. 259-492, jul./dez. 2015.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**. v. 8, n. 15, p. 7–30, 2017.

SILVA, Marco Antônio; MORAIS, Suelena Maria de. Atitude Historiadora na Leitura dos não Lugares. **E-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, vol. 10, n. 2, jul/dez, 2017. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2436/1265>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SILVAS, Itamar mendes da; GIOVEDI, Valter Martins. A regressividade democrática da BNCC. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ**, v. 38, n. 01, 2022.

SOARES, José Francisco Soares. **Base Nacional Curricular Comum. Parecer**. Terceira versão [2017?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SOUZA, Fabiano Farias de Souza. **Leitura crítica. Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão – História [2017?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 16 dez. 2023.

STENGERS, Isabelle. **Uma outra ciência é possível: manifesto por uma desaceleração das ciências**. Tradução Fernando Silva e Silva. Rio de Janeiro: Ed. Bazar do Tempo, 1. ed., 2023, 216 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução: Lúlio Lourenço de Oliveira. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Revista Projeto História**: São Paulo, 1997. p. 51- 84.

TODOROV, Tzvetan. **Memória do mal, tentação do bem**. São Paulo: Arx, 2002. p.136-186.

TOV, Isra Toledo; LAMEGO, Adinalzir; ROSA, Guaraci. **Os dois engenhos de Paciência**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. **Revista Tempo**, vol. 24, n.2, maio/ago. Niterói: EdUFF, 2018. p. 186-206.

VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo. **O Globo**, 05 fev. 2015. Disponível em <https://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acesso em: 27 dez. 2020

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para direita ou um farol para o currículo. In. FAVACHO, André; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei. (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

VIEIRA, Nivea Silva. **Hegemonia do capital financeiro na educação brasileira: a atuação do Itaú Unibanco na política educacional**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VILLA, Marco Antônio. A revolução cultural do PT. **O Globo**, 05 jan. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniaao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>. Acesso em: 25 mai. 2021

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Abya-Yala, 2017.

WEBINÁRIO. “**A BNCC de História**” - Mesa 2 - Aprendizagens em História. Composta pelas Pro<sup>as</sup>.Dr<sup>as</sup>. Flavia Eloisa Caimi (UEPG) e Nayara Silva de Carie (FaE/UFMG). Com mediação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Giavara (FaE/UFMG) e do Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Wilian Junior Bonete (UEMG). Evento ocorrido no dia 06 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=42A846pawNU>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

WEBINÁRIO. “**A BNCC de História**”: Mesa 5 – Disputas na construção do currículo de História. Composta pelos Profs. Drs. Fabiana Rodrigues de Almeida (CAp/UFJF), Claudia Ricci (UFMG) e Mauro Coelho (UFPA). Com mediação de Arnaldo Pinto Júnior (Unicamp) e Marienelma Meireles (IFMA). Evento ocorrido no dia 13 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rt9VfWbWQdM>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 1994.

WHITE, Hayden. **The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares. In.: FAVACHO, André; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei. (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998;

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico]. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2014.