

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

ALINE QUEIROZ DE ANDRADE

**AS COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO: O ESVAZIAMENTO DO
CONHECIMENTO NA BNCC E NO COMPONENTE CURRICULAR DE
HISTÓRIA**

**JACAREZINHO
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**AS COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO: O ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO
NA BNCC E NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador(a):
Profa. Dra. Marisa Noda

JACAREZINHO
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

AAA553 ANDRADE, Aline Queiroz de
cc As competências no currículo: o esvaziamento do
conhecimento na BNCC e no componente curricular de
História / Aline Queiroz de ANDRADE; orientadora
Marisa Noda - Jacarezinho, 2022.
p.
Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.
1. Neoliberalismo. 2. Competências . 3. BNCC. 4.
Currículo de História. I. Noda, Marisa, orient. II.
Título.

ALINE QUEIROZ DE ANDRADE

**AS COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO: O ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO
NA BNCC E NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marisa Noda (Orientadora) – UENP

Profa. Dra. Luciana de Fátima Marinho Evangelista – UEL

Prof. Dr. Luiz Antonio de Oliveira – UENP

JACAREZINHO
28/04/2022

AGRADECIMENTOS

Jamais imaginei que minha vida pessoal e profissional pudesse servir a outra coisa senão a mim mesma, pois é, foram todas estas experiências, muitas vezes sofríveis e tortuosas que levaram a esta pesquisa e que me deram as bases para compreender as engrenagens em que se ancoram as desigualdades e mazelas deste sistema.

Agradeço a toda paciência e apoio de minha mãe, que sozinha, pode me ensinar valores preciosos e que nunca deixou de acreditar em meu potencial. Sempre foi, e será, meu orgulho e minha fortaleza. Aos meus sobrinhos Victor, Mariah e M, que de alguma forma, me levam a querer ser uma pessoa melhor todos os dias.

Neste percorrer pude encontrar pessoas maravilhosas que compartilharam comigo sua sabedoria. Elas me deram exemplos de amor pela profissão e a perseverar nos meus objetivos. Nunca me esquecerei de minha professora de primeiras letras Sônia, que com amor, nos ensinou a ler e escrever. Na adolescência, minha inspiração vinha de um professor de História (um dos motivos que me levaram a escolher este curso na graduação rs), ah! o grande professor Fábio, figura que aterrorizava vários alunos, mas eu não, um grande mestre. Não poderia de deixar de mencionar estas duas figuras que foram tão importantes na minha trajetória.

Felicito a iniciativa dos professores da UENP em trazer o Programa de Pós-Graduação em Educação, pois me oportunizou uma das melhores experiências que já tive, a de poder interpretar o mundo de outras formas. E a todos que puderam nos deixar suas centelhas de conhecimento durante as disciplinas ofertadas pelo curso.

Aos colegas de turma pela partilha de conhecimentos e de suas experiências, em especial à Maria Eduarda, pela parceria desenvolvida ao longo do curso e após ele que permanecerá por muito tempo!

À professora Dra. Marisa Noda que me conduziu nesta pesquisa e na colaboração dos professores Dr. Luís Antonio de Oliveira pela sua grande sabedoria e rigorosidade

e da Dra. Luciana de Fátima Marinho Evangelista pelo entusiasmo e acréscimos em minha pesquisa.

ANDRADE, Aline Queiroz de. **AS COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO: O ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO NA BNCC E NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA**. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Dra. Marisa Noda. Jacarezinho, 2021.

RESUMO

Observa-se que a ideologia das competências e habilidades que permeiam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz parte da organização dos conteúdos de aprendizagens em todas as disciplinas do documento. Dessa forma, este trabalho se propõe a investigar sobre as competências que fazem parte da etapa do Ensino Fundamental da disciplina de História. A partir disso, procuramos analisar como a perspectiva do neoliberalismo influenciou na imposição dessas competências, em que elas se fundamentam, quais as suas relações com os processos educacionais e suas implicações para o ensino. Entendemos que as competências introduzidas pelo currículo estabelecem e escancaram os interesses de grupos representantes e dos detentores do capital que impõem a sua agenda nas pautas educacionais, influenciando na escolha dos conhecimentos que devem ser apreendidos na escola e do modelo de indivíduo que ali deseja ser formado, esvaziando o currículo de conhecimentos essenciais à formação do homem em sua integralidade, dando lugar a uma formação básica e aligeirada para a satisfação das demandas do mercado. Para tanto, questionamos se o modelo de competências inserido na BNCC permite uma educação pautada nos ideais de liberdade, da socialização do conhecimento científico elaborado e sistematizado, sobre o papel da escola na formação de indivíduos com as demandas do mercado impostas no currículo. Ao aprofundar na temática das competências e no modelo de currículo proposto para o Ensino de História, verifica-se uma série de problemas com dimensões históricas que tratam da temporalidade, da dimensão espacial e da problematização dos conceitos que podem acarretar prejuízos significativos ao conhecimento e à compreensão da História e de seus processos. Assim, passamos a refletir sobre as responsabilidades que o Ensino de História possui ou carrega, como: que tipo de reflexões o ensino esse modelo aponta e que tipo de cidadania se ocupa no documento. Argumenta-se no sentido de interrogar se tal formato de currículo favorece ou não os mecanismos necessários para compreender as relações humanas em seus diversos tempos e espaços, além de procurar evidências da possibilidade de se estabelecer relações críticas entre passado e presente que evidenciem a história como processo, e posteriormente localizar e apreender as mudanças e permanências que fazem parte do pensar histórico. Ao fazer tais análises procuramos questionar sobre o desafio de imaginar que tipo educação queremos: uma que nos condicione ou que nos torne livres? Uma educação reacionária ou revolucionária? Embasamos a pesquisa na busca pelas respostas destes questionamentos, os quais podem esclarecer grande parte daquilo que é posto de maneira implícita no formato de currículo instituído pela BNCC. Para analisar tais questões utilizamos para o debate sobre o neoliberalismo autores como Chauí (2014), Ramos (2006), Gentili (1998); para tratar das competências na educação, Bronckart e Dolz (2004), Stroobants (2004), Allal (2004), Saviani (2007), Cury (2018), além de Santos e Orso (2020). A reflexão sobre o Ensino de História é apoiada pelas discussões de Bittencourt (2009), Nadai (1993) e Abud (2011); os

apontamentos da disciplina de História na Base se beneficiam dos escritos de Funari (2016), Rocha (2016), Magalhães (2015), Cerri (2015), Prost (2014), entre outros, que acreditamos contribuir na busca das respostas para as questões levantadas neste trabalho.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Competências. BNCC. Currículo de História.

Linha de Pesquisa: Educação Básica: Gestão e Planejamento.

ANDRADE, Aline Queiroz de. **COMPETENCES IN THE CURRICULUM: THE EMPTYING OF KNOWLEDGE IN THE BNCC AND IN THE COMPONENT OF HISTORY CURRICULUM.** 94 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Profa. Dra. Marisa Noda. Jacarezinho, 2021.

ABSTRACT

It is observed that the ideology of competences and abilities that permeate the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) is part of the organization of the learning contents in all the subjects of the document. In this way, this work proposes to investigate about the competences that are part of History subject in the Elementary School stage. From this, we seek to analyze how the neoliberalism perspective influenced the imposition of these competences, what are they based on, what are the relationships with educational processes and their implications for the education. We understand that the competences introduced by the curriculum establish and open wide the interests of representative groups and the holders of capital that impose their agenda on educational guidelines, influencing the choice of knowledge that must be learned at school and the model of the individual who wants to be formed there, emptying the curriculum of the essential knowledge for the man formation in their integrality giving way to a basic and light education to satisfy the demands of the market. Therefore, we question if the competence model inserted in the BNCC allows an education based on the ideals of freedom, on the socialization of elaborate and systematized scientific knowledge, on the role of the school in the formation of individuals with the market demands imposed on the curriculum. When delving deeper into the theme of competences and the model curriculum proposed for the education of History, it turns out a series of problems with historical dimensions that deal with temporality, the spatial dimension and the problematization of concepts that can cause significant damage to knowledge and to understanding history and its processes. Thus, we started reflecting about the responsibilities of history teaching has or carries, such as: what kind of reflections does this model teach and what kind of citizenship is occupied in the document. It is argued in the sense of questioning whether or not such a curriculum format supports the necessary mechanisms to understand the human relationship in their different times and spaces, in addition to looking for evidence of the possibility of establishing critical relationships between past and present that show history as process, and later to localize and learn the changes and permanencies that are part of the historical thinking. Making such analyzes we seek to question about the challenging of imagining what kind of education we want: one that conditions us or that makes us free? A reactionary or revolutionary education? We based this research searching for answers to these questions, which can clarify the most part of what is implicitly done on the curriculum format established by the BNCC. To analyze such questions, we used to debate about the neoliberalism authors such as Chauí (2014), Ramos (2006), Gentili (1998); to debate competencies in education, Bronckart and Dolz (2004), Stroobants (2004), Allal (2004), Saviani (2007), Cury (2018), in addition to Santos and Orso (2020). The reflection on the Teaching of History is supported by the discussions of Bittencourt (2009), Nadai (1993) and Abud (2011). The notes of the History at Base discipline benefit from the writings of Funari (2016), Rocha (2016), Magalhães (2015), Cerri (2015), Prost (2014), among others, which we believe contribute to searching for answers to the questions raised in this work.

Keywords: Neoliberalism. Competences. BNCC History Curriculum.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. AS COMPETÊNCIAS: DA QUALIFICAÇÃO AO CURRÍCULO ESCOLAR.....	16
2.1. AS INFLUÊNCIAS DAS COMPETÊNCIAS NO CAMPO DA QUALIFICAÇÃO	16
2.2. COMPETÊNCIA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO.....	28
3. O ESVAZIAMENTO DA BNCC E DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA.....	41
3.1. UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	52
3.2 O ESVAZIAMENTO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	60
4. DA ANÁLISE DA ÀREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

1. INTRODUÇÃO

A inquietação que motiva esta pesquisa diz respeito, especialmente às experiências de minha vida. Quando menina a curiosidade sempre me esteve presente, no entanto, minha avó me chamava de “espícula”, pois ela em sua sabedoria popular sempre nos contava causos sobre tudo e, quando terminava logo vinha um “por quê?”, ela, na maioria das vezes, não conseguia explicar, o que para mim se tornava engraçado. Os “por quês” nunca me abandonaram, sempre quis saber o motivo pelo qual as coisas aconteciam, apesar destas reflexões nem sempre partem de experiências boas, sempre me questionava por que alguns espaços podíamos frequentar e outros não, porque sempre tive de me esforçar muito mais do que alguns colegas. Para quem nasce numa família pobre, o que alguns professores nas escolas costumam chamar de uma “família desestruturada”, pois não tive a convivência de um pai, mas de uma mãe que sempre batalhou muito para tentar suprir todas as minhas necessidades materiais e afetivas, os dias nem sempre foram fáceis, e educada pela escola pública foram essas angústias e inquietações que me acompanharam ao longo da vida fizeram com que meu trabalho na sala de aula seja permeado pela luta e pela contestação das desigualdades que nos imputam os materiais didáticos e o próprio currículo escolar.

A partir da criação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, pude ter a oportunidade de ampliar meus estudos. Particpei do primeiro ano de seleção mas, bati na trave, a aprovação só veio na segunda tentativa no ano de 2020. Durante o curso optei pela Linha de Pesquisa de Gestão e Planejamento, mais adequado ao projeto que gostaria de desenvolver. As disciplinas ofertadas foram essenciais para que a construção do projeto ganhasse corpo e forma. Neste meio tempo uma pandemia nos forçou a ficarmos reclusos e a termos de nos adaptar à uma realidade muito estranha, o distanciamento e a educação remota. Porém, tais fatores não nos impediram de ter, a meu ver, uma das experiências mais enriquecedoras de minha vida. Mesmo à distância pudemos nos conhecer melhor, trocamos experiências e angústias com relação aos estudos e a nossa vida profissional.

As discussões promovidas durante o curso reforçaram a compreensão de que o trabalho do professor é orientado por documentos oficiais e, que estes documentos devem ser analisados na multiplicidade de circunstâncias das quais eles emanam, desde seus elementos constitutivos até o seu contexto real de aplicação, observando suas potencialidades e limites.

Com o início do movimento de debates sobre uma Base Nacional Comum que, mais tarde, desembocou na elaboração da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e o do Ensino Fundamental em 2017, e em 2018 sai o texto que modifica o currículo do Ensino Médio. Alguns debates foram organizados por área de conhecimento no município em que trabalhava, nada muito aprofundado. Mas, seria importante citar que os momentos de análise destes documentos, de compreender suas origens e suas intencionalidades não ocorreu, fato que me fez perceber que houve um movimento muito maior em estudar sobre como implementar o currículo do que questionar as suas bases no ambiente de trabalho do qual partilhava e, que isso também poderia ter acontecido em outras localidades. A nova base curricular pautou-se no modelo de competências e habilidades, e logo, deu-se o movimento de implementação do documento. A investigação iniciada para compreensão deste modelo de currículo recaiu sobre a seguinte dúvida “o que estaria por trás de uma educação por competências?”, esta questão deu início à várias outras que levaram as pesquisas e leituras realizadas sobre as competências na educação, como a da autora Marise Nogueira Ramos que trabalha sobre o modelo de competências na educação escolar e que compõem este trabalho. O modelo de competências na educação fora introduzido pela perspectiva neoliberal, para ela seria uma mudança necessária para acompanhar as transformações do mundo do trabalho. Porém o que se manifesta de forma implícita nestas reformas educacionais é extremamente pernicioso para os filhos da classe trabalhadora, já que ela pressupõe o adestramento para as novas demandas do mercado que tem como base a expropriação máxima do trabalho e do capital e na reprodução das desigualdades sociais vigentes. Uma educação como essa jamais nos tirará da pobreza, pelo contrário, nos incita a acreditar que nosso fracasso está relacionado à falta de esforço e a nos conformarmos às condições precárias de vida, saúde, educação e trabalho como se não fosse problemas de ordem estrutural, e que o Estado nada tem a ver com isso.

Diante desses condicionantes que esta pesquisa se insurge, ao apresentar uma possibilidade de pensar e analisar o currículo elaborado podemos colocar a nu as fragilidades da formação por competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ressignificar nosso trabalho em sala de aula, para que nossas aulas sejam o momento de elaboração de um conhecimento que supere tais determinismos, que nos leve à consciência de nossa realidade e de pensar na sua superação. Para que tenhamos a oportunidade de ocupar todos os espaços, de coexistir num mundo mais igualitário e que todas as pessoas possam viver de maneira digna.

O presente trabalho destina-se a uma análise sobre as competências que permeiam a Base Nacional Comum Curricular. Para compreender a construção e a implementação da BNCC, acreditamos ser necessário contextualizá-la a partir da apreensão e da interpretação das políticas neoliberais adotadas no Brasil na década de 1990, possuindo forte vinculação com o modelo curricular institucionalizado pela BNCC. Tal contextualização é realizada na primeira seção.

Destarte, a segunda seção faz uma abordagem das condições econômicas que permitiram o estabelecimento do ideário neoliberal de solução de “crises” e a sua influência no quadro das políticas públicas que induziram a transformações curriculares que atendessem aos anseios do capital, alinhando uma formação para o mercado. O subitem 2.1 tratará das influências das competências advindas do mercado de trabalho e como e este modelo passa a direcionar a formação dos trabalhadores a partir da dinâmica escolar. Já no subitem 2.2 aborda-se a manifestação das competências como base das reformas curriculares a partir da década de 1990 no Brasil e como este modelo pode ser identificado e compreendido na BNCC.

As discussões desta segunda seção do trabalho estarão embasadas nas concepções defendidas por Chauí (2014) sobre as premissas da ideologia neoliberal. Para compreender as reformas curriculares desse sistema, utilizamos Gentili (1998), Lopes (2012), Ramos (2006), Shiroma; Moraes e Evangelista (2011), entre outros. Esses autores também se dedicam à análise das competências no campo educacional e de suas implicações no currículo.

Ao introduzir tal conceito, buscamos nos apoiar nos trabalhos de Bronckart e Dolz (2004) na interpretação produzida por Perrenoud (1999) e Allal (2004), como

a mobilização dos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. Sobre as competências no currículo, inclui-se o estudo realizado por Cury (2018), e no campo da qualificação para o trabalho, aporta-se em Hirata (2013) e Dolz e Ollagnier (2004).

Com relação à introdução da lógica das competências na BNCC, trazemos a contextualização da importância do currículo como documento oficial que prescreve e direciona as ações educativas nas escolas, nos beneficiando dos estudos de Araújo (2004) e Gentile e Bencini (2000).

Na terceira seção abordamos o processo de esvaziamento do currículo e a manifestação de movimentos que reivindicam reformas curriculares nos anos de 1990 – momento em que as políticas educacionais passam a estar sobre a influência da ideologia neoliberal, adotando tendências curriculares de cunho tecnicista e voltadas para o empreendedorismo.

Neste debate utilizaremos as críticas elaboradas por Silva (2001), Machado (2019), Santos e Orso (2020) e sua relação com o discurso pós-moderno, o qual deu legitimidade às falácias pregadas pelo sistema neoliberal para a solução dos problemas econômicos dos países que recorreram a empréstimos. A partir da reflexão de Moraes (2003), refletimos também sobre o crescente recuo da teoria nos vários campos da pesquisa educacional e do próprio trabalho realizado nas escolas.

Ainda nesta seção, passamos a analisar o currículo de História na BNCC. Para este fim, acreditamos ser necessário percorrer os aspectos históricos daquilo que constituímos como o ensino da disciplina no Brasil a partir dos estudos de Abud (2011), Mathias (2011) e Nadai (1993). Ao analisar a BNCC, partimos da apreensão de que o documento foi elaborado em diversas etapas e colocado para avaliação de pareceristas e especialistas em sua primeira e segunda versões.

Os pareceres contribuem para a compreensão de diversos pontos problemáticos sobre o currículo de História, envolvendo as dimensões temporais, espaciais e conceitos necessários à apreensão do movimento histórico evidenciados por Cerri (2015), Funari (2016), Magalhães (2015), Abreu (2015), Bittencourt (2009), Prost (2014), entre outras contribuições.

Na quarta e última seção trataremos da análise dos textos de apresentação para a Área de Ciências Humanas para a Educação Básica e do Ensino

Fundamental. Logo, explicita-se a descrição do texto inicial do Componente Curricular História para o ensino fundamental e de seus objetivos gerais. Assim, segue-se o estudo das competências e objetivos de ensino no 6º ano, de modo a identificar as fragilidades neste campo específico de ensino. Para tanto, utilizamos: Bittencourt (2008), para analisar as demandas para o ensino de História; Moreno (2015; 2019), referentes à análise na BNCC; e Arruda (2002), para analisarmos o ensino de História, entre outros.

2. AS COMPETÊNCIAS: DA QUALIFICAÇÃO AO CURRÍCULO ESCOLAR

2.1. As influências das competências no campo da qualificação

A década de 1990 tornou-se o marco da trajetória da implementação dos ideais neoliberais na América Latina. As reuniões promovidas pela UNESCO deram ênfase ao receituário, validado no Congresso de Washington em 1989, na economia e, especialmente, no que tange às políticas públicas para os setores sociais, tendendo a enxugar os investimentos estatais nestes setores, delegando sua função de mantenedora à sociedade civil como no caso do campo educacional.

No Brasil o receituário neoliberal passou a ser introduzido a partir da década de 1990. A eleição de Fernando Collor de Mello em 1989, candidato amplamente apoiado pela mídia, como a Rede Globo e a *Revista Veja*, significou uma guinada na política nacional e internacional brasileira em prol do projeto neoliberal.

O candidato representava a direita remanescente da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e se alinhava às políticas econômicas e sociais preconizadas pelo receituário do Consenso de Washington, empenhando-se na redefinição do processo de acumulação do capital e na ofensiva aos direitos trabalhistas e sociais (MACIEL, 2011), como a reforma administrativa e a privatização de grandes estatais que, conseqüentemente, levariam à redução dos servidores públicos federais.

Mais tarde, estas medidas desembocaram em uma grande crise, no aumento da inflação junto a altas taxas de desemprego, na diminuição dos investimentos em setores sociais, na retração da economia e no desenvolvimento industrial, além de colocar o país em uma situação de dependência econômica internacional. No limiar da crise, juntam-se as denúncias de corrupção do presidente que mesmo renunciando teve seu impeachment decretado em 1992.

A entrada do modelo neoliberal, em especial nas mudanças curriculares, terá como grande incentivador e multiplicador a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, sendo promovida e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a

Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e órgãos de financiamento econômico, com a participação do Banco Mundial e, mais tarde, pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Na conferência foram debatidos os rumos educacionais para o desenvolvimento econômico com reformas que levassem ao preparo da nova cidadania, assegurando a expansão da educação básica, que nesse caso abrangeria somente o ensino fundamental, e a promoção e garantia das necessidades básicas de aprendizagem (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

O caráter dessas reformas iniciadas na década de 1990 deixa evidente o realinhamento do Estado quanto aos investimentos em políticas públicas educacionais, claramente perceptível em seu afastamento e no chamado público da sociedade civil como também responsável pelo auxílio nos investimentos educacionais, como forma de garantir e viabilizar o desenvolvimento econômico necessário para o país.

As reformas eram validadas por relatórios de grandes comissões que reiteraram o alinhamento das reformas a indispensabilidade destas diante da nova ordem econômica mundial. Assim, em documento produzido pela CEPAL, no ano de 1990:

Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53)

A educação básica seria então a força motriz de uma nova geração que deveria apresentar as habilidades básicas, mas extremamente essenciais para o desenvolvimento econômico nacional e para a formação da tão esperada mão de obra qualificada com as capacidades esperadas pela nova demanda do setor científico e tecnológico do mercado.

Dessa forma, a CEPAL se organizou “em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização)” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53). Todos esses aspectos da nova política nacional dizem respeito diretamente a implementação dos ideários neoliberais na América Latina, os quais voltam todo o modelo de gestão sobre os aspectos mercadológicos, em detrimento da formação humana universal e da solidariedade, impondo a cultura da competitividade e do individualismo narcisista em vários aspectos da política e da própria sociedade.

Os projetos e as políticas educacionais nacionais, a partir de 1990, tiveram suas bases definidas pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que produziu o relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, ou Relatório Delors, publicado no Brasil em 1998. O relatório apregou sobre as necessidades educativas com base na premissa de que com o advento da globalização os problemas também foram globalizados introduzindo assim, uma série de prescrições nas quais a educação deveria se atentar para oferecer uma educação de “qualidade”, atendendo às novas exigências do quadro mundial.

Não obstante, como legado do Consenso de Washington, o modelo de educação apresentado no documento estava pautado nos movimentos de mercado e de empregabilidade. Nele, valoriza-se a constante busca pelo conhecimento ao longo de toda a vida – aprender a aprender –, o que indica a necessidade de adaptação da educação e dos trabalhadores durante toda uma vida para atender às necessidades e às instabilidades do mercado.

Assinala Duarte (2008) que tal retórica indica as bases dessas ideias na chamada sociedade do conhecimento. Para o autor seria uma ideologia produzida pelo capitalismo e necessária à sua reprodução ideológica, que na verdade mascaram o caráter adaptativo inserido pela pedagogia das competências destacando que essa sociedade “cumprir determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2008, p. 13), a de iludir. Tal ilusão partiria do enfraquecimento das críticas ao capitalismo e da luta por sua superação, inculcando na população a falácia de que a luta pela superação já estaria ultrapassada e que os problemas atuais são outros como a

ética na política, o direito dos cidadãos e dos consumidores, a consciência ecológica, e do respeito às diferenças sexuais e étnicas (DUARTE, 2008, p. 14).

O modelo ainda explicita que a educação deve levar o indivíduo ao desenvolvimento de suas capacidades máximas, tornando-se responsável pela realização de seu projeto pessoal (DELORS, 1998). Dessa maneira, infere-se que o sucesso ou o fracasso torna-se responsabilidade individual desses sujeitos, como se não dependesse de fatores como economia e política, neutralizando as questões da coletividade e das lutas de classe.

A introdução dos quatro pilares para a educação: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e, mais tarde, o aprender a conviver, pressupõe competências e habilidades práticas – saber-fazer –, exigidos para a inserção no mundo do trabalho e na mobilização da educação para a formação de indivíduos que compartilham desta mesma ideologia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 estabeleceu a formação para o exercício da cidadania, para fornecer os meios de progressão no trabalho e nos estudos. Nela estão dispostas as condições em que a aprendizagem deve ocorrer, como o aprender a aprender, a aquisição de conhecimentos e habilidades – aprender a fazer e a formação de atitudes e valores. Em outras palavras, “aprender a ser”.

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais, instituídos em 1997, apresentam um referencial comum escolar nacional que deveria ser garantido a todos, com caráter aberto, flexível e não obrigatório, respeitando as características culturais e regionais do país.

O texto introdutório do documento apresenta dados estatísticos quanto ao número de alunos por região; a quantidade de anos de estudo por gênero, cor e região; dados de promoção, repetência e evasão que dizem respeito à (falta) qualidade de ensino ofertada e da incapacidade do sistema educacional; e o desempenho, fator que revela a verificação da aprendizagem por meio de avaliações padronizadas, evidenciando o problema da (má e falta) formação de professores.

Os aspectos enumerados anteriormente revelam que a imposição das reformas neoliberais é justificada pela melhoria na qualidade da oferta de ensino

tanto nos níveis escolares como também na formação de professores, pois “garante” formas equitativas de desenvolvimento e de promoção pessoal.

O documento ainda pressupõe a formação de cidadãos autônomos, competentes, socialmente responsáveis e solidários. É importante salientar que essa cidadania se limita ao mercado de trabalho e ao consumo, e toda a liberdade democrática e responsabilidade estão ligadas às decisões no ambiente de trabalho, exigindo um novo tipo de trabalhador, mais autônomo e flexível. E completa:

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 27-28)

A educação passa a ser pautada num movimento constante pela busca de novas qualificações exigidas pela modernização do trabalho, criando pessoas competentes de um lado, e incompetentes do outro. O papel da pós-modernidade nesse sentido seria o de preparar a sociedade para a concorrência e a incessante necessidade de buscar novas formas de qualificação, ou seja, as competências necessárias que garantam seu espaço no mercado de trabalho.

Decorridos alguns anos, após diversos estudos e debates, implementou-se a Base Nacional Comum Curricular, documento que permeia toda a abordagem deste estudo. A última versão do documento foi elaborada em 2017,

tendo o prazo para sua adesão até o ano de 2020, porém a BNCC ainda está em processo de implementação em várias localidades.

O documento possui caráter normativo, instituindo as aprendizagens que todos os alunos devem ter durante a educação básica (da educação infantil até o nível médio de ensino). Ao contrário dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que não trazem explicitamente os objetivos da abordagem por competências e habilidades, a Base Nacional Comum Curricular define sua proposta de aprendizagem essencialmente vinculada às competências a serem desenvolvidas durante toda a Educação Básica:

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

Assim, tornam-se evidentes as bases de cooperação para a formulação de um currículo destinado à preparação para o mercado, tendo os organismos de desenvolvimento econômico internacional um papel central, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, entendida como a principal multiplicadora das reformas neoliberais na educação, representada pela UNESCO para validar os quesitos qualitativos e quantitativos das reformas em avaliações externas padronizadas, além do Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA) e o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (BRASIL, 2017).

A competência seria, a partir de então, algo inerente na busca da inclusão do homem ao mundo do trabalho e da vida em sociedade. Assim, somente a qualificação, enquanto maneira desse novo homem se formar, ainda se mostraria insuficiente. As novas demandas impostas ao homem do século XXI, na visão neoliberal, exigiria certo refinamento, flexibilidade, adaptabilidade e tomada de decisões em fração de segundo. Nesse contexto, somente o conhecimento não serviria para nada, pois também se deve saber-fazer.

Deste modo, o campo da qualificação foi tomado pelo conceito da competência, pois esta se adequaria melhor às novas proposições de formação humana ao mundo do trabalho. Sendo assim,

A lógica substitutiva se baseia no fato de que o caráter já particularmente flexível das situações de trabalho requer uma constante adaptação a novos objetivos e instrumentos (sobretudo informáticos); considera que, devido seu caráter estático e declarativo, os conhecimentos certificados não são mais suficientes para preparar os futuros profissionais; por isso visa a lhes oferecer competências, isso é, capacidades mais gerais e mais flexíveis, as quais lhes permitam enfrentar a variedade de tarefa e tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas. Nesse contexto, as competências são apreendidas sobretudo no nível dos desempenhos exigidos dos agentes no contexto de uma determinada tarefa; e essas propriedades de eficácia de uma atividade-alvo coletiva, por meio de um processo de avaliação social, são projetadas (ou imputadas) aos agentes. Embora a própria definição dessas competências continue sendo eminentemente flutuante existem entre as categorias do “ser” e do “dever ser”, a principal tonalidade consiste em considerar que elas realçam mais *savoir-faire* que saberes, é mais capacidades *metacognitivas* que o domínio de saberes estáveis. (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 34- 35)

O uso da terminologia das competências, segundo Bronckart e Dolz (2004), indicam, para Claude Lévy-Leboyer (BRONCKART; DOLZ, 2004), que elas seriam os repertórios de conhecimentos eficazes em uma determinada situação; para Le Boterf (BRONCKART; DOLZ, 2004), a competência seria a expressão que trata de um saber agir reconhecido; para Toupin (BRONCKART; DOLZ, 2004), ela faz parte da capacidade de selecionar e agrupar, em um todo aplicável a uma situação, os saberes, habilidades e atitudes, todas elas representativas de forças simbólicas (BRONCKART; DOLZ, 2004).

O modelo de gerenciamento neoliberal baseado em competências, ao mesmo tempo em que criou sujeitos competentes em determinadas áreas e especialistas para avaliar e solucionar problemas, também produziu uma gama de incompetentes, que necessitam da ajuda destes em diversas situações, sejam elas privadas ou públicas. Para Ramos (2006), a noção de competência contém certa ambivalência, ora se assemelha ao sentido de qualificação, ora se afasta. O que ocorre é que esses deslocamentos se apresentam de modo complexo e influem nas várias relações humanas, sejam elas políticas, econômicas ou sociais, demonstrando disputas na validação de seus sentidos entre as várias manifestações de compreensão do mundo e das coisas, mas especialmente pelos grupos que pretendem deter a hegemonia.

Stroobants (2004) assinala que essa noção não estaria diretamente ligada às inovações do campo científico e tecnológico, tratando-se de mais de uma dimensão efetiva ou potencial da qualificação, pois grande parte dos estudos dos anos de 1990 girou em torno de situações de trabalho e de formação.

O autor acrescenta ainda que “a competência se impõe como uma necessidade, uma inovação indispensável, uma forma de superar as insuficiências de um regime obsoleto: o da qualificação” (STROOBANTS, 2004, p. 66) que, para se legitimar, passa a enfraquecer o modelo da qualificação. A novidade das competências reside no fato da crescente expansão dos níveis educacionais entre a população e a associação entre qualificação e formação profissional:

[...] o uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho que delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. Dessa forma, o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação da força de trabalho. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional. Por outro lado, visto pela ótica do posto de trabalho, o termo qualificação se relacionou ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador viesse a ocupar aquele posto. Essa abordagem contribuiu para a formulação dos códigos das profissões e para sua classificação no plano da hierarquia social. (RAMOS, 2006, p. 34-35)

Nessa ordem, o trabalhador não passa a ser escolhido por suas qualidades, e sim pelo posto ou trabalho a ser exercido. Ocorre que, nessa inversão, aumentou-se a concorrência e a competição baseadas em certificações que abrangeriam um número muito restrito de pessoas e, por outro lado, criou-se uma massa de desqualificados que alimentariam um exército de reserva. Consequentemente, esse formato contribuiu para as várias formas de precarização do trabalho e da desregulação das leis trabalhistas tão desejadas pelos neoliberais e grandes capitalistas.

A qualificação passou a ser concebida como um *status* social no contexto do sistema de produção, podendo ser verificada a partir das:

[...] avaliações escolares e profissionais, como se essas competências pudessem ser invocadas designadas e verificadas por meio da

interpretação desses dispositivos, como se, de forma mais geral, não houvesse competências mais reais que as envolvidas nos sistemas de avaliação. Nesse sentido, a qualificação é que determina competência, e não o contrário. (DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p. 72)

Esse movimento infere que o processo de validação da competência na qualificação criou um sistema de hierarquização entre aqueles que são “competentes” e os que são “incompetentes”. A trajetória profissional passou a ser associada à promoção, “ao aumento do conhecimento técnico e da responsabilidade, com a correspondente elevação na hierarquia social” (RAMOS, 2006, p. 63).

Segundo Chauí (2014), a naturalização da compreensão sobre a complexidade dos avanços tecnocientíficos tornou como algo inelutável:

[...] a submissão do trabalhador ignorante ao técnico sábio, considera-se legítimo não só “quem sabe” mande em “quem não sabe”, como ainda se admite que o desenvolvimento tecnológico, tal como o conhecemos, foi e é o único possível. (CHAUÍ, 2014, p. 113)

Outro fator importante em que se opera o conceito de competência é o da escolha das características particulares dos indivíduos, sinalizando a ampliação da concorrência entre eles, por meio de aspectos como o desempenho, a mérito, a lealdade, a responsabilidade, a adaptabilidade e a tomada de decisões rápidas, entre outros pressupostos que estes devem manter para serem considerados competentes. Assim, imponha-se a eles “um máximo de polivalência e multifuncionalidade, de controle de qualidade e de manutenção” (HIRATA, 2013, p. 130).

Dessa forma, a qualificação acirrou as disputas entre os indivíduos, aumentou a exploração do trabalho excedente; as promoções aceleraram a intensificação do individualismo e expropriaram de sentidos as organizações sindicais e qualquer tipo de união e luta por direitos da coletividade.

Para Hirata (2013) que a multidimensionalidade que representa a noção de qualificação está diretamente relacionada à origem do termo “competência”, advinda do discurso empresarial. Com isso, seu significado corresponderia à qualificação do emprego, podendo ser decomposta em três aspectos:

[...] “qualificação real” (conjunto de competências e habilidades, técnicas, profissionais, escolares, sociais) e “qualificação operatória” (“potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho”)... finalmente, a dimensão de qualificação como uma relação social, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores [...] (HIRATA, 2013, p. 132)

A lógica da competência baseada na qualificação requer um tipo de educação que prepara o trabalhador em suas múltiplas potencialidades, a cognitiva, a emocional e a social, sendo exigido a partir das novas habilidades. Assim, não bastam serem obedientes e subservientes às responsabilidades que lhe são agora atribuídas, os trabalhadores são parte da administração e responsáveis diretos pela produção, mas sem participação nos lucros.

Dessa forma, seria preciso incutir qualidades intersubjetivas para viabilizar a melhoria deste processo, pois são extremamente necessários indivíduos participativos, engajados e colaborativos. Cabe à escola a formação e a internalização dessas qualidades, instituídas por meio de um currículo que se assemelhe ao sistema produtivo, baseado em competências e habilidades.

Destarte, a formação que se produz a partir das competências tem extrema relação com aspectos individuais de cada ser humano, pois, para além de sua formação, combina os conhecimentos individuais, desejos, potencialidades e valores de cada um. Ela também está diretamente ligada aos saberes tácitos, aqueles que surgem a partir das experiências, que fogem do campo da transmissão por meio de uma modalidade específica de ensino regular e formal (RAMOS, 2006). Para essas novas imposições, os principais atributos estão na:

[...] responsabilidade devida à necessidade de um grau mais elevado de vigilância ao processo de trabalho; a capacidade de abstração, pela importância de se prefigurar possíveis eventos; as capacidades comunicacionais, de liderança, de trabalhar em equipe, associadas à interdependência dos postos de trabalho que parece constituir um corolário da automação. (RAMOS, 2006, p. 54)

Na concepção de Bronckart e Dolz (2004), a adesão à lógica das competências estaria vinculada ao crescente movimento de adaptação, no qual se valoriza os saberes e as capacidades individuais que mais contribuem para a

mobilidade social. Dessa forma, os autores ainda apontam para a existência de um movimento contrário de introdução das competências de cunho neoliberal, que pouco se importa com o movimento de socialização ou de democratização, pois seu único objetivo estaria na formação pessoal apta e eficaz para as situações de trabalho em constante transformação.

Todavia, para Ramos (2006), enquanto a qualificação estava associada ao modelo taylorista-fordista e à sua rigidez estática ao mundo do trabalho, o uso da competência derivava de novos modelos de produção mais flexíveis, dinâmicos e mais condizentes aos ventos da transformação. Acrescenta que, para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o termo compreende as capacidades reais dos indivíduos para chegarem a objetivos e resultados de modo eficiente, ao englobar todas as suas potencialidades individuais para realizar as atividades laborais. Ao tornar a competência um bem privado, anulam-se as possibilidades de lutas coletivas e classistas por melhores condições de trabalho e por direitos.

O movimento de incorporação da competência estaria além das condições exigidas para os modos de inserção no âmbito do trabalho, como algo a ser desenvolvido e treinado, passando às abordagens do campo educacional. Nada mais elementar para esse intento do que incluir no currículo as competências necessárias ao *modus operandi* das capacidades exigidas pelo mercado e pela sociedade do capital – movimento que ganha força no Brasil a partir da década de 1990.

A noção de competência na educação elaborada por Philippe Perrenoud (1999), autor que mais contribuiu para a difusão dessa pedagogia no Brasil, indica que apesar da multiplicidade de significados que a competência poderia sugerir, o autor prefere defini-la enquanto “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

O autor complementa que essa combinação é necessária para o enfrentamento das diversas situações que exigem certo dinamismo na recomposição de variados recursos cognitivos do indivíduo, e que as competências não podem estar dissociadas do conhecimento. Pois antes de saber-fazer, todo ser humano precisa conhecer. Assim, um conjunto relacional de

saberes, experiências e atitudes é mobilizado para executar uma atividade. Desse modo:

Essa arte da execução ativa um conjunto de esquemas lógicos de abstração. Porém, se os especialistas não passarem de pessoas ao mesmo tempo inteligentes e eruditas, eles seriam mais lentos e, portanto, menos eficazes e menos úteis. Diante de uma situação inédita e complexa, eles desenvolvem determinada estratégia eficaz com rapidez e segurança maiores do que uma pessoa que contasse com os mesmos conhecimentos e também fosse “inteligente”. A competência do especialista baseia-se, além da inteligência operária, em esquemas heurísticos ou analógicos próprios de seu campo, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de um certo tipo de problemas, que aceleram a mobilização dos conhecimentos pertinentes e subentendem a procura e a elaboração de ação apropriada. Acrescentemos que a perícia supõe também atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência. (PERRENOUD, 1999, p. 9)

Perrenoud (1999) explica que as competências estão além da aprendizagem sistematizada: elas correlacionam características individuais de cada ser humano, que, uma vez combinadas, são mobilizadas para a resolução dos problemas e das várias situações que lhes são impostas ao longo de toda a vida. Ele salienta ainda que a construção das competências está associada à formação de esquemas de mobilização que são mais bem desenvolvidos a partir de um treinamento. No ensino fundamental, segundo ele, o saber-fazer está envolvido em atividades de leitura e escrita, entre outras.

Para Perrenoud (1999), a inclusão das competências na escola teria seguido a dinâmica das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que, a partir do século XX, passou a requerer mais “flexibilidade e criatividade” (PERRENOUD, 1999, p. 15) dos seres humanos, conferindo “à escola a missão de *desenvolver a inteligência* como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças” (PERRENOUD, 1999, p. 15, *itálico do autor*).

Na ideologia neoliberal as competências atendem os pressupostos das novas exigências do mercado, perpetrando nas políticas públicas em educação o seu poderio e a sua reprodução ideológica. Na concepção de Duarte (2008) as competências representam uma educação voltada para a adaptação, pois,

Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitem melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2008, p. 12)

A partir de então, a escola com modelo baseado nas competências se adequaria às novas necessidades demandadas pela sociedade do capital e de mercado, a qual concebe um modelo escolar promotor de uma formação que alimente e propague os ideais da sociedade neoliberal. Nesse contexto, a ideologia neoliberal cria a falácia da crise de gerenciamento das políticas públicas como uma justificativa para legitimar o enxugamento da máquina pública nos investimentos dos setores sociais e gerenciar o seu sucateamento.

2.2. Competência, educação e currículo

Com isso, Gentili (1998) aponta que a “crise” que o neoliberalismo cria e se insurge não reside na quantidade, mas na (falta) de qualidade e na (falta) eficiência dos serviços prestados à população, e a sua resolução não estaria na expansão da oferta de ensino ou de qualquer outra política pública, mas na “melhoria” da prestação desses serviços. O autor acrescenta:

Na perspectiva neoliberal, a perniciosa penetração da *política* na esfera educacional produziu um contaminante efeito improdutivo que se constituiu na causa fundamental dos males que assolam a escola. A política apoderou-se do espaço escolar, ao reconhecer que esse espaço deveria funcionar como um âmbito fundamentalmente público e estatal. A natureza pública e o monopólio estatal da educação conduzem, segundo essa perspectiva, a uma inevitável eficiência competitiva da escola. Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise por que nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e

no esforço individual dos "usuários" do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os "melhores" triunfa e os "piores" fracassam. (GENTILI, 1998, p. 18)

O discurso neoliberal aponta a ineficiência do Estado em gerir políticas educacionais. Com solução, parte-se da ideia de introduzir a lógica de mercado, de gestão e de controle de qualidade, por meio da concorrência, soando como uma justificativa plausível à privatização do sistema educacional. Antes de tudo, é necessário preparar o caminho. Para tanto, seria essencial a elaboração de uma nova proposta curricular que convença e naturalize a ideia de competição e da má qualidade dos serviços públicos como fundamento do desmonte desses serviços ofertados pelo setor público, para mais tarde serem entregues aos setores privados – o que tem ocorrido, por exemplo, com a Petrobras que, pouco a pouco, está sendo entregue ao capital privado internacional.

A partir dessa análise seria possível compreender o quão importante a educação se torna enquanto local de desenvolvimento e de instrumentalização da ideologia burguesa em nossa sociedade:

Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção) são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (SAVIANI, 2007, p. 26-27)

Vejamos então como operam essas inculcações no sistema educacional brasileiro a partir da análise da noção de competências adotados pela Base Nacional Comum Curricular nos contextos enunciados em tópicos anteriores.

A BNCC foi elaborada para dar concretude ao Art. 210 da Constituição Federal, que indica a formulação de conteúdos mínimos a serem introduzidos em

toda a esfera nacional. O item foi novamente citado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, explicitando em seu Art.16 a elaboração de uma base nacional comum, sendo, no ano seguinte, introduzido em todo sistema nacional educacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

As discussões em torno da BNCC se iniciaram em 2010 com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), contando com a participação de vários especialistas em educação básica do país. A segunda reunião ocorreria em 2014, produzindo um documento com reflexões sobre a educação básica nacional, tornando-se fundamental para a formulação da BNCC, e estabelecendo, nesse contexto, várias diretrizes que orientam o currículo nacional. Somente em 2015 tivemos o início de uma proposição mais concreta em torno da BNCC, resultando em uma primeira versão, que fora colocada para debate pelos membros da sociedade civil e da comunidade escolar.

A partir das discussões da primeira versão desse documento, elaborou-se a segunda versão em 2016, que mais uma vez fora colocada para debate. Apesar de apresentarem-se democráticos, os debates foram limitados pelo contexto de iminência do golpe à Presidência da República. Os especialistas inseridos nesse debate organizaram Seminários Estaduais com a participação de gestores, professores e de especialistas em educação, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Após as discussões, preparou-se a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular, apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), explicitando em sua homologação o caráter “colaborativo” da base. O texto foi homologado pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2017 e, em 2018, homologou-se a versão para o Ensino Médio. Assim, Estados e Municípios deveriam promover estudos e implementar a Base Nacional Comum Curricular em seus sistemas de ensino.

Mas o que propõe a Base Nacional Comum Curricular? Em seu texto introdutório ela se apresenta enquanto um documento de caráter normativo que elenca um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, respeitando e em consonância com o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Porém, qual o sentido de cada um dos últimos documentos supracitados? Segundo Cury (2018), as Diretrizes da Educação Nacional foram elaboradas no sentido de estabelecer conteúdos mínimos que norteariam a produção curricular nacional respeitando a diversidade e a autonomia de Estados e Municípios. Em sua construção, o texto privilegia uma formação comum para o exercício da cidadania e de progressão no trabalho e nos estudos, caracterizando-se como um documento democrático.

Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular, ao detalhar conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa/modalidade da Educação Básica, não deixa espaço para a autonomia e para a diversidade cultural presente em nosso território, tornando-se um documento fechado, demonstrando seu caráter centralizador e homogeneizador. Para Cury (2018), esse é o resultado de nosso passado histórico com relação às experiências políticas:

Certamente que, à oscilação autoritarismo x Estado de Direito, não correspondeu linearmente dirigismo curricular x liberdade de criação. Mas é notório que o “vigiar” de modo mais direto da estruturação de currículos, programas e a produção de livros didáticos se aproxima mais dos regimes fechados. Sabe-se que nestes o detalhamento é mais uma forma de verticalismo homogeneizador do que um respeito às diferenças. E nos regimes politicamente mais abertos, o programa dos currículos nacionais unificados é mais flexível e propositivo. Espera-se, pois, destes últimos, maior sensibilidade, respeito à diferença sem deixar de contemplar aquilo que deve ser comum em um Estado Nacional. (CURY, 2018, p. 48-49)

A BNCC representa todo esforço iniciado pela Constituição Federal de 1988 que pressupunha os princípios democráticos do Estado em seus diferentes níveis. Porém, todo projeto nacional é o resultado de várias ideologias em disputa, portanto, Cury (2018) salienta que o “básico” e o “comum” além de não serem neutros, não dão conta de “equacionar” o que seria uma “formação desejada”. Como obra normatizadora, ela não encerra as disputas, pelo contrário, elas se acirram até o momento de sua materialização.

O texto da BNCC tem como objetivo a qualificação para a superação das desigualdades criadas pelo sistema educacional. Para que isso ocorra, definiu-

se um rol taxativo e descritivo de conteúdos, competências e habilidades que, além de eliminarem a autonomia, vão contra aos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, rejeitando o papel de listar os exaustivamente os conhecimentos a serem desenvolvidos e subestimando a dinâmica e a democracia na produção curricular, introduzindo um conhecimento hegemônico.

Para Cury (2018), esse conhecimento hegemônico se relaciona a uma imobilização proposta pela BNCC ao apontar a indução do que deve ser realizado em sala de aula, e que por mais que negue, ele “não pode deixar de ser considerado como um currículo prescrito e unificador” (CURY, 2018, p. 69). O autor alerta que a sua suposta neutralidade acaba por rejeitar aspectos contraditórios e da pluralidade existentes no âmbito nacional, além de ser centralizadora e ditatorial, pois submete a diferença a uma falsa ideia de unidade nacional.

O autor ainda complementa que, sob a influência da lógica neoliberal, o documento se apresenta com uma “determinação curricular tecnicista, individualista e meritocrática que responsabiliza os sujeitos da escola pública pela qualidade da educação” (CURY, 2018, p. 119). Entende-se como se somente estes fossem os motivos e as causas do fracasso escolar. Soma-se a isso, no entanto, a responsabilização pelo futuro de uma nação e de seu desenvolvimento econômico, político e social, sem ao menos citar nenhum dos problemas estruturais que o modo de produção capitalista impõe sobre a sociedade. O documento também não considera como essas desigualdades são essenciais para a reprodução e a acumulação do capitalismo, como se todos os problemas nacionais pudessem ser resolvidos somente pela educação.

A BNCC demonstra certa preocupação em estabelecer a “igualdade” e a “equidade” educacional:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas [...] [...]os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2018, p. 15)

Ao discorrer sobre os anseios da BNCC com o que realmente esta significa, em sua estrutura e fundamentação, percebe-se uma grande contrariedade entre o texto e a maneira como o documento se impõe, não deixando espaço e nem abertura para a multiplicidade que ela reconhece, mas não contempla.

Se para Saviani (2016) o currículo expressa a escola em movimento, respondendo à intencionalidade em seus objetivos, ligando saber e conhecimento elaborado e sistematizado, com o passar dos anos a elaboração do currículo, que antes correspondia às demandas do processo produtivo da existência da humanidade, atualmente, teve seu eixo deslocado pelas novas formas de organização da sociedade, fatores que passariam a determinar os conteúdos a serem ensinados durante todas as fases da educação escolar.

A partir desse contexto podemos nos questionar quais intencionalidades o currículo pode objetivar e, especialmente, repensar quais necessidades sociais ele vem satisfazer. Para isso, Chauí (2014) contribui para a questão, analisando a adoção das ideologias neoliberais no Brasil:

[...] essa ideologia é poderosa porque floresce em solo propício: de um lado, o autoritarismo político; de outro, o acesso à cultura letrada erudita científica como privilégio de classe (o analfabetismo, o pequeno número de pesquisadores, a desqualificação do saber popular evidenciam tal situação) permitem transformar questões políticas em problemas técnico-administrativos que despolitizam em variáveis de equação esdrúxulas montadas pelos “competentes”. (CHAUÍ, 2014, p. 118)

Ao encontrar um território fértil para sua propagação, a ideologia neoliberal passa a tomar espaço, especialmente na educação, para a formação de novas gerações, para a satisfação das necessidades do mercado e para a sua aceitação e reprodução. Dessa forma, as competências se tornaram um elemento cabal nesse processo de formação e de conformação social.

A BNCC também salienta que toda proposta nela inserida vem ao encontro das exigências e padrões internacionais, em que eleva a boa intenção do currículo nacional em emparelhar-se ao sistema internacional, como se isso fosse algo bom e irrefutável. Essa imagem se valida, então, pelo discurso das novas demandas sociais e do desenvolvimento tecnológico, estando em consonância

com organismos internacionais para promover o desenvolvimento que o país necessita.

Alguns organismos, como a OCDE, são essenciais para a promoção de reformas educacionais e curriculares para essa nova dinâmica do capital, ao implementar avaliações padronizadas a nível mundial e ao promover o ranqueamento dos resultados obtidos. Tais organismos forçam a reelaboração de políticas educacionais que insiram os padrões pregados pela pequena parcela da sociedade que detém o capital. Então, passemos a analisar qual o sentido das competências no currículo.

A BNCC, em seu texto inicial, explicita o que seriam as dez competências gerais que permeiam todos os componentes curriculares em todas as suas etapas. Apresentam-se as competências da seguinte forma:

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.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
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.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

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.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9 - 10)

O conteúdo expresso no texto pode nos indicar a preservação de uma educação democrática com respeito à multiplicidade de realidades e de culturas existentes em território nacional, bem como o respeito ao movimento histórico do homem em seu desenvolvimento cultural, tecnológico e da ciência como fundamento das bases trabalhadas no decorrer do processo educacional. Dessa maneira, o documento não apresenta nenhum problema, mas, ao analisarmos a forma e a estrutura em que ele se fundamenta, a análise toma outra direção.

Na investigação elaborada por Silva (2021) a BNCC destaca-se pelas seguintes ideias, a de um documento que serve para toda a educação básica de forma completa e que atende às demandas contemporâneas contando para a sua elaboração com o apoio de grupos de especialistas de todas as áreas da educação e, de ser peça central para se alcançar a aprendizagem de qualidade através das competências. A autora aponta que para os organismos estatais e privados envolvidos nesta construção, a BNCC representaria o encerramento de uma luta legal pela institucionalização de uma base comum, alegando ser uma representação de um debate democrático em sua criação. Todavia, ela indica que a BNCC não pode ser considerada como um currículo, questiona a limitação da participação das universidades em sua elaboração e indica a forte predominância das premissas proclamadas pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desta forma, pode-se inferir que o documento fora elaborado não com bases em estudos e pesquisas do campo educacional, mas com ligações profundas às bases economicistas, implementando a lógica empresarial na gestão

educacional. Acrescenta que a preocupação demonstrada pelo documento em atender às demandas da contemporaneidade exacerbada pela

Preocupação com a condição humana integral no sentido de desenvolver as competências sócio-culturais e ambientais necessárias para sustentabilidade e de forma mais abrangente aquelas relacionadas ao exercício da democracia formal, havendo uma clara orientação para o aprender a sustentar-se e construir uma sociedade mais justa, solidária e equitativa. Vemos a democracia se confundir com sustentabilidade! (SILVA, 2021, p. 157)

Na perspectiva de Cury (2018), a proposta que se insere na BNCC, de forma a detalhar o que se deve ensinar, a habilidade que indica o que se quer alcançar, evidencia um documento que se deseja aberto e democrático, se torna “*um currículo (prescrito e unificador)*” (CURY, 2018, p. 69), mas, ao impor-se como base nacional, faz-se obrigatória, imobilizadora e centralista, por isso não respeita a democracia da qual faz referência e os vários contextos do país. Desse modo, sua concretude se torna totalmente oposta às competências gerais descritas em seu corpo, tornando a realidade contraditória ao discurso.

O currículo, ao definir suas bases na Pedagogia das Competências, suscita um entendimento de suas origens, pois o modelo não foi algo produzido do nada, uma vez que ele demanda uma necessidade e uma intencionalidade. Assim, para Araújo (2004), essa pedagogia tem sua gênese na:

[...] crise do modelo de acumulação do capital de produção em massa para consumo em massa, baseado nos princípios do taylorismo e do fordismo; a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo; a globalização da economia; o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações e o avanço das políticas neoliberais no mundo. No campo das idéias, têm ganhado força discursos como o do irracionalismo, do fim da história e do trabalho (abstrato e concreto) e de valorização do indivíduo em detrimento da solidariedade das classes sociais. Enquanto elemento do discurso empresarial, as práticas de gestão e formação baseadas na noção de competência surgem associadas aos processos de reestruturação produtiva que caracterizaram a economia internacional a partir da década de 1970, baseada em princípios como flexibilidade e integração. Ganham força em um cenário marcado pela contração de empregos, pela precarização das relações de trabalho e pela intensificação do trabalho, resultados do avanço das políticas neoliberais no mundo, ao lado da desmobilização sindical e dos movimentos de esquerda. (ARAÚJO, 2004, p. 498 - 499)

O contexto de surgimento de tal pedagogia nos remete à crise do sistema de acumulação do capital, que necessita de reformas em diversos âmbitos para continuar a expropriar ao máximo o capital, em detrimento dos direitos trabalhistas, das lutas sociais e do sentido de coletividade. Em uma entrevista realizada pela revista *Nova Escola*, Perrenoud Gentile e Bencini (2000), defensores e difusores da Pedagogia por Competências no Brasil, relatam que tal pedagogia urge de uma nova forma de pensar a educação:

Durante a escolaridade básica, aprende-se a ler, a escrever, a contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar e dúzias de outras capacidades gerais. Assimila-se conhecimentos disciplinares, como matemática, história, ciências, geografia etc. Mas a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a certas situações da vida. Quando se pergunta porque se ensina isso ou aquilo, a justificativa é geralmente baseada nas exigências da seqüência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto. Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da sua saúde. (GENTILE; BENCINI, 2000)

Nesse discurso, infere-se que a aprendizagem escolar estaria desvinculada de qualquer sentido para o aluno e realizada de uma maneira genérica, ensina-se porque é preciso ensinar. Assim, os autores complementam que o ensino por competências visa determinações específicas, e que, a partir destas, a educação oferece um caráter real da vivência desses educandos, portanto oferecem uma “aprendizagem que produz sentido”:

A onda atual de competências está ancorada em duas constatações:

1. A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las. Isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas.
2. Na escola não se trabalha suficientemente a transferência e a mobilização não se dá tanta importância a essa prática. O treinamento, então, é insuficiente. Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer etc).

Isso não é dramático para quem faz estudos longos. É mais grave para quem frequenta a escola somente por alguns anos. Formulando-se mais explicitamente os objetivos da formação em termos de competência, luta-se abertamente contra a tentação da escola:

- de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida;
- e de não perder tempo treinando a mobilização dos saberes para situações complexas.

A abordagem por competências é uma maneira de levar a sério, em outras palavras, uma problemática antiga, aquela de transferir conhecimentos. (GENTILE; BENCINI, 2000)

Na concepção dos autores, o ensino por competências tem relação direta com a transferência e a mobilização de conhecimentos, e sua “insuficiência” na escola determina o fracasso e a marginalização da atividade escolar sobre os alunos. O que corrobora com o discurso de Allal (2004), ao descrever que as competências além de compreenderem diversos conhecimentos também implicariam em situações orientadas por uma finalidade, ou seja, ela designaria “a organização desses saberes em um sistema funcional” (ALLAL, 2004, p. 81). Assim, a competência seria composta:

[...] por recursos cognitivos e metacognitivos, bem como por componentes afetivos, sociais, e sensório-motores que, por vezes, desempenham um papel determinante na ativação dos conhecimentos. A noção de rede implica que esses componentes estão ligados de forma funcional em esquemas organizadores da atividade do sujeito. Ao falar de uma rede “capaz” de ser mobilizada, preserva-se a distinção, que me parece importante, entre competência e desempenho. (ALLAL, 2004, p. 83)

A escolha do termo “mobilização” por Perrenoud (2004) reside em uma metáfora em que se acredita acentuar melhor a atividade do próprio indivíduo em sua ação, condizente com a complexidade dos mecanismos mentais típicos dos seres humanos. Para afirmar sua posição, o autor cita a análise realizada por Le Boterf:

A mobilização não é apenas “uso” ou “aplicação”, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação; em suma, *um conjunto de operações mentais complexas* que, ao ligá-las às situações, *transformam* os conhecimentos em vez de deslocá-los. Assim, insiste-se em uma química ou em *alquimia* (Le Boterf, 1994) mais que em uma física dos saberes. Aproximamo-nos da realidade do trabalho humano, da forma como ela é descrita pela ergonomia cognitiva e pela psicologia do trabalho. (PERRENOUD, 2004, p. 48)

A partir de agora podemos retomar as questões que dão início a esta subseção. As definições anteriores fundamentam a entrada e a propagação da Pedagogia das Competências no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, quando da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Nela, são definidos os novos rumos que a educação mundial

deveria percorrer para dirimir as desigualdades sociais e econômicas associadas às reformas de base neoliberal.

Mas o que está por trás de uma Pedagogia por Competências defendida por países capitalistas que anunciam como melhor forma de enfrentamento dessas disparidades reformas educacionais com base em preceitos do grande capital?

A BNCC, ao incluir as competências e habilidades no currículo incorre em dupla consequência, cria aqueles que podem ser considerados competentes e, ao mesmo tempo, indica os que não o são. Para explicar sobre a temática Chauí (2014) define que:

Quem é o competente? Em nossas sociedades, é aquele que possui um saber determinado, institucionalmente reconhecido, graças ao qual pode falar e agir pelos outros, mas ainda, e sobretudo, excluir outros do direito de ser sujeitos de seus discursos e de suas ações. Quem é o incompetente? Em nossas sociedades, é aquele que foi expropriado de sua condição de sujeito e convertido em objeto da saber e da prática dos componentes. Sob a auréola da neutralidade e da objetividade dos conhecimentos técnicos- científicos, a competência é um poderoso elemento ideológico para justificar (ocultando) o exercício da dominação. (CHAUÍ, 2014, p. 113)

A proposta de competência inserida na BNCC, supostamente neutra e democrática, implicitamente contribui para a manutenção e a reprodução de uma determinada visão de mundo hegemonicamente burguesa, pois acaba por se tornar um veículo de conformação de seus ideais, pressupõe um exercício de manutenção de poder e *status quo* de classes que detêm maior poder econômico, e despolitiza o indivíduo ao negar a sua posição de sujeito histórico e social.

Acrescenta-se a esses problemas a ideia de que as competências se tornaram sinônimo de possíveis adestramentos. Araújo (2004), ao citar Stroobants (1997), evidencia que a:

[...] objetivação das competências, materializada nas tentativas de identificação e normalização das competências, está subjacente a tentativa de explicitação dos atos humanos, particularmente dos atos humanos no trabalho, numa seqüenciação lógica. Acredita-se na possibilidade de controle e autocontrole desta seqüenciação de modo a gerar performances e eficácia. Como consequência, acredita-se, também, na praticabilidade de uma formação dirigida e autodirigida para tal fim. (ARAÚJO, 2004, p. 501)

Dessa, maneira as competências servem bem à lógica neoliberal, pois, ao permitir no ensino tudo que pode ser mensurável e controlado, a educação passa a ser um meio importante para a formação de indivíduos mais eficientes e flexíveis às constantes mudanças nas organizações do trabalho e às novas demandas do capital.

3. O Esvaziamento da BNCC e do Currículo de História

Os movimentos pela defesa de uma reforma curricular tiveram início a partir do ano de 1990, indicando o desejo de construção de uma base comum curricular. O movimento pela reforma encontrou o momento propício para as mudanças requeridas por algumas lideranças a partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 sobre a então presidenta Dilma Vana Rousseff (PT), colocando no poder o seu vice, Michel Miguel Elias Temer Lulia (MDB). O vice-presidente, e então presidente interino, deu início a várias medidas de cunho neoliberal no país, desencadeando a elaboração do modelo de previdência social aqui adotado e empreendendo o desmonte dos direitos trabalhistas, construídos a duras penas ao longo de muitos anos. Além disso, trabalhou na proposição de um novo modelo curricular como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental em 2017, e a do Ensino Médio, em 2018.

O processo de reformas foi intensificado com a entrada de Jair Messias Bolsonaro, eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), atualmente filiado ao Partido Liberal (PL), para a Presidência da República no ano de 2019. Com um discurso inflamado e autoritário, o atual presidente tem dado continuidade às reformas que representam um grande retrocesso tanto político quanto econômico ao país, o que nos tem causado grandes perdas econômicas e sociais, além do seu nível mais cruel, o de perdas humanas.

Saviani (2007; 2016) insere que a expansão da escola para as classes populares trouxe à baila uma diversidade de formas de educação que tiveram muito mais consequências negativas do que positivas, pois ocasionaram certo afrouxamento da disciplina e da transmissão dos conhecimentos que desqualificaram o nível do ensino a essa classe.¹ Em oposição a isso, aumentou-se o nível da qualidade do ensino direcionado às elites. Deste modo, a Escola Nova ao mesmo tempo em que proporcionou a inclusão das classes trabalhadoras ao processo educativo,

[...] ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto)

¹ “[...] esse ideário ao mesmo tempo que procurava evidenciar as “deficiências” da escola tradicional, dava força à ideia segundo o qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola eficiente para muitos”. (SAVIANI, 2007, p. 11)

para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”. (SAVIANI, 2007, p. 10)

O projeto de ampliação e democratização da escola para população fora acompanhado de um sistema dual e antagônico de ensino, de sua forma e também de sua finalidade. Ao identificar tais antagonismos novas formas de se pensar a pedagogia foram elaboradas, de um lado teremos pedagogias que se preocupam com a inclusão de maneira mais efetiva para as classes populares e outro com ênfase aos métodos pedagógicos, ou seja, em sua eficiência instrumental, desta última resulta o desenvolvimento da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2007). Tal pedagogia irá se centrar

[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2007, p. 12)

A educação a partir desse modelo se torna similar ao processo do trabalho de fábrica, em sua compartimentação e estruturas racionalizadas e especialmente controladas visando uma determinada finalidade. Nesta dinâmica, o trabalhador é quem deve se adaptar aos seus postos de trabalho e de forma parcelada, o que no fim do processo se torna alheio aos participantes de sua produção.

Silva (2001) analisa as tendências curriculares a partir de Libâneo (1998) e define a Tendência Liberal Tecnicista² como um modelo para a formação de funcionários técnicos para a produção, baseado na aquisição de conhecimentos

² “A metodologia e os procedimentos de ensino tratam-se de operacionalizar a transmissão e a assimilação da matéria, através da técnica necessária e do controle das condições ambientais, fundamentais para se atingir o comportamento adequado a determinadas atividades. Segundo Libâneo (1998 a: 30), as “etapas de um processo ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos”. A operacionalização do ensino dá-se através da tecnologia educacional, que cumpre o papel de programar etapas de instrução, utilizar *hardware* e *software* no processo educativo, prever as mudanças comportamentais mediante a utilização de premeditados estímulos e reforços, etc.” (SILVA, 2001, p. 17-18).

observáveis e mensuráveis, requisitados para a aplicação prática e mecânica no mercado de trabalho. Esse modelo possui como características a formação aligeirada e superficial e de baixo custo para os capitalistas, com a educação pautada em objetivos (os alunos que não conseguem atingir tais objetivos ao final do curso são considerados "incompetentes"), e um processo avaliativo (diagnóstico, formativo e somativo) cuja função seria diagnosticar os conhecimentos anteriores e os adquiridos, de controlar a transmissão desses conteúdos e verificar aspectos comportamentais desejáveis ao final de cada ano/curso. A análise limita-se a essas teorias em específico, pois são essencialmente especiais para compreender o movimento de elaboração da BNCC.

A BNCC, construída a partir de 2014, passou por três versões, com certa “participação e debate público” em sua elaboração. Na análise realizada por Machado (2019), o documento, ao apresentar uma divisão em quatro grandes áreas como uma forma de integrar e contextualizar os conhecimentos a partir de divisões como consumo e educação financeira, ética, direitos humanos e cidadania, sustentabilidade, tecnologias digitais e culturas africanas e indígenas, demonstra, na verdade, uma educação pautada sobre a égide do empreendedorismo.

Sobre a generalidade de seus objetivos, o documento favorece a verificação por testes padronizados e avaliações externas, especificamente vinculadas aos organismos econômicos de controle do capital e da facilitação de reformas neoliberais em países periféricos como o Brasil.

Ainda segundo Machado (2019), há certa supressão nos componentes curriculares do tratamento sobre o modo de produção capitalista, o que indicaria uma forma de retirar do currículo a compreensão da ordem burguesa e, assim, negar uma concepção crítica de reflexão sobre a nossa própria sociedade, de modo a naturalizar o consumismo. No Ensino Médio, o ataque estaria presente ao se reduzir o tempo de formação básica para o aluno e a instituição de itinerários educativos aos quais as escolas poderão ofertar aos alunos itinerários conforme seu orçamento e pessoal disponível, tendo a formação profissional um destaque de 40% do conteúdo total nessa etapa. Além disso, estabelece a

abertura para a atuação de “profissionais de notório saber”, desqualificando ainda mais os profissionais da educação, o tipo e o nível de ensino ofertado.

Segundo os estudos de Santos e Orso (2020), a BNCC representa um discurso hegemônico que ignora a ciência, ataca ideologicamente a escola, os professores e o conhecimento produzido pela humanidade, afirma que nos confrontamos com “projetos educativos curriculares que tem deteriorado, empobrecido e afastado ainda mais a educação tanto do acesso aos conhecimentos científicos quanto de sua dimensão emancipadora” (SANTOS; ORSO, 2020, p. 161).

Os autores consideram ainda que a educação, a partir do governo de Michel Temer (2016–2018), tem tentado estabelecer práticas hegemônicas de formação e validação do obscurantismo: embasadas no discurso de corte dos gastos públicos e de reestruturação da sociedade, criaram-se leis que garantem com sucesso a concretização das reformas neoliberais em detrimento dos direitos dos trabalhadores e da melhoria e da qualidade dos serviços públicos prestados à sociedade. Com a ciência sob ataque, enfatiza-se uma educação de formação ideológica, mercadológica, com vínculos religiosos, pragmáticos e utilitaristas, ideologias que encontram no discurso pós-moderno de imediatismo e individualismo a sua razão de ser.

Santos e Orso (2020) ressaltam que uma educação elaborada com base na homogeneização, em competências e habilidades, impossibilita uma política de inclusão social e busca a formação de indivíduos flexíveis e adaptáveis aos moldes e à conveniência das mudanças dos setores capitalistas, em que a escola produziria uma formação aligeirada e fragmentada como um espaço voltado especificamente para a preparação para o mercado de trabalho e à naturalização de todas as suas formas de exclusão. Os autores destacam que a ênfase no praticismo e no vocabulário pragmático colocam o currículo em risco ao possibilitar o recuo da teoria. Desse modo, discursos como os enfocados pelo “Escola sem Partido”, pelos movimentos antivacina e pelo terraplanismo ganham cada vez mais força no currículo e nas escolas públicas.

Os estudos de Moraes (2003) sinalizam que esses discursos são resultados das políticas públicas influenciadas pela reestruturação do capital no Brasil a partir da década de 1990, em movimento denominado de “recuo da

teoria”. A autora explicita que, ao inserir o país num mercado competitivo, as políticas educacionais deveriam ter papel central nessa guinada econômica e satisfazer os setores do capital nacional. Assim, os modelos introduzidos na educação primam por uma diferenciação, tendo como base uma educação com níveis elevados para poucos, e para muitos bastariam uma educação com princípios na aquisição de competências, ocultando os aspectos perversos do capitalismo de intensa exclusão e seletividade.

Nesse sentido, o neoliberalismo se vale de um discurso falacioso de resolução dos problemas econômicos, sociais e de empregabilidade por meio de mudanças educacionais “necessárias” para o desenvolvimento socioeconômico, quando, na verdade, reproduz e mantém as desigualdades necessárias para a expropriação do capital e a regulação social pelo mercado.

[...] “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata [...] de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista basta o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2003, p. 153-154)

Assim, seguindo a conceituação dos autores, o conhecimento teorizado não teria mais nenhum sentido sob os aspectos de uma cultura imediatista, pragmática, acrítica e totalmente alienada. A autora demonstra que o processo da crítica contemporânea eliminou a racionalidade, a objetividade e, especialmente, a realidade para a compreensão da humanidade em seu processo histórico, esvaziando-as de sentido e colocando-as à disposição de ideologias hegemônicas que se beneficiam do individualismo, sendo calcadas em discursos sexistas, violentos e preconceituosos.

Quanto à crítica da ausência do pensamento científico no documento (SANTOS; ORSO, 2020; MACHADO, 2019), constata-se a desconsideração de todo o conhecimento elaborado e sistematizado pela humanidade impedindo o pensamento crítico na busca de reflexão de suas próprias condições históricas de sua sobrevivência. Dessa maneira, ao anular as contradições do modo de produção capitalista, evidencia-se a tentativa de evitar a conscientização das massas para a superação da hegemonia burguesa:

[...] a burguesia, historicamente, ao recusar as contradições do modo de produção capitalista, por meio da valorização de ações de apaziguamento dos conflitos de classes, contribuiu, usando da retórica salvacionista da educação, como a consolidação de consensos apelativos e subjetivos, que são realizados de tempos em tempos para manter a perpetuação do seu legado econômico e ideológico. (SANTOS; ORSO, 2020, p. 173)

Percebe-se que a maneira como fora elaborada a BNCC omite todo o conhecimento científico produzido pela humanidade, valorizando um tipo de conhecimento pragmático e extremamente utilitarista aos anseios do capital, alicerçado em uma formação superficial, acrítica e aligeirada que facilita as condições de reprodução ideológica burguesa totalmente conveniente à sua manutenção. O conhecimento instituído pela BNCC, para Santos e Orso (2020) seria o

[...] pensamento pseudofilosófico, de manutenção do modo de produção capitalista, com todas as desigualdades próprias desse sistema. Emergem falsos apelos, materializados em bandeiras **antipartidos**, **anticomunismo**, **antiesquerdistas**, **antiescolas**, **anti-intelectuais**, **anticientífico**, entre outros. (SANTOS; ORSO, 2020, p. 173, grifos dos autores)

Para Saviani (2007), a escola, como lugar especial para o contato com o saber elaborado e sistematizado, deve garantir que todos os alunos tenham acesso a ele, pois um currículo e uma escola que valorizem os conteúdos seriam revolucionários. Esse seria o pressuposto da libertação desses indivíduos, pois “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2007, p. 55).

A partir de Saviani (2007) pode-se inferir que a educação no Brasil segue uma certa dualidade. Enquanto as escolas burguesas oferecem o ensino dos saberes sistematizados, as escolas que atendem aos filhos dos trabalhadores têm um ensino pautado na formação para as demandas da empregabilidade no mercado flutuante e instável, convergindo para a naturalização de sua exclusão.

Jorge (2018) afirma que o controle exercido pelo Governo Federal a partir da formulação da BNCC não é somente um controle disciplinar individual, mas também social, pois tem como formato o quadriculamento relacionado à tecnologia do poder. Nesse contexto, cada uma dessas operações representa um determinado sentido:

O termo “quadriculamento” refere-se à técnica de manter cada um no seu quadrado, para facilitar a observação, o controle e o adestramento dos indivíduos. Essa nova configuração inserida na proposta envolve, além da privatização do ensino público, outras questões de cunho obrigatório. A centralização e controle passam a ser utilizados para doutrinar e ideologizar o conteúdo do ensino. (JORGE, 2018, n.p.)

Podemos observar que todo discurso político sobre uma educação “neutra” que venha garantir a “qualidade” do ensino e retirar a “ideologia” que atenta contra a família e a moral brasileira “cai por terra”, pois a BNCC não é neutra e apresenta um caráter totalmente ideologizante à conveniência da reprodução e da manutenção da submissão da classe popular aos preceitos de exploração da classe burguesa, cujo itinerário se utiliza de velhos discursos para validar as reformas necessárias para garantir a sua existência.

Hoje, o discurso programado e intencional dos reformistas circula de maneira cada vez mais rápida com o advento da internet e das redes sociais. A “sociedade do espetáculo” não necessita mais de grandes buscas para obter informações, pois essas são veiculadas de maneira tão instantânea que podemos saber o que acontece do outro lado do mundo no mesmo momento em que eles ocorrem. Tal dinâmica também favorece a propagação das *fakenews*, ou ainda, o reforço dos mitos. Para exemplificar esse movimento, Jorge (2018) escreve:

[...] o espetáculo das novas linguagens tecnológicas converte-se em mito. Assim, como os prisioneiros da caverna de Platão o mito é dizer que existe um mundo diferente fora da caverna, da mesma maneira, para o jovem estudante no mundo contemporâneo o mito é dizer que existe um mundo fora dos computadores. Seria um absurdo. Segundo Baudrillard, “o mito existe, mas há que evitar que as pessoas creem nele: é essa a armadilha do pensamento crítico, que só pode exercer-se partindo de um pressuposto de ingenuidade e de estupidez das massas”. (JORGE, 2018, n.p.)

Ao realizar tal comparação, o autor deixa evidente que todo discurso reformista nada mais seria do que parte dessa dissimulação retórica criada para convencer a população das “necessidades urgentes para a reforma educacional”, criando-se um mito salvacionista no qual a educação seria a protagonista. Assim, “algo que teria sentido por seu valor histórico ou cultural é substituído ou aniquilado por forças de valor mítico que esvaziam este sentido... ao naturalizar-se e manter-se no imaginário social” (JORGE, 2018, n.p.).

A análise de Macedo (2014) aponta para o caráter disciplinar do currículo ao estabelecer objetivos, expectativas e habilidades de maneira fixa e detalhada, levando ao controle de toda a ação pedagógica na/da escola. Através da elaboração de objetivos de aprendizagem, estas se transformam em metas e em padrões de avaliação a serem alcançadas. Para a autora, toda essa organização curricular faz parte de uma “arquitetura de regulação”, claramente composta por sentidos hegemônicos que possibilitam o controle do que deve ser ensinado e apreendido no contexto escolar.

Macedo (2014) complementa esse argumento destacando que o discurso neoliberal precisa produzir alguns inimigos para que possa validar a sua ordem, inserindo, dessa maneira,

[...] um conjunto difuso de “inimigos da escola” de qualidade: gestão pública, desperdício de recursos, professores mal formados pelas universidades. Essas causas, genericamente apresentadas, são descritas à exaustão, lançando mão de um conjunto de dados estatísticos que não deixam dúvida sobre a necessidade de intervenção. (MACEDO, 2014, p. 1549)

A propagação das falácias de sucesso do discurso neoliberal que atraem e tomam o senso comum na defesa das reformas institucionais legitimam e elevam seu discurso enquanto um consenso do imaginário social, corroborando como o exposto por Marsiglia et al. (2017): o esvaziamento escolar tem como causa direta uma concepção burguesa de currículo, manifestando-se na definição minuciosa dos conteúdos, dos objetivos e das finalidades as quais o ensino deve obedecer.

Segundo Marsiglia et al. (2017), o discurso neoliberal tem sido utilizado para o convencimento da população sobre a sua ordem reformista. Baseando-se em Leher (1998), os autores explicam:

[...] a defesa propugnada pela ideologia dominante relacionou a educação escolar ao alívio da pobreza: como a economia política da nova fase do capitalismo passou a pressupor a “exclusão” de grande parte da população e a impossibilidade de desenvolvimento na maior parte dos países, a política educacional foi alçada como estratégia para atenuar, ao menos no plano ideológico, os efeitos decorrentes da implantação das reformas ocorridas na periferia do sistema político-econômico mundial. (MARSIGLIA, 2017, p. 112)

Nesse modelo de educação forja-se um projeto de sociedade conveniente à manutenção da hegemonia burguesa, selada por um currículo que nega a

transmissão do conhecimento científico e visa a legitimação de um ensino pragmático e superficial condicionante. Nessa ideologia, aos alunos “não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as ‘competências’ o mercado exige dos indivíduos” (MARSIGLIA et al. 2017, p. 116).

Marsiglia et al. (2017) contribuem para o debate ao afirmar que os elementos textuais da BNCC que se referem ao multiculturalismo existem somente no papel, pois, na prática, não há a inclusão concreta destes, assim como não seria de fato democrática e solidária, tendo como uma de suas principais funções a da legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo. Para os autores, ainda, o documento foi hegemonizado pela pedagogia do “aprender a aprender”, que significa, na verdade, a negação de um ensino baseado no saber sistematizado.

Na perspectiva de Silva (2015), para neutralizar as formas de ameaça ao *status quo* da ordem capitalista, o discurso produzido e propagado por estas ideologias

[...] faz que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, “qualidade”, colocadas como uma condição de acesso a uma suposta “modernidade”, outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição. (SILVA, 2015, p. 14)

Silva (2015) salienta que essas medidas intencionais, porém implícitas, na formatação curricular devem ser seguidas de alguns questionamentos: “quais questões e noções são suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico? Que visões alternativas de sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social?” (SILVA, 2015, p. 14). Todas essas indagações nos mostram que no modelo imposto pelo capital não haveria outra opção de se pensar o indivíduo e o social fora desse contexto, como se não houvesse mais nenhuma forma de superação fora desses ditames.

A educação pública, para Silva (2015), ocupa um papel significativo na reprodução das desigualdades e das injustiças impostas pela estrutura capitalista, as quais ele considera serem manifestadas diariamente nas salas de aula, pois para a escola cabe a formação de parte das identidades individuais e sociais em meio às relações assimétricas estabelecidas nesse ambiente. Para

tanto, o discurso obscurantista presente nas relações educacionais em países que adotaram as reformas de base neoliberal tende a reproduzir e a reforçar ainda mais as diferenças e as injustiças já existentes. Assim, a ideologia neoliberal reduz todos os problemas do país a uma questão de “qualidade”, ou à falta desta, desviando-se de questões estruturais importantes, que estão no cerne desses problemas, e esquivando-se do debate e da superação dessa realidade. A redefinição das políticas públicas em educação pelo sistema neoliberal acentua as divisões nas quais os filhos dos representantes da classe subalterna seriam os mais prejudicados:

As classes com poder e recursos continuarão a lutar por pedagogias e currículos que garantem seu investimento em capital cultural e sua posição na estrutura econômica e social. Seja pressionando por uma pedagogia centradas em conhecimento técnico e científico de alto status – demanda daquelas frações da classe dominante economicamente orientadas –, seja pressionando por uma educação centrada nos aspectos mais culturais, artísticos, literários – demanda das frações culturalmente orientadas das classes dominantes –, ou por uma combinação de ambos, esses grupos continuarão tendo como proteger seus interesses e investimentos educacionais e culturais [...] É aqui que as duas estratégias neoliberais centrais – mercantilização e treinamento – convergem para reforçar as divisões existentes e criar novas desigualdades. Essa operação, se completada, talvez signifique o fim da relativa autonomia da educação, mas nesse processo alguns grupos terão sua própria autonomia aumentada, enquanto outros se tornarão ainda mais dependentes das exigências e necessidades do capital. (SILVA, 2015, p. 25)

O currículo apresenta uma ideia falsa de liberdade no Ensino Médio em relação à escolha dos itinerários formativos, ocultando que esses itinerários estariam condicionados à estrutura, investimentos e pessoal disponível para ofertá-los. Destarte, o uso do termo “liberdade” produz “uma falsa ideia de satisfação dos interesses de cada indivíduo, por eleger seu caminho de formação, embora o poder de decisão lhe seja tolhido e suplantado” (NAGASHIMA et al., 2019, p. 357).

Na verdade, os itinerários serviriam para escolherem um trabalho, vender a força física e mental ao capitalista, a quem devem servir, pois as únicas escolhas evidentes seriam o trabalho, a impossibilidade de subsistência (fome) ou a degradação social. A “liberdade”, nesse sentido, seria limitada às condições e aos interesses de formação para o capital. Em nome da escolha daquilo que seria mais interessante para o aluno, algumas disciplinas como História,

Sociologia e Filosofia correm o risco de serem negligenciadas, em movimento parecido com o do período da Ditadura Civil-Militar (1964–1985). São disciplinas que possibilitam a compreensão crítica da humanidade na produção histórica de sua sobrevivência e a interpretação da própria realidade, visando a sua transformação. Assim, seria possível entender o porquê do negligenciamento.

Observando a todos os ataques que a escola vem sofrendo, nós, enquanto professores, temos a importante tarefa de não deixarmos ser engolidos pelas ideologias nefastas e prejudiciais à nossa liberdade e aos direitos de acesso aos conhecimentos científicos sistematizados que foram morosamente conquistados. A abordagem curricular da BNCC torna-se um evidente retrocesso das conquistas democráticas em nossa sociedade. A escola pública não deve estar a serviço do capital, pelo contrário

[...] a escola pública é, antes de tudo, um espaço de resistência, porque, em meio a tantos ataques àquilo que lhe é essencial – o conteúdo escolar –, ela resiste na promoção deste pela via da socialização do conhecimento científico, do conhecimento que se ampara na história, na razão moderna, nos ideais do humanismo, com o objetivo de construir, por meio da função social da escola, um mundo melhor para se viver, com acessos e garantias sociais que deem condições dignas de vida às pessoas. (SANTOS; ORSO, 2020, p. 176)

O domínio do conhecimento científico e sistematizado está entre os mais importantes pressupostos pelos quais a classe trabalhadora ganharia consciência de si no mundo e manifestaria seu poder de transformação. E, a partir disso, poderíamos operar as mudanças necessárias para dirimir as tantas desigualdades que nos são impostas. Saviani (2016) leva essa premissa além: para esse autor, não bastaria somente a existência de um saber sistematizado, mas que também seria necessária a viabilização das condições de sua transmissão e assimilação.

[...] de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de do seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com outra”. (SAVIANI, 2016, p. 58)

Percebemos que as políticas públicas educacionais no Brasil, em relação à educação das massas, seguem a direção oposta a uma pedagogia para a transformação. O que se processa nesse momento é um retorno às pedagogias

tecnicistas como formas de adestramento dos indivíduos às técnicas produtivas requisitadas pelas exigências do mercado, aproximando-se, assim, da Tendência Liberal Tecnista, pois ambas emergem do sistema capitalista, cuja função é a formação de indivíduos para exercer “suas capacidades e habilidades pessoais, para a integração do mercado de trabalho e sua adequação à classe social da qual provém” (SILVA, 2001, p. 14-15), de modo a conservar o *status quo*, para que jamais desperte o senso crítico e conteste os valores e ações socioculturais da sociedade vigente.

Uma educação que se queira revolucionária estaria no reconhecimento de que vivemos em uma sociedade dividida em classes com interesses opostos, que deveria estar empenhada em colocá-la a serviço da transformação das relações de produção, uma educação que assuma as desigualdades como ponto de partida, mas que garanta a igualdade no ponto de chegada, pois a democracia, assim, reside no processo de passagem da desigualdade à igualdade, como uma conquista e não um dado pronto e acabado (SAVIANI, 2007).

3.1. Uma breve abordagem sobre a trajetória do Ensino de História no Brasil

Apesar de o Ensino de História fazer parte da educação brasileira, ele se institucionalizou como disciplina autônoma a partir do fim do século XIX. O conhecimento ligado à História tinha como referências suas origens na Antiguidade. No Brasil, adentraram-se no país alguns elementos que já eram tradicionais no campo da educação em outros países.

Pensar a História como disciplina escolar no currículo nacional e na sua importância para a compreensão de maneira crítica dos processos históricos que envolvem a humanidade, nos convida a indagar sobre sua função social ou a escolha de seus conteúdos, os quais sugerem finalidades específicas. Para Bittencourt (2009, p. 39), o ensino estabelece o papel gerador de “um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna”.

O ensino da disciplina de História no Brasil foi inaugurado no chamado curso secundário, inserido no currículo do Colégio Pedro II, inaugurado no Rio de Janeiro em 1837. Sua base foi fortemente influenciada pelo liberalismo francês, na falta de uma metodologia e de materiais próprios, pois muitos compêndios franceses foram aqui traduzidos e utilizados, além da adoção e incorporação de ideias, costumes e do modelo francês. Abud (2011) salienta que logo após a criação do Colégio, inaugurou-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), formador dos primeiros professores dessa disciplina.

A disciplina, a princípio, buscou suas raízes em culturas tradicionais, recusando-se a assumir o seu próprio passado histórico nacional. Para Nadai (1993), a história ensinada inicialmente no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a única e verdadeira “História da Civilização”. A história nacional era conduzida como seu apêndice, sem autonomia e de forma secundária. A quantidade de aulas da disciplina era ínfima e destinada aos anos finais do ginásio, pois não possuía estrutura própria e as aulas ministradas tinham como conteúdo as biografias de “personagens ilustres, datas e batalhas”.

Mathias (2011), ao tratar do currículo e do ensino de história nesse período, recorre a Laville (apud Mathias, 2011), para o qual a disciplina seria uma forma de educação cívica, cujo objetivo seria legitimar certa ordem política e social, e a função de inculcar o orgulho, o pertencimento e a subserviência à nação, com forte moral cívica e religiosa. Mathias (2011) assevera que a história ensinada nesse período tinha clara e objetivamente como princípio a

[...] incumbência de situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade. Uma vez que a nação havia sido erigida por grandes homens, restava a cargo de seus descendentes o “fardo” de conduzir o país em direção ao progresso. Com o fortalecimento do espírito nacional, engendrou-se o necessário espaço para a “invenção das tradições” brasileiras. A história ensinada era a história exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira. A serviço dessa história punha-se um currículo humanístico, signo da pertença à elite. (MATHIAS, 2011, p. 42)

A disciplina tinha sua razão vinculada a uma ideia de cultura erudita naturalmente pertencente à elite do país, a qual tinha como fardo a responsabilidade de dirigir a nação rumo ao progresso. Uma história enviesada, elitista, eurocêntrica, etnocêntrica e excludente. Para Bittencourt (2009), a própria constituição do currículo do Colégio Pedro II, formatado em bases humanísticas,

pressupunha uma educação que a princípio não tinha nenhuma utilidade, porém ele carregaria a marca de uma pertença elitizada, em que o ensino teria como função a distinção entre a elite “letrada” da população “iletrada”.

Influenciada pela Revolução Industrial, a educação brasileira passou por uma nova estruturação: começou a valorizar a história nacional com e no desenvolvimentismo promovido pela industrialização, pois o modelo de modernização se tornara um dos principais pressupostos para o desenvolvimento econômico de muitas nações, pois colocava a educação como fator primordial para alcançar o tão desejado desenvolvimento econômico.

Consequentemente, os saberes escolares introduzidos na época manifestavam tal necessidade, incorporando, dessa forma, disciplinas como Física, Química e História Natural, objetivando a formação de um novo grupo elitizado no país. Nesse contexto, a partir do século XX, a disciplina de História se manteve no currículo, inclusive com os mesmos fins: a formação da elite e, especificamente, a formação política para a classe dirigente do país.

Para Abud (2011), a expansão do ensino secundário foi de extrema importância para os setores que começaram a ganhar volume nesse período, como as classes médias urbanas, ao oportunizar a sua preparação e ao introduzir o conhecimento “civilizatório” para essa camada que teria como função a manutenção da coesão social entre a elite e as camadas populares.

Segundo Mathias (2011), com a Revolução de 1930 e, mais tarde, a instauração do governo getulista abriram-se horizontes para o setor educacional brasileiro, como a criação do Ministério da Educação e Saúde. Tendo como liderança o ministro Francisco Campos, sua reforma foi essencial para o rompimento da hegemonia do Colégio Pedro II sobre a educação nacional, centralizando no Ministério as emissões dos certificados de conclusão do ensino secundário e a elaboração de currículos e métodos de ensino. Quanto ao ensino de história, houve certa preocupação em buscar uma genealogia para a identidade nacional, retirando as “clivagens sociais candentes na sociedade” (MATHIAS, 2011, p. 43).

Mathias (2011) sinaliza que a disciplina de História somente se tornaria autônoma a partir da Reforma Capanema, instituída em 1942, apresentando em

seu currículo aspectos e problemas sobre a história nacional e, especialmente, na forma como os povos indígenas e africanos foram inseridos nesse contexto.

[...] o ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. Tacitamente, repisavam-se os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria. A colonização portuguesa passou a ser criticada, pois responsável pelo retardamento do desenvolvimento brasileiro haja vista suas deficiências e problemas administrativos. Pregava-se a unidade étnica, cultural, administrativa e territorial. O índio retratado detinha um ideal medievo, sendo que fisicamente sua aparência remontava ao homem branco, sem relação com seus descendentes. Iniciava-se a divulgação de que o índio, ao contrário do negro, não aceitou a escravidão, pois era uma raça nobre. O negro, por seu turno, surgia na qualidade de mercadoria e de mão de obra. [...]. (MATHIAS, 2011, p. 44)

A História ensinada passava pela constituição dos grandes feitos dos homens nobres e valentes de origem branca europeia. Dessa forma, as presenças do índio e do negro no currículo expropriam-nos de todo seu acervo cultural próprio para dar-lhes os aspectos valorativos da cultura dominante branca, assim como se negligenciam os aspectos violentos das dominações estabelecidas pelos colonizadores sobre esses povos, dando um sentido de falsa harmonia e unidade nos processos históricos descritos. Abud (2011) aponta que a História do Brasil continua sujeita à História Europeia, marcada pela cronologia quadripartite e na organização dos conteúdos, na ênfase em aspectos políticos e da História Econômica: uma história sem estrutura nem identidade própria.

Nadai (1993) infere que os aspectos explícitos e os omitidos no currículo expõem a natureza e a finalidade de um modelo de cultura nacional que se queria gestar e fosse legitimada pela escola, utilizando o componente curricular de História como instrumento formador dessa mentalidade:

O resultante dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi a construção de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência de democracia social. Essas abstrações podem ser facilmente encontradas em algumas máximas que retratam, em linguagem corrente, o Brasil – “Nação marcada pela unidade (do território, do Estado, etc.) ao contrário da fragmentação (da América Espanhola), constituída por um povo solidário e amante da paz e, por isso abençoada pelo Senhor”, “Deus é brasileiro”, “povo pacífico e ordeiro,

amante do samba e de mulatas” – e têm servido, também, para demarcar algumas das diferenças em relação à população, ao Estado e à História de outros países latino-americanos”. (NADAI, 1993, p. 150)

Sempre que necessário, esses discursos abstratos e irrealistas de amor à pátria, de exaltação de um povo pacífico, dos valores da moral e da família voltam à tona. Ironicamente, são utilizados por grupos de direita, ou seja, de uma minoria que tenta arrebanhar uma multidão, de um fanatismo cego a favor de ordens políticas tão prejudiciais para a maioria da população.

Bittencourt (2009) assinala que as críticas sobre esse tipo de ensino surgiram somente a partir das décadas de 1950 e 1960, as quais recaíram sobre um ensino desvinculado de uma formação de autonomia intelectual, totalmente indispensável naquele contexto, e da própria compreensão dos aspectos e mudanças ocorridas social e economicamente no país. Entretanto, apesar das críticas, manteve-se o aspecto centralizador e genealógico eurocêntrico no ensino da disciplina de História.

Instalada a Ditadura Civil-Militar (1964–1985), mais precisamente com a institucionalização da Lei 5.692/71, promoveram-se grandes mudanças na educação nacional, como a divisão do ensino secundário em primeiro grau (de oito anos), o que corresponderia ao ginásio na época (equivalente ao ensino fundamental) e o colegial (segundo grau) de caráter profissionalizante. No quadro do ensino de História, a disciplina fora agrupada junto à Geografia e denominada de Estudos Sociais. Instauraram-se também as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, que apresentavam conteúdos dogmáticos e aligeirados.

No período ditatorial, a disciplina passou por um rígido controle, por meio do qual serviu de base à propagação de seu aparato ideológico com objetivo específico:

[...] a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros: De um lado, ter-se-ia dado “o esvaziamento de seu sentido crítico e contestador” e, de outro, manifestado o seu caráter de “instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia” [...] (NADAI, 1993, p. 158)

O ensino de História, desde sempre utilizado como palco estratégico para a massificação e a conformação de ideias hegemônicas, nesse período tornou-

se a principal ferramenta para a difusão e a manutenção de ideologias autoritárias, centralizadoras dos ideais militares, utilizando-se da escola como instrumento de legitimação de seu poder e de garantia da subserviência da população.

Reafirmando o que fora tratado anteriormente, Mathias (2011) cita Marc Ferro, ao explicar que a tentativa de controlar o passado liga-se ao desejo de dominar e a controlar o presente. Legitima-se, assim, não apenas a dominação, mas também a rebeldia: o Estado utiliza-se de diversas formas de controle sobre o ensino, como a centralização de órgãos institucionais na elaboração do currículo, colocando em suas mãos o controle daquilo que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

Abud (2011) reitera que até 1980 o currículo da disciplina de História não passou por grandes alterações. O ensino estava pautado na cronologia e na organização elaboradas pelo Colégio Pedro II, no século XIX: o modelo de periodização se manteve (Pré-História, História Antiga, História Medieval, História Moderna e Contemporânea), sendo marcado pelos eventos da História Política. Mathias (2011) completa que nesse período houve o retorno de uma história historicizante, ou seja, uma história que reforça

[...] a perspectiva do ensino centrado nos capítulos da história européia, da linearidade cronológica de ocorrência políticas – biografia nacional retratada no descobrimento do Brasil, no processo de independência, na abolição da escravidão, na proclamação da república e na revolução de 1930 – e do emprego dos acontecimentos factuais e das bibliografias dos grandes personagens. [...] Ao aluno caberia localizar e interpretar fatos de acordo com a orientação do Estado e acriticamente. A história, feita por poucos e para poucos, além de suprimir o indivíduo do cenário nacional, justificava tal exclusão na medida em que se revelava incapaz de levar o sujeito a sentir-se cidadão e lutar por seus direitos sociais e políticos. [...] (MATHIAS, 2011, p. 45)

Novamente apresenta-se uma ideia de nação forjada pela luta e coragem do povo português (branco e católico) e pela contribuição amigável entre indígenas e africanos. Na escolha dos heróis nacionais, mantém-se a mesma classe, dando ao país as motivações necessárias para ter “orgulho” de ser brasileiro e de uma elite caudatária desses grandes feitos. Nadai (1993) pontua que, com a industrialização e a urbanização, houve a expansão da oferta do ensino secundário para as classes populares, significando uma guinada a favor

destes, pois quebrou o monopólio educacional propedêutico e elitista, generalizando as escolas às classes médias urbanas e populares.

A década de 1990 terá como característica a implementação de diversas mudanças curriculares desencadeadas pelo movimento da economia neoliberal e o alinhamento entre países da América Latina, incluindo ajustes fiscais e de ordem financeira impostos pela lógica do mercado. Para Bittencourt (2009, p. 101), a lógica neoliberal “cria novas formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental”. A concepção de ensino nesse modelo estaria concebida na aquisição de valores, habilidades e competências que fariam então parte das práticas escolares, sendo inseridas de maneira explícita e implícita em todos os componentes curriculares, além de valorizar em demasia o uso de tecnologias para o ensino.

Bittencourt (2009) salienta que nem sempre o uso dessas tecnologias pode garantir a aprendizagem, devido à forma alienada com que são utilizadas, ou ainda pode servir para aumentar os abismos dos desníveis sociais entre os que têm acesso e aqueles que não possuem.

Para alinhar a educação aos moldes da lógica de mercado, criam-se nesse período os PCN, como o resultado mais profícuo de educar a sociedade para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, demandando o domínio de conhecimentos mais amplos, que exigiria das pessoas,

[...] além de habilidades mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho. (BITTENCOURT, 2009, p. 102)

O PCN de História alinhou-se às propostas que tomam como eixo central o trabalho com base na relação entre ensino e aprendizagem. O currículo então estaria concebido pela incorporação de todas as suas dimensões: o currículo formal, aquele que seria elaborado pelas instituições governamentais, o currículo real – corresponde ao que seria realizado nas salas de aulas por professores e alunos, incluindo o currículo oculto – relacionado a vivência nas escolas, sem o caráter oficioso, mas que contempla a realidade de cada instituição escolar de acordo com as várias discriminações que ocorrem dentro delas, e, por fim, do

currículo avaliado, o qual se faz mensuração do domínio dos conteúdos (BITTENCOURT, 2009).

Torna-se importante salientar que à medida que as políticas curriculares são formas de determinar o melhor conteúdo a ser ensinado sob a visão de determinado grupo hegemonicamente, no caso a burguesia, comparado a um receituário médico, ainda assim, não diz respeito sobre como o paciente faria uso desse remédio, ou ainda, não se pode garantir de fato que a forma como ele esteja sendo usado estaria de acordo com o que lhe fora orientado. Isso poderia ser dito sobre o currículo, pois, enquanto sugere certo controle do que deve ser ensinado, não se pode garantir que o fim ao qual ele fora projetado seja enunciado com exatidão, pois cabe a outro grupo (não o governo) o movimento de concretização ou não de tal projeto.

Neto (2009) indica que o PCN de História buscou novas práticas que pudessem incentivar o gosto pelo saber histórico, questionou a utilização das abordagens tradicionais e, ao mesmo tempo, apresentou-se de forma comprometida com a formação para o exercício da cidadania e a construção de uma noção de identidade em suas múltiplas dimensões. O documento procurou ainda incluir as relações de trabalho de forma contextualizada, tendo como cerne a divisão e a organização do trabalho em diferentes grupos sociais. A cidadania foi abordada de forma a analisar as diferenças contextuais e as suas desigualdades.

O PCN de História apresentaria, também, uma concepção voltada aos grandes debates historiográficos da Nova História, não somente pela defesa do uso de novas fontes, mas também pela abordagem do tempo histórico e na abertura da História para outras disciplinas e abordagens voltadas para aspectos culturais e simbólicos originários das experiências das classes sociais. Em seu bojo, a proposição construída contribuiu para a superação de uma concepção de ensino voltada para a inculcação da naturalização das desigualdades e para visão da História como resultado de grandes feitos e de heróis.

No entanto, avaliou-se que, ao organizar os conteúdos sobre eixos temáticos, o aluno considerado por esse documento não seria o aluno real, mas o indivíduo de classe média que gozava de uma vivência em grandes centros urbanos e com acesso aos recursos proporcionados pelas novas tecnologias,

correspondendo a um currículo que se desvinculava da realidade do aluno de outras localidades.

Para Bittencourt (2009), o PNC de História apresentou como características positivas a preocupação com os aspectos fundamentais para o conhecimento histórico, dentre eles estava a fundamentação sobre o conhecimento histórico, doravante as marcas nefastas produzidas pelo militarismo. O documento preocupou-se em fazer com que fosse aceito e legitimado junto aos professores, o que de certa forma pressupõe o respeito e a autonomia desse grupo, podendo ser evidenciado pelo não estabelecimento de um rol taxativo de conteúdos.

O texto teve como fundamento o construtivismo, considerando o aluno como um ser com experiências e vivências próprias, como um ser ativo no processo de aprendizagem. A disciplina foi incorporada aos anos iniciais do ensino fundamental, devendo ser ensinada de maneira progressiva ao longo de toda a trajetória escolar do aluno, ou seja, até o ensino médio. A História a ser ensinada estava comprometida com a construção de identidades, relacionando-as à cidadania crítica, incluindo a formação política articulada à formação intelectual e humanística.

Torna-se importante ressaltar que os “avanços” acima citados residem na comparação do período político anterior que cerceou todas as formas de manifestação de pensamento crítico, inclusive no campo pedagógico. Devemos nos lembrar que os PCNs foram elaborados a partir da década de 1990, contexto de expansão das reformas educacionais neoliberais na América Latina, que se utilizaram do currículo e da escola como pontos estratégicos para a instrumentalização e a legitimação de uma nova ordem mundial: a formação de indivíduos aptos e flexíveis às constantes mudanças e inseguranças do mercado.

3.2 O esvaziamento do currículo de História na Base Nacional Comum Curricular

Como salientado na segunda seção deste trabalho, a BNCC foi construída e “debatida”, apresentando uma primeira versão em que pareceristas contribuíram com a análise do documento, sugerindo, assim, pontos que

deveriam ser repensados e reelaborados. Segundo as informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a primeira versão do documento ficou aberta para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, versão que apresentou mais de 12 bilhões de contribuições.

Destaca-se que a publicação da primeira versão não contava com a parte do componente curricular de História, o que ocorreu somente após duas semanas, o fato é que o Ministro da Educação do período, o Professor Renato Janine Ribeiro, após a sua demissão do cargo, publicou em sua rede social que a versão de História sairia atrás por não estar de acordo com alguns pontos da elaboração realizada para esta versão. Sendo assim, o ministro eximiu o Ministério de qualquer responsabilidade pelo documento, salientando que muitos profissionais renomados foram contratados para sua redação e, por isso, muitos dos debates realizados deveriam ser levados em consideração. Porém um comentário equivocado deixaria um grande estigma sobre a primeira versão da BNCC de História e que marcaria um ataque frenético não só de pesquisadores, mas da mídia, e de grupos da extrema direita, nele o ex-ministro afirmava que gostaria de ver uma História com ensinamento crítico, mas que não desembocasse para a ideologia e acusando-a de uma abordagem brasilcêntrica (FREITAS, 2015).

A segunda versão foi publicada em maio de 2016, e alega ter incorporado algumas das críticas elaboradas sobre a primeira versão e aberta para debate entre junho e agosto de 2016. A versão final, segundo o MEC, foi resultado da contribuição de diversas entidades, professores e de especialistas que fundamentaram tal versão. O texto final, que abrangia da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, fora homologado em dezembro de 2017, e a inclusão das mudanças ocorridas no Ensino Médio em dezembro de 2018.

A análise que se pretende salientar seria o resultado do esforço dos estudos realizados por pareceristas e pesquisadores do Ensino e Currículo de História sobre a versão preliminar da BNCC até a elaboração do documento final. Vejamos a partir de agora algumas reflexões sobre o documento de História na primeira versão.

A parecerista Helenice Aparecida Bastos Rocha (2016) aponta que o componente curricular de História na tradição escolar brasileira apresenta características de

[...] uma disciplina pretensamente informativa sobre uma seleção consensual de fatos e processos relativos a um passado comum, apresentados de uma forma interpretativa e analiticamente aceita no meio dos historiadores de profissão o que lhe confere um papel formativo para as novas gerações. Em uma tradição curricular que integra aspectos da história universal (ou geral) à história nacional, constitui-se, ao longo do tempo um pesado currículo relacionado à cultura europeia e ocidental como ponto de origem de nossa história. Tal narrativa se constitui, por um lado, como a versão que atende a fins escolares da erudição histórica. Por outro, como uma disciplina escolar das mais enfadonhas para os alunos do Ensino Básico, com uma grande carga de informação a ser decorada, abstraindo seu aspecto reflexivo [...] (ROCHA, 2016, p.1)

A preocupação demonstrada por Rocha (2016) reside no desafio imposto à BNCC em superar as dificuldades de composição do currículo da disciplina, ao mesmo tempo que essa seria o elemento principal da formação humana do indivíduo em seus múltiplos aspectos como sujeito histórico, em nível local, regional, nacional e global, respeitando a diversidade de suas tradições e etnias.

Um dos pontos destacados pelas análises de vários pareceristas está na dimensão espaço e tempo e no modo como ela é tratada na BNCC. Alguns conteúdos são apresentados sem uma temporalidade definida, com deslocamentos que não permitem a compreensão do contexto no qual estão inseridos, bem como da justificativa de tais preferências (MAGALHÃES, 2015; ABREU, 2015). Além disso, estão colocados de maneira fragmentada e sem ordenação cronológica, dificultando a interpretação da História como processo (FERREIRA, 2015; ROCHA, 2016).

No documento, o aluno seria considerado como um receptor passivo dos conteúdos, algo muito caro aos estudantes que têm suas experiências e vivências negligenciadas, indicando uma história de base tradicional que considera o aluno *tábula rasa* e o exclui como sujeito da própria história. A escolha pelo tempo presente para compreender o passado necessitaria de uma maior clareza, assim como a noção de tempo demandaria certo aprofundamento dessas dimensões no currículo (FUNARI, 2016). Ao mesmo tempo, incorre-se na

adesão da periodização da História europeia sob o modelo quadripartite (RIBEIRO, 2016), já superado pela historiografia brasileira.

Nesse sentido, o desafio seria entender “a História como ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55), explicitando o fato de que não há história sem a dimensão temporal. Em outras ciências, o tempo corresponderia a uma simples unidade de medida. Na História, entretanto, o tempo seria o local onde os fatos ocorrem e são produzidos certos sentidos. Para Bloch (2001), seria o *continuum* e a perpétua mudança – e dessas oposições surgiriam os problemas da pesquisa histórica. Assim, todo “objeto do conhecimento histórico é delimitado em determinado tempo e em determinado espaço” (BITTENCOURT, 2009, p. 199).

A temporalidade, enquanto uma das categorias inerentes ao trabalho do historiador, possibilita estabelecer a compreensão do tempo presente por meio do passado, “incidindo sobre as origens, evolução e itinerários no tempo, identificado através de datas” (PROST, 2014, p. 96). Dessa maneira, o tempo da História seria essencialmente coletivo e social, servindo como base comum a um determinado grupo, vinculado aos documentos e aos fatos. Possui origem, movimento e sentido, pois a partir dele seria possível ordenar e classificar os fatos e os acontecimentos (PROST, 2014).

Ao levantar questões sobre determinada época, o historiador vê-se imbricado na construção de uma história que apresenta, ao mesmo tempo, mudanças e permanências, mas também insere fatores de inovação. Nas palavras de Prost (2014, p. 105), esses fatores permitiriam ao pesquisador a realização de prognósticos, não de forma profética, mas, pelo levantamento de hipóteses “que avança do presente para o futuro e se apoia no diagnóstico respaldado no passado para inaugurar possíveis evoluções e avaliar suas probabilidades respectivas”. São as atividades que definem o homem, o seu tempo e, enfim, o seu lugar na História: sem esses elementos, estaríamos expostos a versões incompreensíveis da História da humanidade, sem vinculação temporal que nos permita analisar e comparar as estruturas que permeiam a vida dos homens de hoje e dos homens do passado.

Outro fator temporal, citado em diversos pareceres de forma crítica, está na insistência da adoção do modelo quadripartite da cronologia histórica. Para

Bittencourt (2009), esse tipo de abordagem de tratamento linear de organização do tempo, alinhada à ideologia do progresso, tem sido criticada desde o século XX. Na análise de Chesneaux (1995), aquilo que se convencionou chamar de “história universal”, serviu para evidenciar uma história com padrões eurocêntricos e excluir a história de “outros povos e grupos, sobretudo das áreas mais pobres ou dominados pelos europeus, e incluem a organização temporal que se apoia nos ‘modos de produção” (BITTENCOURT, 2009, p. 206).

Dessa forma, os grupos que não “atingiram tal nível de progresso” (lembrando que seria esse o campo de definição para as características heterogêneas da civilização europeia para os europeus), tiveram a sua história colocada à margem, classificando-os entre povos avançados e atrasados, desenvolvidos e não desenvolvidos, como se o ideal de civilização e de progresso partisse do padrão europeu, ignorando a multiplicidade de culturas e características dessas comunidades.

A cronologia, assim como a periodização, faz parte do trabalho do historiador, pois sem elas seria impossível abranger a totalidade da história da humanidade sem dividi-la (PROST, 2014). A periodização permite a compreensão daquilo que é continuidade e mudança em sua simultaneidade, aspectos que, junto aos conceitos, promovem a apreensão do contexto. Esses elementos tornam a história humana inteligível, mas também impõem determinados impasses, configurados pelos elementos pré-fabricados da periodização, e que, de forma arbitrária e limitada, são colocados como referência canônica.

Com isso, Prost (2014, p. 108) anuncia que o “ensino contribui para essa rigidez e essa petrificação dos períodos históricos: a exposição didática visa a clareza e a simplicidade, além de fornecer aos períodos uma espécie de evidência de que eles são destituídos”. Dessa maneira, a questão que se levanta seria qual tipo de periodização mais conveniente a ser trabalhado, e se o recorte temporal estaria vinculado às necessidades imanentes aquilo que se pretende tratar, sem perder de vista a relação histórica entre suas múltiplas dimensões local, regional, nacional e global.

Os estudos apontam que no currículo de História há a presença da centralidade da História do Brasil, significando, para alguns, um avanço no

sentido de oportunizar uma mudança no foco e de apresentar uma narrativa própria (CERRI, 2015), além de descolonizar nossa educação (RIBEIRO, 2016). Porém, tal mudança de foco deve considerar outras problemáticas que não estão bem definidas no texto, como as ideias de nação e de país e suas relações com outros tempos e espaços (RIBEIRO, 2016; FERREIRA, 2015), podendo ainda incorrer no risco de colocar outras histórias submetidas à nossa e no desconhecimento de conteúdos que são necessários para a compreensão da atualidade (MAGALHÃES, 2015).

Segundo Cerri (2015), por melhor que seja a intenção de colocar no currículo a centralidade da História brasileira, ainda sim seria insuficiente relacioná-la a diferentes temporalidades e espaços:

Os países que a têm feito, como no caso notável dos Estados Unidos da América, têm produzido um fosso profundo entre uma população que desconhece a História e Geografia do mundo e uma elite que, esta sim, produz conhecimento profundo e bem fundamentado dos mais variados aspectos do passado nas diversas partes do mundo. Um currículo escolar baseado nesse modelo tenderá a aprofundar o fosso entre as pessoas comuns, desconhecedoras do mundo, e aos poucos que terão sempre acesso ao conhecimento universal e que estarão habilitados à devida inserção no mundo. (FUNARI, 2016, p. 1)

Reafirmando o que fora explicitado por Saviani, seria essencial a aprendizagem do conhecimento sistematizado e da cultura universal na escola, pois somente dominando os instrumentos da cultura dominante é que o dominado poderia sair dessa condição e ascender como ser humano em sua totalidade.

Funari (2016) toca num ponto importante e muito caro à educação pública: as diferenças dos níveis de ensino entre as escolas destinadas à classe trabalhadora e as de atendimento da classe burguesa. Esses desníveis evidenciam uma política pública em educação que se propõe a reproduzir as estruturas de classe vigentes no país, colocando cada um em seu “devido” lugar.

Outro ponto apontado como problemático nos pareceres trata da forma como a História do Brasil é incorporada na BNCC, partindo de uma concepção europeia da nossa história, “gestada a partir da independência” (ABREU, 2015) e da naturalização da ideia de formação de povo brasileiro, e omitindo questões referentes aos embates, estranhamentos e violências que marcam a ocupação,

a colonização e a exploração do trabalho das minorias até os dias atuais, de modo a despolitizar os conteúdos do componente.

O documento é estruturado por uma série de objetivos de aprendizagem para cada ano/série. Para Magalhães (2015), partir de tal premissa seria retirar a autonomia do professor: essa dinâmica acaba dificultando a construção progressiva do conhecimento histórico e, conseqüentemente, interferindo em sua avaliação. O autor ainda salienta que a repetição de vários desses objetivos torna o documento confuso, além de concluir que muitos não se enquadram nos eixos em que estão inseridos. A opção de listar os objetivos de aprendizagem, na concepção de Abreu (2015), produz-se a ideia de que eles seriam os conteúdos mínimos desenvolvidos na escola.

O texto elaborado para introduzir o componente mostrou-se insuficiente para explicitar as especificidades que contemplam o Ensino de História: não há um diálogo entre outras disciplinas, utiliza conceitos de maneira descontextualizada ou superados pelo debate historiográfico e deixa de lado abordagens que enunciam os processos de luta histórica pela representatividade e aquisição de direitos por parte das populações historicamente segregadas, como os indígenas, os negros, as mulheres, dentre outras minorias, além do abandono de temáticas de gênero, do meio ambiente e de respeito às diferenças que recortam o país (RIBEIRO, 2016), optando por uma narrativa histórica naturalizada de todo esse processo e despolitizada em relação à nossa própria história.

Abreu (2015) observa que o componente de História trata de forma insuficiente essas temáticas, preferindo eximir-se de debates extremamente importantes para a compreensão da sociedade atual e de suas desigualdades, citando um exemplo:

O contexto da Primeira República no Brasil não só permite o aprofundamento das lutas pela construção da cidadania no Brasil, como oferece ao Ensino de História diversas oportunidades para se perceber as disputas de memória em torno da ideia de nação brasileira em termos ideológicos e culturais. Racismo, miscigenação, movimentos dos trabalhadores, movimentos sociais urbanos e rurais, trazem ótimas oportunidades para a discussão sobre a ação dos sujeitos sociais e sobre a própria construção da História do Brasil e da História atlântica “vista de baixo”. (ABREU, 2015, p. 8)

Dessa forma, anula-se todo o debate sobre as lutas por direitos políticos e sociais que fazem parte do contexto brasileiro, abandonando o entendimento de que uma sociedade desigual produz em suas desigualdades elementos de oposição e, especialmente, de luta, despolitizando e desconfigurando esse debate enquanto processo e produto resultante de uma coletividade.

Os conceitos no ensino de História não se limitam a simples referência às palavras, mas definem aspectos de mudanças e permanências. Para tanto, a História deve apresentar de forma contextualizada os conceitos a partir das características da época de referência, e trabalhá-los de forma a levar a compreensão de que este se produz dentro das relações nas quais estão imbricadas, incluindo uma pluralidade de significados e de experiências (PROST, 2014, p. 117). Assim, os conceitos podem ser lidos como o resultado da incorporação “de lutas raramente aparentes pelas quais os atores tentam fazer prevalecer as representações do social que lhes são próprias: definição e delimitação dos grupos sociais, hierarquias de prestígio e de direitos...” (PROST, 2014, p. 130).

Fazer referências aos conceitos significa estabelecer modos que são generalizáveis e que, ao mesmo tempo, trazem o distanciamento do momento anterior ao qual ele foi aplicado. São elementos que nos fazem compreender certas recorrências na História da humanidade: para melhor entendê-los, devemos estar apoiados no estudo do campo semântico, ou seja, de “um conjunto de termos inter-relacionados sob uma forma estável, seja de oposição, de associação ou de substituição” (PROST, 2014, p. 124). Dessa maneira, seria possível avaliar os níveis reais da estrutura social em diferentes temporalidades, de “apreender a contemporaneidade do não contemporâneo” (PROST, 2014, p. 130).

Segundo Bittencourt (2009), a apreensão dos conceitos históricos na escola seria inerente à compreensão do conhecimento histórico escolar:

As especificidades dos conceitos históricos a ser apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias de formação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas. A História possui um conteúdo escolar que necessita estar articulado,

desde o início da escolarização, com fundamentos teóricos, para evitar conotações meramente morais e de sedimentação de dogmas. (BITTENCOURT, 2009, p. 195-196)

Os conceitos constituem-se como pontos em que se definem diferentes sentidos, por isso devem estar embasados por uma historicização de seus sentidos, indicando as similaridades em diversos tempos históricos, mas também as mudanças que os novos tempos lhe causaram. Eles fornecem a compreensão de que na História o novo e o velho ocupam, muitas vezes, os mesmos espaços, mas de maneiras ressignificadas.

Ao fazer um exame sobre os pareceres, muitos deles apresentam pontos bem similares, como o uso de termos e conceitos que precisam ser mais bem definidos e contextualizados, mas também do abuso destes, de maneira a retomar conceitos superados e debatidos, inclusive pela historiografia brasileira. Um dos pontos mais citados na crítica dos especialistas está no uso do modelo quadripartite da História, remontando a uma divisão ultrapassada que toma como principais referências os aspectos políticos para a sua compreensão. Os pareceres citam ainda a ausência da interdisciplinaridade, o que permitiria a ampliação do debate sob várias nuances científicas, o não tratamento de uma história vista de baixo, a ausência das temáticas de gênero e feministas. Em alguns existe, inclusive, um alerta para o tratamento naturalizado de alguns temas, ocultando as lutas envolvidas para o reconhecimento tanto da cultura quanto de sua inserção no currículo, naturalizando e ocultando esses processos, tomando-os como algo pronto e acabado e que não demandariam mais debates.

Ao alinhar-se dessa forma, a BNCC, em seu contexto geral e no currículo de História, promove o rapto de questões essenciais para a compreensão do indivíduo como sujeito histórico e o impossibilita, pela falta de instrumental conceitual e teórico, de refletir sobre seu mundo, em sua condição e em suas contradições históricas.

Apesar de todos esses aspectos salientarem uma série de problemas na versão preliminar, muito do que fora identificado foi mantido e publicado em sua versão final. A estrutura quadripartite de divisão da História, por exemplo, se manteve. Os objetivos de aprendizagem continuaram como uma lista infindável de elementos ditados de “como fazer” no currículo, incluindo vários deles em

temáticas desconexas as quais foram referidas. A abordagem histórica escolhida pela BNCC omite as lutas de gênero, de classe e de minorias, preferindo um tipo de História que naturaliza variados processos históricos e seus resultados, como se não fossem respostas às lutas pela conquista por direitos e espaços de representatividade. Os conteúdos foram tratados limitando-se ao campo de suas ciências, ignorando aspectos universais do conhecimento humano e da conexão entre os saberes.

Na concepção de Mendes (2020), o processo de elaboração BNCC sofreu um influxo em seus debates a partir do Golpe de 2016, e o texto que se homologou no documento final representou, na verdade, certo retrocesso:

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

O documento final retira toda a historicidade do currículo, esvaziando-se de toda uma discussão histórica e crítica dos temas envolvidos, optando por uma abordagem estanque, favorecendo a inserção dos ideais neoliberais no corpo textual do documento, a partir de uma lista de objetivos de aprendizagem a serem trabalhados de forma mecânica e exaustiva. A construção desses objetivos tem como base as competências e as habilidades necessárias para a reestruturação do capital e a conformação da classe trabalhadora em relação aos aspectos “inerentes” da nova ordem: o apagamento dos conflitos sociais e de classes é vital para a internalização dessa conformação.

4. DA ANÁLISE DA ÀREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA

Nesta seção trataremos de demonstrar como os pressupostos levantados nas seções anteriores podem ser observadas na BNCC de Ciências Humanas e no Componente Curricular de História. A título de exemplo fora escolhido o currículo de História elaborado para o 6º ano como foco de análise, porém os eixos que nela constam também podem ser verificados no 7º, 8º e 9º anos, permitindo que as inferências levantadas por esta pesquisa possam se encaixar facilmente na análise curricular destes outros anos.

Tal trabalho terá como ponto de partida e de chegada a análise da primeira versão do documento, publicado em 2015. Muitos poderão se perguntar por que se discutir a primeira versão: podemos antecipar que o movimento de discussão e debate entre professores das redes estaduais, municipais e de especialistas da área de educação esteve presente na primeira e segunda versões da elaboração da BNCC, movimento que de alguma forma fora ignorado pelos formuladores da BNCC, que elaboraram e homologaram a terceira e última versão e que em nada correspondia aos esforços de análises dos trabalhadores da educação envolvidos nas versões anteriores.

O que se homologou em 2017 está muito longe do ideal debatido nas versões anteriores e aquém do se entende como uma elaboração democrática e de escuta dos trabalhadores e especialistas da área da educação. A primeira versão, ainda que apresente vários pontos críticos, seria o melhor formato de base nacional curricular, apesar dos problemas por ela apresentados, era possível visualizar que a abordagem de temáticas como a História do Brasil e da América recebem certo destaque rompendo com o cânone do currículo de História no Brasil centrado na História europeia que coloca a História Nacional e de nosso continente como apêndice dela.

O componente curricular de História na BNCC insere-se na Área de Ciências Humanas, o qual segue uma apresentação da área, sua contextualização na Educação Básica, suas especificidades e seus objetivos. Nele, indica-se que as Ciências Humanas são a área responsável pelo estudo do homem e das intervenções no mundo frente a suas necessidades de existência, tem como

finalidade a problematização das relações sociais e de poder estabelecidas, o conhecimento elaborado, as variadas formas culturais e de suas normas e políticas dentro do movimento de sua coletividade e individualidade, em diferentes tempos e espaços, e na sua relação com a natureza. Suscita ainda que todos esses movimentos estão sujeitos a diferentes correntes e vertentes teóricas, mas que seu principal pressuposto se encontra na concepção do ser humano como protagonista de sua própria existência (BRASIL, 2015).

Ao colocar o homem como protagonista de sua história, ao invés de sujeito da história, o termo revela a sua ligação com o neoliberalismo, o qual remete à individualização do ser, sendo o indivíduo o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, retirando do homem seu caráter de “ser” ou de “vir a ser”, como sujeito de sua própria história e influenciado por processos históricos econômicos, políticos, culturais e sociais.

No decorrer do documento assinala-se que a área pode ser identificada e caracterizada pelas especificidades do pensamento filosófico, histórico, geográfico, sociológico e antropológico. Todas essas ciências colaboram para a compreensão do homem e do mundo em diversos tempos e espaços. Ainda que nele se cite uma ação integrada entre as diversas ciências, uma das críticas levantadas pelos pareceristas estaria na falta de articulação necessária à interdisciplinaridade.

Frigotto (2008) assinala que a interdisciplinaridade representa uma necessidade, mas também um problema. Sua necessidade e problema residem no plano material histórico-cultural decorrente da própria forma com a qual o homem produz-se socialmente, e, no nosso caso, das relações de produção capitalista, as quais se efetivam diferentes interesses e, logo, diferentes formas de alienação. Assim, sua necessidade decorre a partir do caráter dialético da realidade social (individual, coletiva e intersubjetivamente) em buscar as múltiplas determinações e mediações históricas que constituem o objeto de conhecimento a ser investigado.

Assim como as ciências humanas, a produção de seu conhecimento está determinada pela materialidade da qual foi originada (no nosso caso, a sociedade capitalista), sendo que a produção do conhecimento também indicaria os interesses de seu investigador. Por isso, a interdisciplinaridade representa também um problema: pode servir tanto ao trabalho crítico do entendimento das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que envolvem a produção do

conhecimento, nas quais os homens e suas mazelas estão inseridos, quanto à tarefa de conformação dos indivíduos, dando-lhes a sensação de impotência frente aos fatos, alienando-os de todo um complexo de relações históricas que os subjugam, sem chances de promoção da transformação ou da superação dessas condições. Para tanto, a produção do conhecimento não é neutra, e a disputa que gira em torno da imposição da neutralidade “expressa o tipo de consciência funcional à reprodução das relações sociais dominantes” (FRIGOTTO, 2008. p. 51).

O texto inclui na área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental as disciplinas de História, Geografia e o Ensino Religioso. Em suas práticas estão descritas as atividades de “leitura, de diálogos e de diferentes tipos de registros” (BRASIL, 2015, p. 236) (que deveriam estar) de forma integrada, enunciando contribuir com o letramento, com o desenvolvimento de linguagens matemáticas, que possibilitem a sistematização da percepção espacial em seus diferentes tempos históricos e em sua escala geográfica, auxiliando no processo de compreensão sobre as pessoas, suas culturas e os grupos sociais as quais elas pertencem junto às suas relações de produção e das relações de poder, para que possam empreender a transformação de si e do mundo.

Ainda na apresentação da área, afirma-se que o diálogo promovido entre os componentes potencializa a formação integral do aluno, do sentimento de pertença e na percepção de diferentes espaços e temporalidades, mostrando-se contraditório ao fato que ocorre no tratamento dado às disciplinas no decorrer do documento, pois esse diálogo, como já assinalado, não permite tal compreensão. Esse dado concebe o conhecimento histórico como fruto de uma herança histórica e resultante de uma produção histórico-social que envolve seus conflitos e instabilidades, sendo o conhecimento ali apresentado um aspecto exploratório todas as possibilidades sensíveis ao homem.

O documento sinaliza que a abordagem entre o local e o global é colocada de maneira transversal em todas as áreas, sem haver nenhuma hierarquização, pois são tratadas como parte das unidades de conhecimento. Ele ainda reitera que tais conhecimentos são necessários para avançar sobre os limites da informação. O texto introdutório da área explicita sua relação com as determinações e com a concretização do que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre os quais estão a

valorização da atividade político-cidadã; a compreensão da importância do trabalho e de seu impacto sobre a vida social; a valorização da pesquisa e da ciência; a facilitação do diálogo com as especificidades das diferentes culturas, segundo critérios da faixa etária, classe social e região; o respeito a diferenças, diversidade étnica e liberdades individuais e a utilização racional das tecnologias e das práticas culturais próprias ao mundo contemporâneo. Para isso, é necessária uma clara demarcação da progressão contínua e articulada do conhecimento em cada etapa, nível e modalidade da Educação Básica, relacionando sua herança cognitiva e conceitual com a preocupação na formação integral reflexiva cidadã. (BRASIL, 2015, p. 237)

Ao citar a valorização da dimensão político-cidadã, devemos destacar que no contexto neoliberal ela está relacionada a uma participação limitada, baseada nas relações de consumo, no voto e na falsa ideia de liberdade. Sugere-se ainda que uma parte do documento seja diversificada a partir da realidade estabelecida em cada região e de sua diversidade étnica, respeitando os níveis e etapas que se encontram os alunos. Porém, uma das críticas realizadas sobre esse item do documento destaca a extensa enumeração de competências e habilidades que, na prática, não deixam espaço para a inclusão da parte diversificada, revelando seu caráter prescritivo.

A área de Ciências Humanas na Educação Básica apresentada pelo documento corresponde à busca de quatro objetivos gerais:

- Conhecer princípios éticos, políticos, culturais, sociais e afetivos, sob a égide da solidariedade, atentando para a diversidade, a exclusão, avaliando e assumindo ações possíveis para o cuidado de si mesmo, da vida em sociedade, do meio ambiente e das próximas gerações.
- Analisar processos e fenômenos naturais, sociais, filosóficos, sociológicos, históricos, religiosos e geográficos, problematizando-os em diferentes linguagens, adotando a conduta de investigação e de autoria em práticas escolares e sociais voltadas para a promoção de conhecimentos, da sustentabilidade ambiental, da interculturalidade e da vida.
- Problematizar o papel e a função de instituições sociais, culturais e políticas, econômicas e religiosas, questionando os enfrentamentos entre grupos e sociedades, bem como as práticas de atores sociais em relação ao exercício de cidadania, nos desdobramentos de poder e na relação dinâmica entre natureza e sociedade, em diferentes temporalidades e espacialidades.
- Compreender e aplicar pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam saberes, conhecimentos e experiências que

integrem e reflitam o percurso da Educação Básica, observando os preceitos legais referentes às políticas educacionais de inclusão, considerando o trabalho e as diversidades como princípios formativos. (BRASIL, 2015, p. 238)

Aqui há de se salientar que a História que aprendemos é um conjunto de conhecimentos elaborados e permeados pela memória ou se apresenta através de resultados de pesquisas no campo historiográfico. Assim, como conhecimento elaborado pelo homem, ela está sob a influência de seu pesquisador. Para tanto, não há verdade histórica absoluta:

A verdade construída sobre o passado faz parte das estratégias dos grupos dominantes. Quem diz deter a verdade sobre o passado está efetivamente querendo dizer que possui os “verdadeiros” caminhos do futuro e que portanto devemos segui-lo. (ARRUDA, 2002, p. 38)

Ao tratar a história como uma narrativa que pode ser obliterada em diversos contextos, devemos tomar o cuidado em analisar os documentos oficiais que nos são muitas vezes impostos: a princípio, apresentam uma ideia de inclusão, de respeito à democracia e à diversidade, mas após uma verificação mais profunda, trazem nas entrelinhas os ideais de um mundo marcado pela competição, pela instabilidade, um mundo voltado para o mercado de trabalho, procurando indivíduos colaborativos e flexíveis, preparados desde a escola através de competências e habilidades requeridas a partir da prática.

O que se insere no currículo oculta seus efeitos deletérios de formação humana e humanizada, já que não há espaço para o conhecimento que permita a consciência e a sua própria conscientização, que não encontra no meio histórico a origem de sua própria condição e de sua superação.

A manifestação pública sobre a primeira versão da BNCC realizada pela Associação Nacional de História (ANPUH), em 2016, declara que a cidadania

[...] não se confunde com a formação cívica, baseada no conhecimento e no respeito aos símbolos nacionais ou mesmo aos poderes instituídos. A compreensão de deveres e direitos do cidadão resulta da formação mais ampla, que inclui o respeito pelo outro, que engloba as diferenças sociais, políticas, ideológicas, culturais, religiosas, além das diferenças regionais, nacionais,

étnicas, raciais, de gênero e das opções relacionadas à sexualidade. (ANPUH, 2016, n.p.)

A área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental propõe a articulação das “vivências e experiências dos educandos às situações cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos” (BRASIL, 2015, p. 238), visando a promoção de

[...] atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento de suas identidades e de suas participações em diferentes grupos sociais, a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade humana e cultural. (BRASIL, 2015, p. 238)

A análise manifestada pela ANPUH sobre a inserção das culturas africanas e indígenas no currículo demonstra-se de grande relevância para o ensino de História, apesar de ainda apresentarem pontos de atenção, como o tratamento desses povos limitados à formação da população brasileira, ignorando que eles já possuíam uma história anterior à História do Brasil enquanto nação. Dessa forma, seus estudos possibilitariam aos alunos a identificação e a compreensão das alteridades presentes na formação de nossa sociedade, na identificação do outro e de si, de forma consciente e crítica, ao refletir sobre uma história de dominação, de conflitos, de submissão e de violência presente nesse processo.

Em seguida, a BNCC apresenta os Objetivos Gerais que compõem a Área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental:

- (Re)conhecer identidades e organizações na vida em sociedade em diferentes tempos e espaços, percebendo e acolhendo semelhanças e diferenças.
- Relacionar vivências e experiências às situações cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, valorizando características específicas e cotidianas constitutivas de uma determinada cultura em diferentes temporalidades e espacialidades.
- Identificar e entender transformações e processos sociais, espaciais, religiosos, culturais e históricos constituídos, a partir do ser humano, em sociedade com a natureza, na produção, na manutenção e no cuidado com a vida.
- Conhecer e desenvolver procedimentos de estudo e de investigação, usando múltiplas linguagens para expressar saberes, sentimentos, crenças e dúvidas na descoberta de si mesmo e na

relação com outras pessoas nas sociedades. (BRASIL, 2015, p. 239)

Quanto aos objetivos para o Ensino Fundamental, a análise de Rocha (2016, n.p.) aponta a falta de rigor conceitual com alguns termos relacionados, como “processos, transformações, cotidiano, vivência e experiência”, que deveriam ser melhor explicitados. Os objetivos que tratam da questão temporal a fazem limitando-a a dimensão diacrônica, o que não seria suficiente para a formação do pensamento histórico, já que a dimensão temporal apenas pode ser apreendida a partir do homem, sendo sujeita a abordagens superficiais e descritivas sob a percepção de permanências e mudanças. Além disso, a insistente referência ao cotidiano sem algo mais específico que o complemento pode comprometer o entendimento daquilo que se compreende como cotidiano.

A manifestação da ANPUH indica a ausência de noções que relacionam a compreensão de tempo histórico, como a diacronia e a sincronia, e a pouca importância dada para a dimensão de tempo na BNCC–História, alegando-a incompreensível, “pois o tempo é categoria que confere identidade ao conhecimento histórico, indissociável do ‘ofício do historiador” (ANPUH, 2016, n.p.)

Todavia, reconhecer identidades e organizações na vida em sociedade, em diferentes tempos e espaços, não seria suficiente por simples comparação entre a compreensão da complexidade humana e dos processos históricos que as envolvem. Assim, acolher semelhanças e diferenças seria colocar de forma passiva aos alunos a diversidade de modos de existência, como se elas fossem decorrentes de maneira simplificada ou de um processo natural, como se o homem, na produção de sua existência, nada interferisse nos vários aspectos sociais, econômicos e culturais, mandatários de uma organização social fragmentada e criadora das próprias desigualdades em que se manifestam no presente.

Ao relacionar vivências e experiências às situações cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, poderia nos conduzir ao risco de algumas simplificações entre o conhecimento histórico e as situações ditas cotidianas, colocando o conhecimento no limite daquilo que possa ser útil e prático, ou ainda compreensível à realidade do aluno. Esse não seria o caminho oposto da função da escola enquanto socializadora do conhecimento científico e sistematizado produzido pela humanidade?

Identificar e entender transformações e processos sociais, espaciais, religiosos, culturais e históricos, constituídos a partir da relação do ser humano, em sociedade com natureza, na manutenção e no cuidado com a vida, demonstra-se um objetivo bem amplo. Se constatamos problemas conceituais, os quais encontram-se ultrapassados por debates historiográficos, por pesquisadores brasileiros, junto aos problemas com a falta de noções que permitam a compreensão das categorias de tempo histórico, como seria possível alcançar tamanho objetivo?

Dessa maneira, conhecer e desenvolver procedimentos de estudo e de investigação somente pela ênfase nos procedimentos de forma racionalizada não garantem a apreensão da dinâmica histórica em que o objeto de conhecimento está inserido, pois “[...] o historiador escolhe e tria. Em uma palavra, analisa” (BLOCH, 2001, p. 128).

Na descrição do Componente Curricular História a BNCC (BRASIL, 2015), expressa-se o objetivo de viabilizar a compreensão e a problematização de valores, saberes e fazeres humanos individual e coletivamente; atribui ao ensino de História a formação dos indivíduos, observando as suas vivências, favorecendo, assim, a promoção da cidadania e a construção da democracia nacional; cita a centralidade do componente ao trabalhar com os usos e representações sobre o passado, com a interpretação do presente e na elaboração de prospecções para o futuro. Os “usos do passado remetem à memória e ao patrimônio e aos seus significados para os indivíduos nas suas relações com grupos, povos e sociedades” (BRASIL, 2015, p. 241), e em sua relação com a mídia.

A descrição do componente reafirma a importância dos procedimentos de pesquisa e da articulação com outros componentes e na sua relevância para “o exercício da crítica documental, nas suas diversas modalidades e linguagens, se constitui como procedimento articulador dos processos de construção do conhecimento histórico” (BRASIL, 2015, p. 242). Somente reconhecer a relevância da pesquisa não produzirá nenhum efeito se na materialização do currículo essa atividade não tiver o devido tratamento, pois apresentar um rol de competências e habilidades bem definidas significa apresentar o conteúdo pronto e acabado, deslocando a autonomia do professor em sala de aula.

Ao explicitar sua organização em “objetivos de aprendizagem relacionados à compreensão do lugar social do saber histórico... vinculado à formulação ao saber historiográfico” (BRASIL, 2015, p. 242), a Carta da ANPUH RJ (2016) indica que no decorrer do documento faz-se a inclusão de discussões historiográficas ultrapassadas no contexto da historiografia brasileira, demonstrando, na realidade, um currículo desvinculado da pesquisa e da ciência, resultantes de investimentos nacionais para essa finalidade nas instituições de ensino superior.

Todavia, a mudança de direção de uma perspectiva histórica eurocêntrica tem uma guinada. A proposta da primeira versão coloca a História do Brasil como ponto central para realizar a produção do conhecimento histórico. Suas justificativas fundamentam-se na possibilidade de “oferecer um saber significativo para as crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 2015, p. 243), pois concebe que, ao promover o conhecimento da própria história, os indivíduos acabam por conhecer a sua trajetória; no reconhecimento do saber histórico como fonte de curiosidade científica; na familiarização de outras formas de raciocínio, relacionando-os à construção e à formação do Brasil, facultando-lhes as fontes a serem exploradas em suas várias dinâmicas local, regional, nacional e em escala global.

A ênfase dada no currículo à História do Brasil, para alguns pareceristas, parece solapar ainda mais o conhecimento histórico a partir do que se tem proposto ao componente. Para alguns, representa o risco de se trabalhar com uma abordagem fragmentada de contextos locais, regionais, nacionais e globais (ABREU, 2015), aumentando o fosso social através das escolhas do que deve ser aprendido pelos alunos, limitando-se seu conhecimento a aspectos da localidade em que vivem (FUNARI, 2016); identifica-se em alguns pareceres a crítica sobre a ideia de Brasil como nação a partir da independência (ABREU, 2015), ignorando a história dos povos nativos da América e sua composição por parte dos africanos escravizados; problematizar a ideia de nação e país abordada pelo documento (RIBEIRO, 2016); questionam-se as distorções que supervalorizam a História do Brasil e da África, enquanto a História da Europa e da Ásia passam por um processo de exclusão (FERREIRA, 2015).

Para outros pesquisadores, a ênfase na História do Brasil seria uma chance “oportuna e legítima” (CERRI, 2015). Nesse sentido, Cerri (2015) nos lembra que a história sempre fora nacional: o problema reside no fato de que desde o século XIX

se acredita que somos uma nação com herança predominantemente europeia, pensamento nomeado pelo pesquisador como “nacionalismo eurofílico”, em que o narrador conta a história nacional “com os pés na Europa” (CERRI, 2015).

A partir da guinada dada na ênfase em nossa história, pode-se oportunizar contar a história do Brasil a partir da contribuição de indígenas e dos negros, sem ocultar o processo de degradação social ao qual eles foram submetidos e as violências sofridas, envolvendo também as suas formas de resistência e estabelecendo relações de alteridade. Na concepção de Moreno (2019), essa ênfase seria uma maneira de descolonizar a nossa história. Uma oportunidade de quebrar com a relação colonizada de tempo e espaço e de uma história eurocêntrica universalizada.

Segundo Cerri e Costa (2021) a opção pela ênfase na História do Brasil poderia ser mais facilmente explicada do que todas as acusações levantadas sobre o assunto, para eles

Tratou-se simplesmente de procurar enfrentar os efeitos deletérios do tratamento da disciplina História em sala de aula como uma espécie de ônibus lotado em que, a cada tempo, novos passageiros insistem em subir. O primeiro desafio enfrentado, portanto, foi o de escolher conteúdos em detrimento de outros, visando a reduzir a gigantesca carga de assuntos dos quais professores e estudantes devem (ou deveriam) dar conta, tarefa inglória e geralmente malsucedida. Procurar vencer todos os conteúdos é a garantia de um ensino e de uma aprendizagem superficial e mnemônica, do tipo útil para ser aprovado em exames concorridos e esquecer logo em seguida. (CERRI; COSTA, 2021, p. 5)

Para Nadai (1993), isso corresponderia ao abandono da história brasileira como apêndice da história europeia. Ao propor uma reflexão sobre a historiografia até o início do século XX, a autora identificou que o “nós” para os brasileiros estava relacionado a uma origem europeia, enquanto aos negros e indígenas denominava-se “eles”. A dinâmica discursiva torna-se um indicativo do silenciamento ocorrido na história de nossas origens. Porém, as dificuldades para a configuração de um currículo decolonial encontra oposição até mesmo entre os historiadores do país, como relatado anteriormente.

Dar voz aos sujeitos dos diversos movimentos sociais, problematizando os esquemas de interpretação advindos do colonialismo, é a maneira como a pedagogia decolonial procede

para superar a desumanização e a alienação promovidas pela modernidade capitalista. (MORENO. 2019, p. 110-111)

Dessa maneira, teríamos a possibilidade de pensar sobre questões afirmativas em relação à formação territorial e populacional brasileira em sua múltipla diversidade, conflitos e disputas, sem relegar o passado histórico da participação de indígenas, africanos e dos afro-brasileiros. Mesmo inserindo certa relevância à história nacional, há impasses entre os historiadores brasileiros que ainda temos de enfrentar para que ela se configure de maneira concreta no currículo.

Na proposta para o Ensino Fundamental e Ensino Médio apresenta-se um enfoque para cada ano. Salienta-se que esse não é exclusivo, pois está manifestado em títulos que sugerem certa facilidade para sua identificação. Algumas das repetições são recursos utilizados para possibilitar o processo de progressão dos conhecimentos para cada etapa da Educação Básica (BRASIL, 2015). Sendo assim, as divisões são as seguintes:

ENSINO FUNDAMENTAL	
1º ANO	Sujeitos e Grupos Sociais.
2º ANO	Grupos Sociais e Comunidades.
3º ANO	Comunidade e outros lugares de vivências.
4º ANO	Lugares de Vivências e Relações Sociais.
5º ANO	Mundos Brasileiros.
6º ANO	Representações, sentidos e significado do tempo histórico.
7º ANO	Processos e Sujeitos.
8º ANO	Análise de processos históricos.
9º ANO	Análise de processos históricos.
ENSINO MÉDIO	
1º ANO	Mundos ameríndios africanos e afro-brasileiros.
2º ANO	Mundos americanos.
3º ANO	Mundos europeus e asiáticos.

Fonte: Brasil, 2015.

O recorte escolhido para a análise dos objetivos de aprendizagem do Componente Curricular História no Ensino Fundamental será norteado pelo currículo elaborado para o 6º ano. A escolha ocorre pela possibilidade de representar analiticamente e criticamente os aspectos que contemplam a

formatação do currículo de História de modo geral e que desde o sexto ao nono ano as análises aqui levantadas podem ser encontradas.

A progressão formativa de todos os anos escolares para o Ensino Fundamental compõe-se por quatro eixos: procedimentos de pesquisa, representações de tempo; categorias, noções e conceitos, dimensões político-cidadãs (BRASIL, 2015). Para Magalhães (2015), a organização dos objetivos de aprendizagem em eixos indica uma sintonia com as perspectivas de um ensino de história que leve à construção do conhecimento histórico no qual os alunos tornam-se agentes dessa construção.

Para o 6º Ano, estão propostos no eixo “Procedimentos de Pesquisa” os seguintes objetivos:

CHHI6FOA062	Utilizar para o acesso às fontes históricas (dados, registros, documentos e narrativas) em pesquisas sobre acontecimentos passados.
CHHI6FOA063	Identificar fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais, reconhecendo-as como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre o passado do local ou da região em que vive, do Brasil e do mundo.
CHHI6FOA064	Organizar e selecionar informações coletadas em diferentes suportes, tais como listas, diários, biografias, que expressem o protagonismo de diferentes sujeitos e possibilitem a construção de narrativas históricas, utilizando-as para ampliar o vocabulário historiográfico e percepção sobre mudanças e permanências nas histórias locais, da região em que vive, do Brasil e do mundo.
CHHI6FOA065	Comunicar criativamente, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos processos de colonização ocorridos nas Américas, com ênfase na colonização portuguesa.

Fonte: Brasil, 2015, p. 250.

A tendência dos currículos, a partir da década 1990, é a centralização nas relações de ensino e aprendizagem. Tal tendência corresponde às novas necessidades impostas pelo capitalismo frente a uma “sociedade do conhecimento” (BITTENCOURT, 2009; DUARTE, 2008), que, a partir dessas matrizes, há de se preparar indivíduos com habilidades mais complexas para o uso eficiente das informações em constante movimento, de maneira autônoma e competente, visando as relações de trabalho que também estão em constante mudança.

O foco nas aprendizagens relaciona-se a um dos elementos propagados pelo Relatório Delors (1998), pois, a partir da ideia de “aprender a aprender”, naturaliza-se o movimento de uma busca incessante pelo conhecimento, já que as necessidades que as impõe são transitórias, e a cada um caberia a responsabilidade do sucesso individual. O fato é que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2008, p. 7) Nesse sentido, incentiva-se no aluno a curiosidade e o conhecimento dos procedimentos de pesquisa que norteiam a ciência histórica.

Os itens elencados nesse eixo correspondem aos processos de pesquisa característicos na elaboração do conhecimento histórico, apesar de os verbos enunciados em grande parte dos objetivos de aprendizagem (como “utilizar”, “identificar”, “organizar” e “comunicar”) não representarem um trabalho mais profundo que caracteriza uma pesquisa.

A pesquisa, assim, incorpora diversos recursos em sua composição, o que de fato é contemplado nos objetivos de ensino, porém, ela vai além, pois parte de um problema a ser definido no seu exame, na avaliação e na análise crítica dos dados obtidos. Dessa maneira, enumerar uma série de possibilidades de instrumentais como recursos não garante que todos os aspectos da pesquisa sejam efetivamente alcançados: antes, esses aspectos devem ser analisados dialeticamente, frente às suas próprias contradições, elementos característicos da humanidade, e não por simples comparações ou ainda com a finalidade de certo enriquecimento do vocabulário histórico por parte do aluno.

Nesse eixo, a análise produzida por Magalhães (2015) aponta para temporalidades que abordam de forma predominante a América Pré-Colonial e a América Colonial, dando maior importância à colonização portuguesa; faz-se referência ao Egito Antigo e à Pré-História, porém, tais referências apresentam-se deslocadas e não possuem relação com as temporalidades descritas para o 6º Ano.

Ferreira (2015) afirma que a análise do tempo e de processos históricos não são possíveis, pois os eventos são colocados de maneira fragmentada e sem ordenação cronológica que permita serem interpretados historicamente. Segundo Abreu (2015, n.p.), as dimensões de Brasil e de mundo que fazem parte desse eixo estão inseridas em “conteúdos excessivamente amplos”, e listadas de forma não articulada com o próprio eixo, a exemplo do objetivo CHHI6FOA065.

No eixo seguinte são contempladas as Representações do Tempo. Nela, explicitam-se os seguintes objetivos de conhecimento:

CHHI6FOA066	Conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem e de registro do tempo – calendários e outras formas consagradas – , dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas brasileiros entre outros, discutindo usos e adequações.
CHHI6FOA067	Compreender as diferentes medidas de tempo comumente utilizadas – década, século, milênio, era – e as formas de realizar as medições em outras culturas.
CHHI6FOA068	Dimensionar a duração de períodos históricos, tendo como referência materiais que possibilitem concretizar as relações de grandeza entre anos, décadas, séculos, milênios e eras.

Fonte: Brasil, 2015, p. 251.

Bittencourt (2008) ao tratar da dimensão temporal no contexto do tempo assinala um equívoco recorrente entre professores e estudantes. O problema está na compreensão do tempo histórico limitado ao tempo cronológico. Apesar de importante para a localização dos fatos no tempo, ela deve estar acompanhada de uma reflexão sobre seu próprio significado.

Dentro desta temática a pesquisadora encontra outro problema, o da periodização, pois embora se tente vincular uma certa aparência de mudança, ainda existe a influência da “tradição escolar” da divisão de períodos organizados pela lógica eurocêntrica de modelo francês, que aborda, nessa visão, os povos “significativos na formação do ‘mundo ocidental cristão” (BITTENCOURT, 2008, p. 213), excluindo, dessa forma, os povos à margem desse processo.

Assim, apesar de esboçar uma aparente mudança no tratamento do currículo sobre as questões temporais, como a inclusão da contagem de tempo dos povos nativos da América e da África, restringindo-se ao Egito, o eixo mantém a dimensão cronológica de tempo mostrando sua relação com a “tradição escolar” eurocêntrica, de modelo quadripartite, de tempo também colonizado, demonstrando a contradição com o texto inicial, comprometido com o deslocamento de estruturas analíticas tradicionais.

O tempo ainda sugere outro tipo de preocupação para a análise histórica, a noção de duração, pois a partir dela seria possível a apreensão e a compreensão das mudanças e permanências (BITTENCOURT, 2008), revelando em sua estrutura diferentes ritmos e níveis, situando-se em breve duração, longa duração e de média duração. Para isso, sugere-se:

O aluno deve ser encarregado de recolher determinados fatos históricos em livros, revistas e jornais e em seguida dispô-los em uma linha do tempo ou quadro sinótico. Ele “descobrirá” que os acontecimentos curtos – uma greve, um golpe de Estado – são facilmente representados por pontos situados na linha do tempo. A dificuldade surge quando é solicitado a indicar na linha do tempo acontecimentos com maior duração e sem datas precisas, como a crise econômica de determinados países, a continuidade da guerra entre judeus e palestinos, etc. Haverá necessidade de integrar certos pontos nestas linhas ou interromper as pontuações em um lugar preciso [...] (BITTENCOURT, 2008, p. 215)

Experienciar a problemática temporal por meio de atividades direcionadas fará com que o aluno identifique em suas experiências e senso comum as categorias temporais que correspondem ao conhecimento das especificidades da interpretação histórica, levando-o a construir os passos desejados da análise temporal até a compreensão mais aprofundada das características analíticas do tempo na História.

O eixo denominado “Categoria, Noções e Conceitos” inclui:

CHHI6FOA069	Reconhecer a existência de uma história da humanidade que antecede o advento da escrita e as experiências de sociedades ágrafas a partir de múltiplos registros.
CHHI6FOA070	Conhecer e problematizar as diferentes versões sobre as prováveis rotas do ser humano para a América, tais como via Estreito de Bering, via Atlântico ou via Pacífico.
CHHI6FOA071	Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização.
CHHI6FOA072	Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.
CHHI6FOA073	Identificar e problematizar as diferentes formas de representação da divisão da história brasileira (Brasil Pré-Colonial, Colônia, Brasil Reino, Brasil Império e Brasil República), estudando trajetórias de sujeitos, instituições e ideias, além de acontecimentos relativos às experiências política, econômica, social e cultural brasileiras.
CHHI6FOA074	Conhecer e problematizar as diferentes formas de organização política do Brasil, desde o período da colonização portuguesa até a contemporaneidade (Colônia, Estados do Brasil e do Grão-Pará e do Maranhão, Reino Unido a Portugal e Algarves, Império do Brasil e República Federativa).

Fonte: Brasil, 2015, p. 251.

Torna-se oportuno o reconhecimento da existência de uma história anterior ao da escrita, pois não privilegia as formas ditas tradicionais de produção do conhecimento histórico. Possibilita-se, ainda, a reflexão sobre as diferentes formas

de representação do tempo histórico, podendo incluir em sua análise operações de simultaneidade, continuidade, mudanças, ciclos e rupturas, de reconhecer e interpretar diferentes formas de se contar e registrar a história (ABREU, 2015), possibilidades que não aparecem explicitadas no documento.

Ao apontar o trabalho de problematização com diferentes formas de periodização dos processos históricos, como o modelo quadripartite francês de divisão (CHHI6FOA071), Cerri (2015) assevera a importância de mencionar outras formas de periodização da história e realiza algumas indagações:

Se não há outras formas de periodização alternativas que possam ser indicadas para pesquisa do professor ou da professora, como tornar essa discussão efetivamente relevante? Quais seriam as outras? Modos de produção, antes de Cristo/ depois de Cristo, período da história moderna e contemporânea apenas como história moderna... (CERRI, 2015, p. n.p.)

Identifica-se nos objetivos de aprendizagem certas incompatibilidades em relação às orientações devido à falta de contextualização no texto preliminar. Alguns se apresentam com objetivos tão amplos que dificultariam o trabalho do professor em sala de aula, como identificar e discutir características de pessoas, instituições, ideias e acontecimentos em diferentes tempos e espaços (CHHI6FOA072). Sem nenhuma orientação mais específica diante da imensidão de abordagens, o que se pode fazer com o conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo?

O eixo apresenta objetivos problemáticos, pois apresentam conceitos não historicizados e de difícil abordagem por conta da amplitude com a qual são colocados (FERREIRA, 2015; MAGALHÃES, 2015). De modo geral, os objetivos tratam de eventos históricos de maneira fragmentada e sem ordenação cronológica, dificultando a compreensão da história enquanto processo, sem a possibilidade de estudá-lo em seus contextos mais amplos ao indicarem a identificação e a problematização de diferentes formas de representação da divisão histórica brasileira (CHHI6FOA073) e de organização da política, desde o período colonial até a instalação da República (CHHI6FOA074).

Observa-se, também, a utilização de expressões etnocêntricas e anacrônicas (CERRI, 2015), como “Brasil pré-colonial”, indicando uma nação

definida somente por aquelas experiências. Nesse sentido, Cerri (2015) considera importante a articulação de experiências da América Hispânica e na proposição de análises comparativas com o Brasil, visando a identificação e a compreensão de semelhanças e diferenças desses processos.

O último eixo para o 6º Ano aborda a Dimensão Político-Cidadã, composta por três objetivos de aprendizagens:

CHHI6FOA075	Reconhecer direitos civis, políticos e sociais estabelecidos pela constituição federal de 1988, considerando o contexto histórico no qual ela foi elaborada e promulgada, refletindo sobre diferenças e semelhanças em relação às demais constituições brasileiras.
CHHI6FOA076	Identificar e problematizar semelhanças e diferenças, avanços e recuos, na construção dos direitos civis, internalizando como valores.
CHHI6FOA077	Reconhecer-se como cidadão brasileiro e conhecer as diferentes definições de cidadania em outros tempos e lugares.

Fonte: Brasil, 2015, p. 252.

A temática proposta nesse eixo compreende a noção de identidade individual e coletiva nos pressupostos democráticos introduzidos pela Constituição Federal de 1988. Vale lembrar que a imposição de leis não constitui definitivamente a garantia de que esses pressupostos se realizem. Desse modo, Ribeiro (2016) sinaliza que os currículos elaborados a partir da Constituição de 1988 são esforços de implementação de uma nova formação política e cidadã nos moldes democráticos, de formação da autonomia intelectual e do pensamento crítico, refletindo não só valores, mas conhecimentos que pudessem permitir o desenvolvimento de capacidades para a participação social e efetiva declaradas nos PCN.

Ribeiro (2016, p. 6) explica que o currículo de História ao longo dos anos de 1980 e 1990 surge em oposição ao ensino do século XIX até a metade do XX, de formação cívica, com a finalidade de justificar sua ordem social, política, seus

dirigentes e de “criar nos membros da nação o sentimento de pertencimento, respeito e dedicação para servi-la”.

Ao realizar o intento de tornar os conhecimentos históricos mais dinâmicos para os alunos, podemos apontar os mesmos pontos problemáticos apontados anteriormente neste texto: percebe-se o uso de termos sem sua devida contextualização, de objetivos muito amplos para o tratamento didático, a verificação cidadania somente pela internalização de valores, excluindo-a enquanto um conhecimento que possa levar à transformação/superação da ordem vigente e identificando o aluno como sujeito histórico, e não uma *tábula rasa*, a qual só se transmite informações. Para Magalhães (2015, p. 9), além de a discussão limitar a cidadania aos direitos instituídos na contemporaneidade, ela está totalmente deslocada dos demais objetivos de aprendizagem preconizados para o 6º Ano.

A contribuição de Moreno (2015) para a temática expõe que a organização dos eixos, de modo geral, é incoerente com as suas finalidades, não havendo nenhum tipo de inter-relação entre eles, dando a impressão de que há uma simples distribuição de conteúdos “precedidos de verbos pouco significativos para expressar os procedimentos de pesquisa, a aprendizagem conceitual, a apreensão do tempo histórico e a construção da cidadania” (MORENO, 2015, n.p.).

A formatação do texto preliminar da BNCC seria ainda mais problemática ao sinalizar uma determinada concepção de aprendizagem histórica, em que muitos dos verbos que precedem os objetivos de aprendizagem “repõem um objetivo tradicional: saber informações sobre a História” (MORENO, 2015, n.p.), oscilando “entre duas formas de razão pedagógica: uma que faz pensar e outra que transmite o já pensado” (MORENO, 2015, n.p.). Assim, convém destacar que a superação de um currículo com tamanha rigidez sob a forma de direitos de aprendizagem seria muito difícil, o que demandaria várias adequações para se alcançar os objetivos enunciados pelo documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como princípio o equacionamento de dúvidas da pesquisadora em relação às intenções que permeiam a introdução das competências no currículo. Dessa forma, as pesquisas apontaram que seu teor estava embasado nas proposições de organismos internacionais que representam grupos específicos de lideranças capitalistas, emergidos a partir de 1990 na América Latina.

As mudanças do mundo material, especialmente no que diz respeito à sobrevivência do capitalismo, instituíram novas dinâmicas de flexibilização das políticas públicas sociais, das leis trabalhistas, da saúde e da educação, expurgando do Estado suas responsabilidades de manutenção e de financiamento nesses setores, vistos pela sociedade do capital como serviços e não como direitos a serem preservados.

Desde 2014, ainda sob um governo democrático dito progressista, esboçava-se um ideal de Base Nacional Comum de cunho neoliberal que atendesse as competências e habilidades requeridas pelo mercado. As primeiras propostas de Base Nacional Comum Curricular concretizaram-se em 2015, com o lançamento de um documento preliminar e, posteriormente, aberto para debate público, incluindo a manifestação de diversas instituições de ensino universitário, de pesquisadores e de professores de escolas públicas.

Os debates levaram à reformulação do documento preliminar, resultando em uma segunda versão deste, publicada em maio de 2016. O mesmo processo de debate sucedeu-se sobre essa segunda versão, um pouco mais arrefecido do que o primeiro. Porém, o que ocorreu em seguida não se relaciona aos processos descritos: o documento aprovado e homologado em 2017 ficou longe do que fora debatido e escrito nas versões anteriores.

Dourado e Siqueira (2019) consideram que, a partir do momento em que o Estado decide pelas políticas públicas a serem adotadas, ele demonstra não somente seu caráter de mediador das relações de classes mas, também de agente, diga-se de passagem um importante agente, no processo produtivo, de formação, e acréscimo de reprodução do capital. Desta forma, para estes pesquisadores a

BNCC manifesta no campo educacional um projeto reformista com bases nas doutrinas da manutenção e reprodução do capital trazendo à guisa a Teoria do Capital Humano, movimento com finalidades educacionais centrados no desenvolvimento humano e econômico.

Dourado e Siqueira (2019) argumentam que a reforma serviria como uma maneira de promover a regulação social e de permitir o reducionismo no processo formativo através da introdução das competências e habilidades, neste processo houve não só a limitação da aprendizagem para conteúdos mínimos como também cerceamento o trabalho docente. No qual o conhecimento reduziu-se ao acúmulo de informações, restringindo-se a uma aprendizagem “parametrizada e instrumentalizada nas operações básicas e na leitura” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 299)

A partir desse movimento reducionista do currículo Libâneo (2012) aponta que desde 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, há um agravamento de uma dualidade perversa na escola pública, com uma escola para o acolhimento social para os pobres e de uma escola voltada para o conhecimento para os ricos. A Declaração se mostrou contra a educação tradicional e propôs que a educação a partir de então deveria estar na adaptação de novos contextos, em oferecer conhecimento para toda a vida operacional e prática. A escola nesta perspectiva deveria ser capaz de promover ações socioeducativas, para o atendimento das diferenças individuais e sociais e para a integração social. Desta maneira, “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2012, p. 18). Acrescenta que o problema reside na inversão da escola como um local para a “convivência, de compartilhamento cultural e de práticas e de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e a ciência acumuladas pela humanidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 23) e esse não é tipo de escola que precisamos, nela estaríamos a reproduzir as desigualdades na qual nos encontramos sem nenhuma possibilidade de superação para elas, neste tipo de escola a única coisa viável, lógico que para seus defensores, seria a aceitação destas diferenças como algo contra qual não pudéssemos lutar, naturalizando-as.

A escolha da primeira versão se justifica não apenas por seu movimento mais democrático, dispondo-se ao debate, pois embora apresente muitos pontos problemáticos, ainda seria a melhor versão até então elaborada, nela profissionais da área de História tiveram a oportunidade de criar um documento com uma nova formatação e que atendesse á aspectos de relevância sobre a História nacional. Apesar disso, tal proposta de modelo curricular empreendeu em sua estrutura o mesmo processo de racionalização realizado no mundo do trabalho, baseando-se em competências, habilidades e expectativas de aprendizagens. Assim, seus requisitos tornaram-se verificáveis, mensuráveis e passíveis de controle da mesma forma que o trabalho na fábrica.

Exige-se na postura dos estudantes a flexibilidade, a capacidade de adaptar-se às constantes mudanças sofridas no trabalho e, conseqüentemente, dos conhecimentos que devem ser adquiridos para estes fins. Da mesma maneira, o processo de produção e de compreensão da História também mudaram.

A proposta homologada em 2018 da BNCC para História corresponde a um retrocesso para o campo da análise histórica. O documento apresenta diversos pontos problemáticos que necessitam de uma reavaliação: os objetivos de aprendizagem vão na contramão de um ensino emancipatório e comprometido com superação de determinantes históricos. Engessado, anacrônico, marcado pela ausência de conceitos e de delimitação temporal, insistindo em termos superados pelo debate historiográfico, o documento demonstra-se distante da pesquisa e das novidades da ciência como pressupunha em seu texto introdutório, colocando em risco qualquer compreensão da História em sua historicidade. Desta maneira, podemos afirmar que diante de tantos silenciamentos e retrocessos nos debates da segunda e inexistente na última versão, a primeira se torna ainda mais significativa no que consta ao processo democrático na promoção de políticas públicas em educação que aqui valorizamos. O que se vê na última versão é o suprassumo da ideologia neoliberal de formação para mercado, totalmente desprovido de humanidade e cientificidade no processo educativo, nos revela a vitória do capital privado defendidos e levantados pela bandeira do Estado, aquele que deveria prezar pelo bem estar social e promove-lo.

Como proposta de uma base nacional curricular a BNCC representa os anseios da sociedade do capital e da implementação das reformas curriculares

defendidas pelos neoliberais, que no Brasil se inserem a partir da Declaração de Educação para Todos de 1990. A utilização de códigos alfanuméricos sucedidos por objetivos de aprendizagem corresponde à princípios verificáveis nas avaliações padronizadas das instituições internacionais detentoras do capital que promovem tais reformas. Já as competências e habilidades almejadas pelo currículo corresponderiam a uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatistas do mundo do trabalho, na formação aligeirada de trabalhadores flexíveis, que se adaptem às flutuações e instabilidades do mercado.

No entanto, há que se ressaltar a primeira versão ainda representa a elaboração mais próxima de uma proposição democrática e longe dos cânones curriculares até então elaborados, pois privilegia a abordagem histórica a partir da História do Brasil e a possibilidade de descolonizar nosso passado. Como disse Cerri e Costa (2021) é preciso recuperar a criança, ou seja, a primeira versão da BNCC de História. Apesar de seus debates (água e o banho) terem elevado os ânimos de antigas disputas acerca da pesquisa e do conhecimento histórico e das críticas antecipadas e equivocadas do ex-ministro Janine Ribeiro e de setores da mídia, a primeira versão é o que temos de mais contemporâneo nos debates sobre o Ensino de História e de uma proposta curricular inovadora. Para os autores a primeira versão supera a tendência dos currículos em se trabalhar toda a história, desta forma, os cortes a que se dispõe permitem uma “melhor relação entre a quantidade de conteúdos e a disponibilidade de horas-aula” (CERRI; COSTA, 2021, p. 11), realidade que nós professores nos impele muitas vezes à escolhas que viabilizem o trabalho dos conteúdos em sala de aula, sabendo que nesta dinâmica envolvem-se vários fatores internos e externos que influenciam diretamente o cotidiano escolar.

Salientam (CERRI; COSTA, 2021) que o silêncio do grupo de debatedores na primeira versão sobre a segunda, deixa claro que a motivação da discussão

[...] guiou-se principalmente pelo interesse corporativo, pela crítica demolidora e desinteressada da solução dos problemas da primeira versão, e na forma das primeiras críticas, as quais vieram de posturas políticas e acadêmicas conservadoras. (CERRI; COSTA, 2021, p. 15)

Estas informações nos fazem compreender que o debate que poderia agregar diversas manifestações de grupos de pesquisadores de diferentes âmbitos

da História tornou-se uma disputa de ego. Foram excluídos dos debates a dimensão escolar do conhecimento histórico o que para nós professores da educação básica seria essencial trazer as contribuições de pesquisadores e trabalhadores da educação as dimensões que envolvem a disciplina desde o documento oficial até a sua implementação na sala de aula, espaço onde a mágica acontece.

O que se pretendeu demonstrar aqui seria a necessidade de diálogos entre as diferentes especificidades do campo educacional, para que se pense em conjunto em estratégias que permitam uma educação emancipadora, e neste sentido, todos os esforços deveriam ser colocados à disposição de nossas crianças. Não precisamos de uma educação que nos adestre para o trabalho, ou para aceitar sem nenhuma interrogação às condições cada vez mais precárias de vida e de exploração. O que precisamos de pessoas cada vez mais conscientes de que as condições materiais que nos são impostas, são resultado de um estado não natural das coisas, que as desigualdades residem em um *modus operandi* estrategicamente necessário para a reprodução destas desigualdades em favor de um grupo reduzido de pessoas que concentram grandes riquezas. E é por meio da educação que acreditamos que as mudanças podem acontecer, é por acreditar que assim como a educação me fora transformadora ela também o pode ser para outras pessoas.

O maior empreendimento aqui desejado é de lutar por uma escola pública que garanta a igualdade, a autonomia, a consciência, o conhecimento científico sistematizado, a cultura, a arte, a filosofia e os valores da justiça social, para que todas as pessoas vejam na educação o despertar para uma nova consciência e que nos leve à superação das desigualdades vigentes.

Embora a primeira versão se apresente como uma das melhores versões propostas para o currículo de História, ela ainda possui suas bases na Pedagogia das Competências, movimento assinalado pelas reformas educacionais promovidas por organismos financeiros como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que a partir da década de 90 no Brasil, colocam em pauta ações economicistas para o setor educacional, visando o

adestramento para mercado através de uma educação sem bases científicas de forma aligeirada e para a conformação social.

Reavaliando os problemas envoltos na criação da BNCC, o produto educacional desenvolvido neste trabalho tenta colocar a nu as bases ideológicas que permeiam o currículo nacional. Entendendo que ao professor lhe falta tempo, muitas vezes, para que possa se debruçar aos estudos, pela própria precarização do trabalho docente que nos força a assumir quantidades absurdas de horas aulas e com remunerações aquém de mantermos condições mais dignas de nossa própria existência, muito nos é cobrado é pouco se tem retornado em valorização de nossas condições de trabalho. Tal produto se torna um importante meio ao possibilitar uma outra perspectiva e de ampliar o olhar do professor da educação básica para as reais intenções em que tal currículo emana e, a partir desta sugestão de análise crítica promover uma nova tomada de atitude do professor em sala de aula frente aos documentos oficiais impostos em nosso cotidiano escolar. Fornecendo assim, uma nova via para refletir sobre os documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais e a partir destas críticas buscamos o fortalecimento do trabalho docente em bases mais sólidas e o de resistir ao abandono da cientificidade e da humanidade à qual o ato educativo pressupõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha. **Parecer sobre a BNCC – Componente Curricular História**. 2015. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.br/images/relatorios-analiticos/Martha_Abreu.pdf>. Acesso em: fev.2020.

ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 27, n.42, p. 163-171, dec 2011. ISSN 1984-0411. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article.view/25890>>. Acesso em abr.2021.

ALLAL, Linda. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J.; OLLAGENIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANPUH. Associação Nacional de História (2016). Associação Nacional de História Seção Rio de Janeiro. **Carta Crítica da ANPUH-Rio à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>>. Acesso em: nov. 2021.

ANPUH. Associação Nacional de História (2016). **Manifestação Pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: nov. 2021.

ANPUH. Associação Nacional de História (2016). Manifesto Público do Seminário Estadual Realizado pela ANPUH/ PR sobre a BNCC. **Pela rejeição da proposta de Base Nacional Comum Curricular para a Área de História apresentada pelo Ministério da Educação**. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3327-manifesto-publico-do-seminario-estadual-realizado-pela-anpuh-pr-sobre-a-bncc>>. Acesso em nov. 2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso em: abr. 2021.

ARRUDA, Gilmar. Pra que serve o Ensino de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, edição especial, p. 61-68, out. 2002. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12154/10671>>. Acesso em: nov. 2021.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 2001. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4do/ssie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANCO, Emerson Pereira. (et al). **A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: mar. 2021.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGENIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Parecer sobre o documento de História**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CARNEIRO, Fernanda Paz. **Escola Austríaca: Principais aspectos e diferenças da Escola Neoclássica**. Roraima, 2018. Monografia – Graduação de Ciências Econômicas – Universidade Federal de Roraima.

CERRI, Luis Fernando. **Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Luis_Fernando_Cerri.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, e77155, 2021.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Organização André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CHESNAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado. Sobre história e os historiadores**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORS, Jacques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998

DIDÁTICA DA HISTÓRIA, FREITAS, Itamar. **Prof. Renato Janine Ribeiro e a Base Curricular Nacional Comum de História**. 14 out. 2015. Disponível em: <<https://didaticadahistoria.wordpress.com/2015/10/14/prof-renato-janine-ribeiro-e-a-base-curricular-nacional-comum-de-historia/>>. Acesso em: jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade de ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **A Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Marieta_de_Moraes_Ferreira.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FIGUEIREDO, Tatiana Silva Poggi de. Do liberalismo ao neoliberalismo: as influências do ideário liberal na conformação da Escola de Chicago. **Leituras de Economia Política**, Campinas, (15): 97-127, jan./dez. 2009.

FREITAS, Susy Elaine da Costa. As características da pós-modernidade como influência estética da videoarte contemporânea. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 8, p. 68-82, jul/dez. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: dez. 2021.

FUNARI, Pedro Paulo. **A História em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível

em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Pedro_Paulo_A_Funari.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. In: **Nova Escola**, 2000, p. 19-31. Disponível

em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html#:~:text=Para%20desenvolver%20compet%C3%A2ncias%20%C3%A9%20preciso,certa%20medida%2C%20complet%C3%A1%2Dlos.>>. Acesso em: abr. 2021.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso J. (et al.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JORGE, João Leandre. **O esvaziamento de sentido da educação pública**. 2018. Disponível em: <<https://www.cpp.org.br/informacao/representantes-de-escola/espaco-do-representante/item/12921-o-esvaziamento-do-sentido-na-educacao-publica>>. Acesso em: mai. 2021.

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

LOPES, Carlos. Crescimento econômico e desigualdade: As novidades pós Consenso de Washington. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, 94 | 2011, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 03 maio 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/1475>; DOI: 10.4000/rccs.1475. Acesso em: mar. 2021.

MACEDO, Elizabeth. A 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. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: fev. 2021.

MACHADO, Vinicius Oliveira. **Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. 2019.

MACIEL, David. O Governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, [S. l.], v. 13, n. 11, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390>>. Acesso em: jan. 2022.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Parecer sobre o documento preliminar de História da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcelo_de_Souza_Magalhaes_HISTORIA.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, mai. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: mai. 2021.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr. 2011.

MENDES, Breno. Ensino de História, Historiografia e Currículo de História. **Revista TransVersos**, [S.l.], n. 18, p. 107-128, abr. 2020. ISSN 2179-7528. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>>. Acesso em: mai. 2021.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49.1, p. 97-117, Dossiê Especial 2019.

MORENO, Jean Carlos. **Base Nacional Comum Curricular: o meio e a mensagem no texto preliminar de História**. (2015) Disponível em: <<http://coletiva.labor.unicamp.br/index.php/artigo/a-base-nacional-comum-curricular-o-meio-e-a-mensagem-no-texto-preliminar-de-historia/>>. Acesso em: nov. 2021.

NADAI, Elza. Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993.

NAGASHIMA, Lucila Akiko. et. al. Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 345-363, jan./abr. 2019.

NETO, Manoel Pereira de Macedo. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios aos recursos produzidos na Educação Básica. **Revista História em Reflexão**: Vol. 3, n. 6 - UFGD - Dourados, jul./dez 2009.

NORONHA, Olinda M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. São Paulo: Alínea, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

RIBEIRO, Renilson R. **Parecer técnico acerca do texto da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson_Rosa_Ribeiro_HISTORIA.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ROCHA, Helenice A. B. **Apreciação crítica do documento de história da BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Helenice_Aparecida_Bastos_Rocha.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

SANTOS, Silvia A.; ORSO, Paulino J. Base Nacional Comum Curricular - Uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia et al. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 161 - 178.

SAVIANI, Dermeval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>>. Acesso em: fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria C.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Artur M. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico- social dos conteúdos: quadro teórico e quadro histórico**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Ciências Humanas Escola de Educação - Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” - Triste BNCC/História (A versão final). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018.

SILVA, Tomaz T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, T. T. (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 10 – 29.

SILVA, Cleonice A. R. **Consciência Histórica e Formação: A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino de História**. 2021. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2021.

STROOBANTS, Marcelle. A qualificação ou como se ver livre dela. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Guia para compreensão crítica da BNCC



Este guia foi elaborado como produto educacional direcionado aos professores da Educação Básica e obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná.
Orientador (a): Profa Dra. Marisa Noda



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação Básica

UENP

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

AA553g ANDRADE, Aline Queiroz de
 Guia para compreensão crítica da BNCC / Aline
 Queiroz de ANDRADE; orientadora Marisa NODA -
 Jacarezinho, 2022.
 40 p.

 Produção Técnica Educacional (Mestrado
 Profissional em PPED) - Universidade Estadual do
 Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da
 Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

 1. Neoliberalismo.. 2. Competências. 3. BNCC. 4.
 Currículo de História.. I. NODA, Marisa, orient. II.
 Título.

	Sobre a autora	4
	Introdução	5
	Capítulo 1: A BNCC: suas bases e o modelo de competências na educação.	6
	Capítulo 2: O esvaziamento da BNCC e do currículo de História.	14
	Capítulo 3: As Ciências Humanas e o Componente de História.	22
	Considerações Finais	31
	Referências Bibliográficas	32

Sobre a autora



Aline Queiroz de Andrade

Aline é graduada em História pela UENP, especialista em Metodologia no Ensino Superior (UNINTER) e é aluna do curso de Mestrado em Educação pela UENP.



andradealineq@gmail.com



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação Básica

UENP

Introdução

O material aqui produzido caracteriza-se pelo resultado da análise investigativa sobre os reflexos da pedagogia das competências na educação, e no currículo de História, presente na primeira versão da BNCC. O produto educacional, decorrente das pesquisas realizadas durante as disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Linha de **Pesquisa de Educação e Políticas Públicas** aqui apresentado com a intenção de subsidiar a professores da Educação Básica como uma possibilidade de repensar o currículo que nos tem sido imposto, partindo da premissa de que para lutar, primeiro, é necessário conhecer nosso oponente. A partir de anos de trabalho identificamos que com a degradação do trabalho docente e a sua precarização, não nos sobra muito espaço para estudar de maneira mais aprofundada esses documentos oficiais, e sem esse tipo de reflexão poderemos nos tornar servos de um modelo de educação que nos aprisiona e condiciona nossos educandos, obrigando-nos a pensar mais na forma de como este currículo será trabalhado em nossas aulas do que em seu verdadeiro sentido de produção, para que serve, para quem serve e o objetivo a que serve.

A proposta deste material está na possibilidade de oferecer uma visão que coloca seu foco nos preceitos em que a BNCC nasce, defende e em que cidadãos ela deseja cristalizar. Lembrando que as reformas educacionais serão sempre realizadas conforme as necessidades de um grupo hegemônico da sociedade e sempre que seus interesses forem ameaçados. O professor, em seu cotidiano, exerce um papel importante para a luta contra as diferenças, de uma educação aligeirada e praticista., Cabe-nos a tarefa de ver além, de superar os condicionantes que estes documentos tentam nos impor, é nossa tarefa educar para superar, e o conhecimento se torna o elemento mais poderoso nessa guerra. É preciso compreender as engrenagens que fazem parte da elaboração deste currículo. Somente a partir disso, é que poderemos enfrentar nosso oponente.

A BNCC: suas bases e o modelo de competências na Educação.

Capítulo



O currículo é a forma manifestada em documento das diretrizes educacionais, a qual deve se orientar cada unidade escolar. É o caminho que percorremos para chegar a objetivos específicos da aprendizagem. Assim, a Base Nacional Comum Curricular, que chamaremos neste texto de BNCC, é o resultado das políticas públicas em educação no país. É o documento curricular que norteará o trabalho de escolas, professores e até mesmo das graduações visando a formação docente.



Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2018, p. 11)

A BNCC concretiza os preceitos da Constituição de 1988 que institui a elaboração de uma base nacional comum. Nela se apresenta o texto que deve ser incorporado por Estados e Municípios, cabendo a estes a elaboração da parte diversificada, ou seja, a incluir conteúdos, objetivos de aprendizagem que fazem parte da realidade local seguindo, desta forma, as instruções da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996.

O documento que norteia a BNCC foi produzido na década de 1990 chamado Relatório Delors. O texto intitulado de "Educação: Um Tesouro a Descobrir" foi resultado das políticas educacionais definidas pela Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI e publicado no Brasil em 1998.

O processo de elaboração da BNCC contou com três etapas. A primeira versão (2015) contou com pesquisadores de áreas específicas das disciplinas, sociedade civil, representantes do governo entre outras. Ao final a proposta foi encaminhada para apreciação pública, o que levou a elaboração de uma segunda versão (2016). Após o silenciamento dos envolvidos na discussão da primeira versão uma terceira e última versão foi elaborada e homologada em 2017. Esta versão pode ser considerada um verdadeiro retrocesso em comparação com as versões anteriores.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define 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 e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)².

1 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

2 BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&allas=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2017.

Em seu texto introdutório a BNCC aponta que as aprendizagens essenciais devem ser desenvolvidas por todos os alunos da Educação

Básica. "**Mas que aprendizagens são estas? Quais objetivos elas atendem?**"

Alguns críticos da BNCC apontam que as aprendizagens essenciais residem na garantia de um currículo mínimo comum. Para tanto, o que se define ao longo do documento é uma longa listagem de objetivos de aprendizagens, o que na prática tornaria invariável o acréscimo da parte diversificada.

Segundo o pesquisador Carlos Roberto Jamil Cury (2018), o documento da BNCC, ao detalhar conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa e modalidade de ensino na Educação Básica, não deixa espaço para a autonomia e para a diversidade cultural presente no vasto território brasileiro, tornando-se assim, um documento fechado, centralizador e homogeneizador. O que o documento define em seu texto estaria em total contradição comparado em sua real possibilidade de implementação nas escolas públicas brasileiras.

A BNCC organiza seus objetivos/direitos de aprendizagem baseadas no modelo das competências. No documento estão incluídas as Competências Gerais que fazem parte dos componentes de aprendizagem do documento e que permeiam os objetivos de aprendizagem em toda a Educação Básica.

A definição de competências na BNCC, apesar de não deixar seu referencial claro, adota a definição de competência elaborada por Phillipe Perrenoud, grande difusor da pedagogia da competência na educação no Brasil. Assim, como no documento Perrenoud (1999) define competências como a capacidade de mobilizar conhecimentos na resolução de problemas, o que significa dizer que a tal pedagogia facilitaria a apreensão e a mobilização de conhecimentos práticos exigidos dos trabalhadores frente aos problemas reais no ambiente de trabalho.

O modelo de competências na educação segue a tendência de organismos internacionais que representam grandes capitalistas do mundo e financiadores de desenvolvimento industrial e econômico em países em crescimento. Desta forma, sua influencia não se limita ao campo econômico, estas agências de financiamento para conceder capitais de investimentos, alinham as diretrizes econômicas e sociais dos países financiadores à doutrina neoliberal.

O neoliberalismo tem como princípio básico a retirada de investimentos financeiros públicos em setores sociais como saúde e educação.

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

Tal ideologia compreende que estes direitos sociais são dispendiosos para a administração pública, e que a ineficiência do Estado em administrá-los as tornam problemáticas e os levam à precarização, ou seja, na perda da qualidade da educação. Acrescenta-se a isso a ideia de que esses direitos são considerados pelos neoliberais como um **serviço** a ser prestado, dando margem à possíveis privatizações destes setores.

Ao definir seus fundamentos pedagógicos no desenvolvimento de competências podemos fazer as seguintes indagações: **"O que são as competências? Para que servem? A quem elas servem?"**. Essas questões podem ser respondidas a partir da investigação dos principais organismos que as defendem. Então vamos lá!

As competências estão relacionadas aos futuros projetos de desenvolvimento econômico e social elaborados por organizações de capital internacional. Fica evidente no documento da BNCC estas vinculações com os receituários indicados pelas avaliações padronizadas externas elaboradas pela OCDE através do PISA, da UNESCO que representa o investimento de grandes capitalistas do Banco Mundial. Estas instituições defendem uma educação pautada na aquisição de competências exigidas para o mundo do trabalho e para a competitividade do mercado.

As competências partem do mundo do trabalho para a escola. Assim, para Organização Internacional do Trabalho as competências dizem respeito ao nível de qualificação de cada pessoa, e pode ser definida como as capacidades reais dos indivíduos para chegarem a seus objetivos de modo eficiente, no envolvimento de suas potencialidades individuais para o desenvolvimento do trabalho. Desta forma, as competências se tornaram um bem privado, ou seja, cada um deve apresentar as qualidades necessárias a serem desenvolvidas no trabalho, o conhecimento do trabalho deixou de ser um bem coletivo.

A aprendizagem que será desenvolvida

Os fundamentos pedagógicos da BNCC

Foco no desenvolvimento de competências

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).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI⁹, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**, que coordena o **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)**¹¹, e da **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês)**, que instituiu o **Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)**¹².

BRASIL, 2018, p. 13

nas escolas a partir desta concepção deve preparar o aluno para sua inserção no mercado. O currículo deverá captar as necessidades impostas pelo mercado e adequá-las ao ambiente educacional, sem profundidade e rigorosidade. Os ideais implícitos neste currículo induzem a uma educação de aprendizagens essenciais de leitura, escrita e de conhecimentos matemáticos básicos, com uma educação aligeirada, acrítica e científica, que adestre os indivíduos, visando uma formação prática com as competências e habilidades exigidas para o mercado de trabalho.

A opção pelo modelo de competências na educação se vincula a um novo tipo de cidadania e trabalhador que se deseja formar para o século XXI. **"Mas que competências se exige desse novo ser para o século XXI?"**

A partir da supervalorização das características particulares dos indivíduos, este modelo coloca em evidência a ampliação da concorrência entre eles, que por meio do desenvolvimento de aspectos ligados ao desempenho, mérito, lealdade, responsabilidade, adaptabilidade e tomadas de decisões, demonstram-se competentes ou não para o futuro do mundo do trabalho. Assim, o sucesso individual está diretamente relacionado à quantidade de esforço que cada pessoa possa colocar em sua própria formação.



Cabe à escola a formação e a internalização destas qualidades, instituídas por meio de um currículo que se assemelhe ao sistema produtivo, baseado em competências e habilidades.

A socióloga Marilena Chauí (2014) aponta que estas novas exigências promoveram uma nova dinâmica social, no qual se criou uma forma de

hierarquização da sociedade. De um lado estariam os competentes e de outro ficariam os incompetentes. Aos incompetentes caberia a submissão de seus corpos e de suas ideias às decisões de "quem sabe", ou seja, dos competentes.

A inclusão do modelo de competências na educação indica um tipo de ensino que prepare o indivíduo em suas múltiplas potencialidades. Neste modelo, o ensino deve contemplar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, pois deseja-se formar indivíduos participativos, engajados e altamente responsáveis para o mercado de trabalho.

As competências no currículo acabam por atender os requisitos das reformas neoliberais no campo da educação e na reprodução de sua ideologia através das políticas públicas em educação. Garantindo assim, a conformação das instabilidades do mercado como algo natural, na imposição de sua hegemonia pelo currículo e na aceitação resignada de que o sucesso e o fracasso está nas mãos de cada indivíduo, que independem de investimentos públicos em setores-chaves para desenvolvimento social como a educação.

Desataca-se ainda nos fundamentos pedagógicos da BNCC que as decisões pedagógicas devem estar no desenvolvimento de competências baseadas em indicações claras do que os devem saber e o que devem saber fazer. **"Mas que saberes são estes? Em que eles se pautam?"**

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

BRASIL, 2018. p. 13

O texto da BNCC apresenta estes saberes como parte de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores da vida cotidiana, do mundo do trabalho e para exercício da cidadania. Pressupostos que o pesquisador Newton Duarte (2008) revela serem parte da ideologia do capital que podem ser observadas no Relatório Delors, no qual se cria a ideia de aprender para toda a vida, mas especialmente aprender fazer. Por isso,, somente um currículo por competências, pois a partir delas seria possível o treinamento desse novo ser exigido pelo mercado no século XXI. Assinala que este discurso seria extremamente necessário à ideologia capitalista e à sua reprodução ideológica dentro das escolas, mascarando seu

caráter de formação para a adaptação às instabilidades do mercado. Por isso, deve buscar formações constantes. Essa adaptação também é facilitada pela implementação de um currículo que enfraquece as críticas ao capitalismo e a luta por sua superação. Desta forma, a competência como bem individual despolitiza a luta de classes e desmobiliza setores e grupos que lutam por direitos sociais. A luta agora pode ser bem representada por um dito popular "é cada um por si e Deus por todos"

Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2008, p. 12)

Ao analisar as Competências Gerais da Educação Básica colocadas na BNCC nos deparamos com objetivos que demonstram um modelo educacional democrático, todavia as filiações envolvidas no próprio processo de elaboração da BNCC deixam claro o tipo de formação que desejam concretizar.

Apesar de a BNCC representar o esforço iniciado pela Constituição Federal de 1988 em defesa dos princípios democráticos para todo o território nacional, o documento como resultado de políticas públicas também representa várias disputas ideológicas. Jamil Cury (2018) nos alerta que o "básico" e o "comum" não são neutros, e que além de tudo, não dão conta de "equacionar" o que seria uma "formação desejada". A BNCC para o pesquisador é uma normatizadora que não encerra as disputas, pelo contrário, ela acirra estas disputas até o momento de sua materialização na sala de aula.

A filiação do documento a organismos como a UNESCO e a OCDE, demonstram grande influência destas políticas educacionais no país. Insere, em nível nacional, os pressupostos economicistas na educação. Estes organismos são essenciais para a promoção de reformas educacionais e curriculares para a nova dinâmica do capital, incorporando-se na forma de avaliações padronizadas a nível internacional e no ranqueamento dos resultados obtidos forçando a reelaboração de políticas educacionais defendidas pela ideologia da grande capital em troca de investimentos e financiamentos.

Quem é o competente? Em nossas sociedades, é aquele que possui um saber determinado, institucionalmente reconhecido, graças ao qual pode falar e agir pelos outros, mas ainda, e sobretudo, excluir outros do direito de ser sujeitos de seus discursos e de suas ações. Quem é o incompetente? Em nossas sociedades, é aquele que foi expropriado de sua condição de sujeito e convertido em objeto da saber e da prática dos componentes. Sob a auréola da neutralidade e da objetividade dos conhecimentos técnicos- científicos, a competência é um poderoso elemento ideológico para justificar (ocultando) o exercício da dominação. (CHAUÍ, 2014, p. 113)

Desta forma, as competências na educação produzem indivíduos necessariamente ajustados às propostas do mercado. Este modelo de currículo contribui para a manutenção e a reprodução de uma determinada visão de mundo hegemonicamente burguesa, ou seja, da classe economicamente dominante, conformando os indivíduos sobre seus ideais, na manutenção das diferenças sociais e econômicas, negando-os até a possibilidade de reflexão de sua realidade pela educação escolar.

O esvaziamento da BNCC e do Currículo de História.

Capítulo

didaxis

Os movimento pela defesa de uma base nacional comum ganharam ênfase a partir da década de 1990. A oportunidade de sua concretização surgiria após o golpe jurídico-midiático-parlamentar em 2016. A ascensão de Michel Temer (MDB) selou o movimento de reformas neoliberais no país, reestruturou o modelo de previdência social, empreendeu o desmonte dos direitos trabalhistas e reordenou as políticas públicas educacionais com a elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular.

As reformas tiveram continuidade com a eleição de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República em 2019.

O texto final da BNCC representou grande retrocesso no campo educacional, o currículo por ele prescrito retoma a pedagogia tecnicista e a Tendência Liberal Tecnicista. **"Mas por que isso se torna problemático?"** Passemos então para algumas análises que nos ajudam a compreender tal gravidade.

Na concepção de Saviani (2007; 2016) a expansão da oferta de escola pública aos filhos das classes trabalhadoras criou uma dupla consequência. De um lado houve certo afrouxamento da disciplina e da transmissão de conteúdos e de outro, uma escola de qualidade direcionada às elites. Aos filhos da classe trabalhadora restaria uma educação que o preparasse para o trabalho, com ênfase na eficiência instrumental defendidos pela Pedagogia Tecnicista.

[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2007, p. 12)

Silva (2001) explica que a Tendência Liberal Tecnicista na educação é um modelo de formação de funcionários técnicos para a produção, baseado na aquisição de conhecimentos observáveis e mensuráveis, ou seja, forma indivíduos com os requisitos básicos para a aplicação prática e mecânica exigidas pelo mercado de trabalho.

A BNCC forjou no currículo por competências as aprendizagens essenciais defendidas pelas reformas neoliberais, incluindo no currículo as habilidades necessárias para mercado de trabalho. Mais do que isso, o documento representa um discurso hegemônico que ignora a ciência, ataca a escola, os professores, o conhecimento produzido pela humanidade e a dimensão emancipadora (SANTOS; ORSO, 2010) que deveria ser proposto por um currículo.

A pesquisadora Maria Célia Marcondes de Moraes denuncia que a partir de 1990 a reestruturação do Capital envolveu um movimento denominado de "recuo da teoria". Nele se defende uma educação pragmática, com base na eficiência através da aquisição de competências, em que a teoria de nada serviria. Este movimento omite que ao mesmo tempo se cria uma educação de qualidade para poucos e de pouca qualidade para muitos.

Desta forma, percebe-se como ainda promovemos uma educação dualista no Brasil, pois enquanto as escolas burguesas oferecem o ensino de saberes sistematizados, as escolas populares têm o ensino pautado na empregabilidade. Não por acaso, pois seria necessário para a reprodução do capital a manutenção das diferenças, para que possa, cada vez mais, explorar a mão de obra excedente.

Mas, para que estas reformas sejam válidas alguns mitos em torno da educação precisam ser criados. São exemplos desse discurso a falta de formação de professores, a falta de qualidade na educação e de um currículo que não tem utilidade etc.



[...] a escola pública é, antes de tudo, um espaço de resistência, porque, em meio a tantos ataques àquilo que lhe é essencial – o conteúdo escolar –, ela resiste na promoção deste pela via da socialização do conhecimento científico, do conhecimento que se ampara na história, na razão moderna, nos ideais do humanismo, com o objetivo de construir, por meio da função social da escola, um mundo melhor para se viver, com acessos e garantias sociais que deem condições dignas de vida às pessoas. (SANTOS; ORSO, 2020, p. 176)

Ensino de História

O ensino de História como disciplina independente no currículo brasileiro foi inaugurado pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. No ano seguinte foi inaugurado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, então, responsável pela formação de professores de História.

O ensino da época estava baseado em culturas tradicionais como a História da Europa Ocidental, os feitos de grandes personagens, datas e batalhas. A disciplina estava voltada à formação cívica, moral, religiosa e da cultura erudita aos indivíduos da elite brasileira, ao qual lhes cabia o "fardo" e a responsabilidade de dirigir a nação rumo ao progresso, distinguindo-se da população "iletrada".

Após a Revolução Industrial, que ocorreu na Europa a partir da segunda metade do século XVIII, o ensino de História passou a privilegiar a história nacional que iniciou seu processo desenvolvimentista industrial. O modelo de modernização também atingiu as disciplinas escolares, que a partir de então deveriam preparar os indivíduos sob as prerrogativas da modernidade técnica.

A partir da Revolução de 1930 e do governo getulista a educação passou a ter novos horizontes. Para o ensino de história buscou-se a genealogia para a identidade nacional.

Com a Reforma Capanema de 1942, a disciplina passa a abordar aspectos e problemas da história nacional, com a inclusão de temáticas indígenas e dos africanos. O processo de colonização brasileiro passou a ser criticado, mas ainda assim continuava a abordar os grandes feitos de homens nobres de origem branca europeia, negligenciando ainda os aspectos violentos da dominação colonial. O ensino baseava-se no modelo quadripartite francês (Pré-História, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e na ênfase em aspectos políticos e econômicos.

Para a pesquisadora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009) aponta que as críticas a esse tipo de ensino passariam a ser produzidas a partir das décadas de 1950 e 1960. As críticas residiam no fato do ensino estar desvinculado de uma formação de autonomia intelectual, mantendo-se centralizador e genealogicamente eurocêntrico.

Ensino de História

Com a instauração da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a disciplina de História que havia ganhado autonomia passou a fazer parte da disciplina de Estudos Sociais, junto à disciplina de Geografia. A disciplina ficava sob rígido controle e servia à propagação do aparato ideológico militarista.

O ensino de História, fora utilizado como palco estratégico para a massificação e a conformação de ideias hegemônicas, nesse período tornou-se a principal ferramenta para a difusão e a manutenção de ideologias autoritárias, centralizadoras dos ideais militares, utilizando-se da escola como instrumento de legitimação de seu poder e de garantia da subserviência da população.

Até a década de 1980 o ensino de história não havia tido grandes alterações. O ensino ainda utilizava o modelo adotado pelo Colégio Pedro II, a periodização quadripartite e na ênfase sobre eventos políticos.

A década de 1990 terá como marco as mudanças curriculares desencadeadas pelo movimento da economia neoliberal, que concebe um ensino voltado para a aquisição de valores, habilidades e competências como parte das práticas escolares, inseridas implícita e explicitamente em todos os componentes curriculares e na valorização do uso de novas tecnologias para o ensino.

Neste período, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs. Neles estabeleceu-se o domínio de conhecimentos mais amplos como preparo para a concorrência no mercado. A proposta também apresenta vários pontos positivos. Permitiu a abordagem de temáticas multiculturais com respeito às diferenças, incorporou debates historiográficos da Nova História,

superou o ensino baseado sobre grandes feitos e de heróis, estava comprometida com a construção de identidades e com a cidadania crítica, articulando formação política, intelectual e humanística. Preocupou-se com a legitimação do documento junto aos professores, dando-lhes autonomia ao evitar estabelecimento de um rol taxativo de conteúdos.

A escolha de organizar os PCNs em eixos temáticos desconsiderou o aluno real, pois privilegiou-se aspectos de grandes centros urbanos e de indivíduos da classe média, desvinculando-se da realidade de alunos que não fazem parte deste contexto.

O esvaziamento do currículo de História

A primeira versão da BNCC destaca-se pela participação de pesquisadores, professores da Educação Básica e representantes dos Estado e Municípios brasileiros. O documento ficou aberto para consulta pública de outubro de 2015 a março de 2016 e teve mais de 12 milhões de contribuições.

A parte do componente curricular de História sairia duas semanas depois. O Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, alegou que a demora ocorrer

a pelo fato de não estar de acordo com o documento. Ao demitir-se do cargo isentou o Ministério da responsabilidade da produção do material e pelo comentário equivocado que rendeu muito nas mídias, acusando-a de ser ideológica e brasilcêntrica. Daí se iniciaram diversos ataques a primeira versão até a elaboração de uma nova proposta.

A partir daqui focaremos nossas análises na primeira versão da BNCC, **mas por quê?** Algumas circunstâncias nos indicam que esta seria a melhor versão até então proposta: primeiro o fato de englobar em sua elaboração pesquisadores de cada área específica de conhecimento, segundo por romper com cânones curriculares brasileiro que privilegiam a História Europeia em detrimento da história nacional e terceiro pelo amplo debate pelo qual o documento passou, reunindo contribuições de grupos de estudos históricos, professores da Educação Básica entre outros.

Apesar de a primeira versão representar aspectos democráticos em sua elaboração, podemos encontrar nela alguns pontos que deveriam ser melhor desenvolvidos. Partiremos, então, a analisar as contribuições de diversos pareceristas da área de História que também podem ser encontrados no portal do MEC para consulta.

Um dos problemas apontados pelos pareceristas diz respeito à dimensão espaço e tempo. Muitos conteúdos estão apresentados não possuem qualquer referência de tempo com deslocamentos que impossibilitam a compreensão do contexto ao qual se inserem (Magalhães, 2015; Abreu, 2015), ou estão dispostos de maneira fragmentada, sem ordenação cronológica, o que dificultaria a compreensão da História como processo (FERREIRA, 2015; ROCHA, 2016)

A proposta foi redigida considerando o aluno como uma tábula rasa, um mero receptor de conteúdos. A escolha do tempo presente para compreender o passado necessitaria de maior clareza, bem como a noção de tempo empregada no documento. A periodização não ficou distante do quadro que já se aplicava até então ao ensino de História. Seguiu-se o modelo quadripartite europeu já superado pelos debates historiográficos brasileiros. Neste modelo, o padrão eurocêntrico é considerado como a "verdadeira história ou história universal" excluindo assim, a história de outros povos e grupos que fogem ao padrão da civilização europeia (BITTENCOURT, 2009, p. 206)

Não há possibilidade de escrever a História sem a dimensão temporal. Ela representa uma das categorias inerentes à pesquisa histórica, pois possibilita a

compreensão do tempo presente por meio do passado. Através deste campo de análise compreende-se as mudanças e permanências, na possibilidade de ordenar e classificar fatos/acontecimentos e na realização de prognósticos respaldados no passado histórico (PROST, 2014).

Um dos pontos mais apontados após a demissão do Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro reside na centralidade da História do Brasil. Para alguns pareceristas e pesquisadores a abordagem pode ser considerada um avanço, ao oportunizar uma mudança de foco sobre a narrativa histórica no currículo brasileiro, além de possibilitar a descolonização de nossa educação. Porém alguns pontos necessitariam ser repensados como considerar outras problemáticas sobre a ideia de nação e de país nas suas relações com outros tempos e espaços (RIBEIRO, 2016; FERREIRA, 2015)

Outro ponto problemático estaria na forma em que a História do Brasil é incorporada no texto da BNCC, pois parte de uma concepção de Brasil gestado a partir da independência (ABREU, 2015), ocultando os embates, a violência e os estranhamentos que marcam o processo de colonização.

Quanto aos objetivos de aprendizagem a crítica recai à exaustiva listagem destes para cada ano/série, o

que acaba por engessar o trabalho do professor em sala de aula, sem contar que a longa lista impossibilita a inclusão da parte diversificada já que o número de aulas semanais de História são reduzidas. e insuficientes para tamanho intento.

O texto que introduz o componente necessita ser maior detalhado, pois não aborda as especificidades que fazem parte do Ensino de História, não realiza nenhum tipo de diálogo com as demais disciplinas e opta por uma narrativa que se diz "neutra".

**As especificidades dos conceitos históricos a ser apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias de formação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas. A História possui um conteúdo escolar que necessita estar articulado, desde o início da escolarização, com fundamentos teóricos, para evitar conotações meramente morais e de sedimentação de dogmas. (BITTENCOURT, 2009, p. 195-196)**

Os conceitos são apresentados de forma também descontextualizada, este elemento faz parte do grupo de dimensão inerentes à interpretação histórica, pois a partir deles se compreende as relações por elas emanadas.

Os conceitos constituem-se como pontos que podem definir diretos sentidos, por isso, não devem estar separados da historicização de seus sentidos, pois neles se traduzem as similaridades e as mudanças em diversos tempos históricos. Fonecem a compreensão de que o novo e o velho na História ocupam os mesmos espaços, mas de maneira ressignificada.

Desta forma, o currículo de História promove o raptos de questões essenciais para a compreensão do indivíduo como sujeito histórico e o impossibilita, ao negligenciar os instrumentais conceituais, teóricos e temporais, a possibilidade de refletir sobre seu mundo, em sua condição e em suas contradições históricas. Esvaziando-o de sua historicidade, optando por uma abordagem estanque que favorece a reprodução dos ideais neoliberais e das diferenças sociais como se fossem naturais e na sua conformação através do modelo competências e habilidades impostas pelo currículo.

As Ciências Humanas e o Componente de História

Capítulo

três

Este capítulo se destina a análise o Componente Curricular de História da proposta preliminar de 2015, mais especificamente o currículo do 6º ano, vale lembrar que os eixos propostos podem ser encontrados no currículo do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

As Ciências Humanas compõem um campo cognitivo dedicado aos estudos da existência humana e das intervenções sobre a vida, problematizando as relações sociais e de poder, os conhecimentos produzidos, as culturas e suas normas, as políticas e leis, as sociedades nos movimentos de seus diversos grupos, os tempos históricos, os espaços e as relações com a natureza. Essa área reúne estudos de ações, de relações e de experiências coletivas e individuais que refletem conhecimentos sobre a própria pessoa e sobre o mundo em diferentes manifestações naturais e sociais. Ainda que sujeita a diferentes correntes e vertentes teóricas, o pressuposto fundamental da área considera o ser humano como protagonista de sua existência.

BRASIL, 2015, p. 236

O componente de História se insere na Área de Ciências Humanas, em seu texto introdutório uma contextualização da área na Educação Básica, suas especificidades e seus objetivos de aprendizagem. Seguimos para a identificação dos pontos problemáticos apresentados na sua apresentação.

O homem na proposta surge como "protagonista" de sua história, e não como "sujeito histórico". **Mas qual seria o problema da palavra protagonismo?** A palavra faz parte de um leque de outras palavras utilizadas pela ideologia neoliberal, representa a individualização do ser, como indivíduo único e responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Retira-se do homem seu caráter de "ser" e de "vir a ser", sua existência de indivíduo pertencente a um grupo, excluindo a ideia de sujeito de sua própria história

e que como "ser" está sob influência dos processos históricos econômicos, políticos, culturais e sociais.

O documento assinala a sua identidade associada ao pensamento filosófico, histórico, geográfico, sociológico e antropológico. Porém, não há no decorrer destes componentes nenhuma proposta que indique o trabalho interdisciplinar entre estes componentes. Para Frigotto (2008), este trabalho é extremamente necessário, pois representa o homem em sua dinâmica histórico-cultural e sua omissão representaria um perigo ao inviabilizar a compreensão da sociedade sem as características de seu tempo, no nosso caso de uma sociedade baseada no capitalismo e dividida em classes, promovendo assim uma forma de alienação sobre sua própria realidade.

Quanto à dimensão político-cidadã devemos salientar que no contexto neoliberal, ela está relacionada a uma participação limitada do indivíduo, esta participação reside nas relações de consumo, na cidadania política restrita ao voto e na falsa ideia de liberdade.

A Área de Ciências Humanas

OBJETIVOS GERAIS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

- Conhecer princípios éticos, políticos, culturais, sociais e afetivos, sob a égide da solidariedade, atentando para a diversidade, a exclusão, avaliando e assumindo ações possíveis para o cuidado de si mesmo, da vida em sociedade, do meio ambiente e das próximas gerações.
- Analisar processos e fenômenos naturais, sociais, filosóficos, sociológicos, históricos, religiosos e geográficos, problematizando-os em diferentes linguagens, adotando condutas de investigação e de autoria em práticas escolares e sociais voltadas para a promoção de conhecimentos, da sustentabilidade ambiental, da interculturalidade e da vida.
- Problematizar o papel e a função de instituições sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas, questionando os enfrentamentos entre grupos e sociedades, bem como as práticas de atores sociais em relação ao exercício de cidadania, nos desdobramentos de poder e na relação dinâmica entre natureza e sociedade, em diferentes temporalidades e espacialidades.
- Compreender e aplicar pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam saberes, conhecimentos e experiências que integrem e reflitam o percurso da Educação Básica, observando os preceitos legais referentes a políticas educacionais de inclusão, considerando o trabalho e as diversidades como princípios formativos.

BRASIL, 2015, p. 238

Os objetivos listados fazem referência ao conhecimento que se deseja alcançar pela área. Desta forma, podemos ressaltar que a História que se aprende é um conjunto de conhecimentos elaborados e permeados pela memória ou se apresenta através

de resultados de pesquisas historiográficas. Assim, como conhecimento elaborado pelo homem, ele também está sob a influência de seu pesquisador. Portanto, nenhuma forma de manifestação do conhecimento é neutro. Por isso, é importante a verificação e compreensão dos contextos que estão envolvidos na produção de documentos oficiais e que na maioria das vezes são impostos em nossa rotina escolar.

Aparentemente, o documento apresenta bases democráticas e que respeitam a diversidade cultural e étnica existente em nosso país. Mas, não nos enganemos! Há, implicitamente, neste currículo, a naturalização de um mundo marcado pelas diferenças sociais e econômicas, na competição entre os indivíduos, que perpetua a exploração da classe trabalhadora transformando-os em mercadorias em nome da colaboração e da flexibilidade exigidas pelo mercado.

O currículo omite seus efeitos nefastos sobre a sociedade ao negar a formação humana e humanizada, ao retirar o espaço para um conhecimento que permita a sua tomada de consciência, que o impede, pela educação, de encontrar, no seu meio histórico, as origens de sua própria condição e da sua superação.

Objetivos Gerais para o Ensino Fundamental

OBJETIVOS GERAIS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

- (Re)conhecer identidades e organizações na vida em sociedade em diferentes tempos e espaços, percebendo e acolhendo semelhanças e diferenças.
- Relacionar vivências e experiências às situações cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, valorizando características específicas e cotidianas constitutivas de uma determinada cultura, em diferentes temporalidades e espacialidades.
- Identificar e entender transformações e processos sociais, espaciais, religiosos, culturais e históricos constituídos, a partir da relação do ser humano, em sociedade, com a natureza, na produção, na manutenção e no cuidado com a vida.
- Conhecer e desenvolver procedimentos de estudo e de investigação, usando múltiplas linguagens para expressar saberes, sentimentos, crenças e dúvidas na descoberta de si mesmo e na relação com outras pessoas nas sociedades.

BRASIL, 2015, p. 239

As críticas sobre estes itens relacionam-se a falta de rigorosidade conceitual no tratamento de "processos, transformações, cotidiano, vivência e experiência", necessitando de maior contextualização. Os objetivos tratam somente da dimensão diacrônica da temporalidade o que seria insuficiente para a formação do pensamento histórico.

A ANPUH (2016) aponta para a ausência de noções de compreensão do tempo histórico, como **diacronia** (sucessão de acontecimentos em ordem cronológica) e **sincronia** (sincronia de diferentes épocas ou práticas sociais sem preocupação com sua cronologia), a pouca importância dada a dimensão

temporal tornando a relação deste objetivos incompreensíveis.

Ao propor o reconhecimento de identidades e organizações na vida em sociedade em diferentes espaços e tempos, por simples comparação, coloca o aluno numa posição passiva de apresentação destes conteúdos, negando-lhes a possibilidade de compreender e analisar que estes conhecimentos envolvem aspectos mais complexos das relações humanas e de processos históricos na busca, pelo homem, da produção de sua própria existência.

Relacionar vivências e experiências às situações cotidianas do aluno coloca em risco as relações complexas que envolvem o conhecimento histórico, pois pode conduzir a algumas simplificações, limitando o conteúdo ao que possa ser útil e prático e compreensível à realidade do aluno. Esvaziando o sentido do conhecimento histórico e negando-lhe a compreensão de operações mais complexas de como se pensar a história.

O texto dá ênfase aos procedimentos de pesquisa. Todavia, a pesquisa não pode se limitar à operações mecânicas de busca. Mais do que isso, é necessário interpretar dados e fatos, relacioná-los ao contexto social, político e econômico no qual eles ocorrem. Somente assim passa existir a produção de sentido da pesquisa.

Ao optar pela ênfase na História do Brasil, levantou-se o posicionamento de diferentes grupos de pesquisadores da área. Para alguns, a BNCC reduz ainda mais o conhecimento histórico ao induzir trabalhar de forma fragmentada os contextos locais, regionais, nacionais e globais. O que aumentaria as diferenças sociais ao limitar seus conhecimentos.

Outro grupo de pesquisadores fazem leitura de uma chance "oportuna e legítima" (CERRI, 2015). Oportunizando-se contar a História do Brasil a partir das contribuições de indígenas e dos negros, sem ocultar o processo de degradação social em que eles foram submetidos, poderíamos quebrar com a relação colonizada de tempo e espaço e de uma história eurocêntrica universalizada (MORENO, 2019).

Componente Curricular História

A proposta para o Ensino Fundamental e Médio possui um enfoque para cada ano. Os títulos sugerem certa facilidade para identificá-los e as repetições indicam a progressão destes conhecimentos para cada etapa da Educação Básica.

ENSINO FUNDAMENTAL

- 1º ANO – Sujeitos e Grupos Sociais.
- 2º ANO – Grupos Sociais e Comunidades.
- 3º ANO – Comunidades e outros lugares de vivências.
- 4º ANO – Lugares de vivências e relações sociais.
- 5º ANO – Mundos brasileiros.
- 6º ANO – Representações, sentidos e significados do tempo histórico.
- 7º ANO – Processos e Sujeitos.
- 8º ANO – Análise de processos históricos.
- 9º ANO – Análise de processos históricos.

ENSINO MÉDIO

- 1º ANO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros.
- 2º ANO – Mundos americanos.
- 3º ANO – Mundos europeus e asiáticos.

BRASIL, 2015, p. 243

A progressão formativa do currículo para o Ensino Fundamental compõem-se por quatro eixos: procedimentos de pesquisa, representações de tempo; categorias, noções e conceitos e dimensão político-cidadã estão presentes em todos os anos escolares. Magalhães(2015), considera este tipo de organização em sintonia com perspectivas de ensino de história que leva à construção do conhecimento histórico em que os alunos são agentes desta construção.

Vejamos então como está apresentado o currículo para o 6º ano com base nesta organização!

REPRESENTAÇÕES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TEMPO HISTÓRICO

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

- » CHHI6FOA062 Utilizar tecnologias para acesso às fontes históricas (dados, registros, documentos e narrativas) em pesquisas sobre acontecimentos passados.
- » CHHI6FOA063 Identificar fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais, reconhecendo-as como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre o passado do local ou da região em que vive, do Brasil e do mundo.
- » CHHI6FOA064 Organizar e selecionar informações coletadas em diferentes suportes, tais como listas, diários, biografias, que expressem o protagonismo de diferentes sujeitos e possibilitem a construção de narrativas históricas, utilizando-as para ampliar o vocabulário historiográfico e a percepção sobre mudanças e permanências nas histórias locais, da região em que vive, do Brasil e do mundo.
- » CHHI6FOA065 Comunicar criativamente, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos processos de colonização ocorridos nas Américas, com ênfase na colonização portuguesa.

BRASIL, 2015, p. 250

Trata-se do modelo de objetivos e aprendizagens que, a partir de 1990, centralizou as ações educativas nas relações de ensino e aprendizagem. Tendência que corresponde às novas necessidades impostas pelo capitalismo frente a uma "sociedade do conhecimento" (BITTENCOURT, 2009; DUARTE, 2008), devendo preparar indivíduos com habilidades mais complexas para o uso eficiente das informações em constante movimento, de maneira autônoma e competente, visando as relações de trabalho que também estão em constantes mudanças.

O foco nas aprendizagens relaciona-se à influência do Relatório Delors (1998), que inclui o "aprender a aprender" como movimento incessante na busca pelo conhecimento, caracterizado pelas demandas do trabalho. Para isso, deve-se levar o indivíduo a possuir condições de "pesquisar" e atualizar-se sempre, pois "são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo" (DUARTE, 2008, p. 7). Desta forma, se dispensa a necessidade de um transmissor, neste caso o professor.

Os itens listados nesse eixo correspondem aos processos de

pesquisa histórico, porém os verbos que os enunciam como "utilizar, identificar, organizar e comunicar" não indicam que haverá um trabalho profundo de análise tal como ocorre em uma pesquisa.

Magalhães (2015) aponta certa predominância temporal da América Pré-Colonial e a América Colonial, com destaque para a colonização portuguesa; faz referência ao Egito Antigo e à Pré-História, ou seja, conteúdos deslocados e que não possuem relação com as temporalidades descritas para o 6º ano. O recorte temporal brasileiro é excessivamente amplo e são listados de forma não articulada a esse eixo (ABREU, 2015)

No eixo das representações de tempo apresenta a noção de dimensão temporal limitado ao tempo cronológico, quando deveria estar acompanhada de uma reflexão sobre seu próprio significado.

Destaca-se também uma nova maneira de se pensar a periodização, existe a influência da "tradição escolar" (BITTENCOURT, 2008) em dividir os períodos históricos pela lógica eurocêntrica de modelo francês, propondo desta forma somente uma aparente mudança, mas em verdade não à realiza.

O tempo ainda sugere outro tipo de preocupação, o da noção de duração, a partir dela seria possível a apreensão e compreensão das

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO

- » CHHI6FOA066 Conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem e de registro do tempo – calendários e outras formas consagradas –, dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas brasileiros entre outros, discutindo usos e adequações.
- » CHHI6FOA067 Compreender as diferentes medidas de tempo comumente utilizadas – década, século, milênio, era – e as formas de realizar as medições em outras culturas.
- » CHHI6FOA068 Dimensionar a duração de períodos históricos, tendo como referência materiais que possibilitem concretizar as relações de grandeza entre anos, décadas, séculos, milênios e eras.

CATEGORIAS, NOÇÕES E CONCEITOS

- » CHHI6FOA069 Reconhecer a existência de uma história da humanidade que antecede o advento da escrita e as experiências de sociedades ágrafas a partir de múltiplos registros.
- » CHHI6FOA070 Conhecer e problematizar as diferentes versões sobre as prováveis rotas do ser humano para a América, tais como via Estreito de Bering, via do Atlântico ou via do Pacífico.
- » CHHI6FOA071 Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização.
- » CHHI6FOA072 Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.
- » CHHI6FOA073 Identificar e problematizar as diferentes formas de representação da divisão da história brasileira (Brasil Pré-Colonial, Brasil Colônia, Brasil Reino, Brasil Império e Brasil República), estudando trajetórias de sujeitos, instituições e ideias, além de acontecimentos relativos às experiências política, econômica, social e cultural brasileiras.
- » CHHI6FOA074 Conhecer e problematizar as diferentes formas de organização política do Brasil, desde o período da colonização portuguesa até a contemporaneidade (Colônia, Estados do Brasil e do Grão-Pará e do Maranhão, Reino Unido a Portugal e Algarves, Império do Brasil e República Federativa).

BRASIL, 2015, p. 251

mudanças e permanências (BITTENCOURT, 2008), explicitando em sua estrutura diferentes ritmos e níveis, situando-os na breve duração, na longa e na média duração.

O eixo Categorias, noções e conceitos poderia oportunizar o reconhecimento da existência de uma história anterior ao surgimento da escrita, ao não privilegiar formas ditas tradicionais de outros povos na produção do conhecimento histórico.

O texto poderia incluir a problematização com a abordagem de

diferentes forma de periodização dos processos históricos, inclusive sobre a a própria escolha do modelo quadripartite francês.

Os objetivos de aprendizagem apresentam certas incompatibilidades em relação às orientações devido à falta de contextualização no texto preliminar. Alguns objetivos são tão amplos que seria impossível trabalhá-los junto a outras temáticas propostas pelo currículo.

Alguns dos objetivos são problemáticos pela falta de historicização dos conceitos utilizados. A forma como são dispostos tornam-os de difícil abordagem. Os eventos históricos de maneira fragmentada e sem ordenação cronológica, dificultando a compreensão da história enquanto processo.

Utiliza-se de diversas expressões etnocêntricas e anacrônicas (CERRI, 2015), como "Brasil pré-colonial", indicando uma nação definida e limitada somente por aquelas experiências.

DIMENSÃO POLÍTICO-CIDADÃ

- » CHH16FOA075 Reconhecer direitos civis, políticos e sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, considerando o contexto histórico no qual ela foi elaborada e promulgada, refletindo sobre diferenças e semelhanças em relação às demais constituições brasileiras.
- » CHH16FOA076 Identificar e problematizar semelhanças e diferenças, avanços e recuos, na construção dos direitos civis, internalizando-os como valores.
- » CHH16FOA077 Reconhecer-se como cidadão brasileiro e conhecer as diferentes definições de cidadania em outros tempos e lugares.

BRASIL, 2015, p. 252

A temática deste eixo corresponde a noção de identidade individual e coletiva nos pressupostos democráticos introduzidos pela Constituição Federal de 1988. A imposição da lei não constitui uma garantia de que estes pressupostos se realizem.

O intento de tornar os conhecimentos históricos mais dinâmicos, pode-se apontar que os eixos apresentam os mesmos pontos problemáticos já apontados anteriormente: uso de termos sem a devida contextualização, de objetivos amplos para o tratamento didático, a cidadania como condicionadora de valores para a sociedade do capital, excluindo o conhecimento que possa levar à superação/transformação das mazelas vigentes ao considerar o aluno uma tábula rasa, ao qual só se transmite informações.

As pesquisas de Moreno (2015) sobre a BNCC-História apontam para um currículo com propõe uma organização dos eixos de forma incoerente com as suas finalidades, não havendo nenhum tipo de inter-relação entre eles, dando a impressão de uma simples distribuição de conteúdos.

Muitos dos verbos que precedem os objetivos de aprendizagem "repõem um objetivo tradicional: saber informações sobre a História" (MORENO, 2015), oscilando "entre duas formas de razão pedagógica: uma que faz pensar e outra que transmite o já pensado" (MORENO, 2015). A rigidez que proposta através de vários objetivos de aprendizagem demandaria ainda diversas adequações para que se possa alcançar os objetivos enunciados pelo documento.

Considerações Finais

As reformas educacionais promovidas a partir da década de 1990 tentaram alinhar as políticas públicas educacionais aos movimentos na recomposição do capitalismo, que passou a exigir mudanças curriculares de acordo com as necessidades demandadas pelo mercado. Desta forma, a elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum baseado no modelo de competências e habilidades estaria em consonância com os ideais neoliberais e garantindo a reprodução e recomposição do capital e, mais precisamente na conformação das novas gerações ao processo de exploração do trabalho.

A proposta da BNCC homologada em 2018 representou um grande retrocesso comparado aos debates e contribuições sobre a versão de 2015. A primeira versão representa a elaboração mais próxima de uma produção democrática e longe dos cânones curriculares até então elaborados, ao privilegiar a História do Brasil e a possibilidade de descolonizar nosso passado, a proposta se mostrou uma das mais inovadoras. Alguns pesquisadores compreendem que ela superou a tendência de dar conta de toda a história, permitindo-se estabelecer uma "melhor relação entre quantidade de conteúdos e a disponibilidade de horas-aula" (CERRI; COSTA, 2021, p. 11) ínfimas a que o professor pode trabalhar por sala.

Embora a primeira versão se apresente como uma das melhores versões propostas para o currículo de História, ela ainda possui suas bases na Pedagogia das Competências, movimento assinalado pelas reformas educacionais promovidas por organismos financeiros como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que a partir da década de 90 no Brasil, colocam em pauta ações economicistas para o setor educacional, visando o adestramento para mercado através de uma educação sem bases científicas de forma aligeirada e para a conformação social.

Assim, o maior intento aqui desejado é o de se conscientizar e de lutar por uma escola pública que garanta a igualdade, a autonomia, a consciência, o conhecimento científico sistematizado, a cultura, a arte, a filosofia e os valores da justiça social, para que todas as pessoas vejam na educação o despertar para uma nova consciência e que nos leve à superação das desigualdades vigentes.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha. Parecer sobre a BNCC – Componente Curricular História. 2015. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.br/images/relatorios-analiticos/Martha_Abreu.pdf>. Acesso em: fev.2020.

ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. Educar em Revista, [S.l.], v. 27, n.42, p. 163-171, dec 2011. ISSN 1984-0411. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25890>>. Acesso em abr.2021.

ALLAL, Linda. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J.; OLLAGENIER, E. O enigma da competência em educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANPUH. Associação Nacional de História (2016). Associação Nacional de História Seção Rio de Janeiro. Carta Crítica da ANPUH-Rio à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>>. Acesso em: nov. 2021.

ANPUH. Associação Nacional de História (2016). Manifestação Pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: nov. 2021.

ANPUH. Associação Nacional de História (2016). Manifesto Público do Seminário Estadual Realizado pela ANPUH/ PR sobre a BNCC. Pela rejeição da proposta de Base Nacional Comum Curricular para a Área de História apresentada pelo Ministério da Educação. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3327-manifesto-publico-do-seminario-estadual-realizado-pela-anpuh-pr-sobre-a-bncc>>. Acesso em nov. 2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso em: abr. 2021.

ARRUDA, Gilmar. Pra que serve o Ensino de História. *História & Ensino*, Londrina, v. 8, edição especial, p. 61-68, out. 2002. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12154/10671>>. Acesso em: nov. 2021.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 2001. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/rcons-washn.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANCO, Emerson Pereira. (et al). *A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais*. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.p>. Acesso em: mar. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGENIER, Edmée. O enigma da competência em educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. Parecer sobre o documento de História. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Flavia_Eloisa_Caimi>
Acesso em: 28 fev. 2020.

CARNEIRO, Fernanda Paz. Escola Austríaca: Principais aspectos e diferenças da Escola Neoclássica. Roraima, 2018. Monografia – Graduação de Ciências Econômicas – Universidade Federal de Roraima.

CERRI, Luis Fernando. Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Luis_Fernando_Cerri>
Acesso em: 28 fev. 2020.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. Educar em Revista. Curitiba, v. 37, e77155, 2021.

CHAUÍ, Marilena. A ideologia da competência. Organização André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CHESNAUX, Jean. Devemos fazer tábula rasa do passado. Sobre história e os historiadores. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORS, Jacques. et al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998

DIDÁTICA DA HISTÓRIA, FREITAS, Itamar. Prof. Renato Janine Ribeiro e a Base Curricular Nacional Comum de História. 14 out. 2015. Disponível em: <<https://didaticadahistoria.wordpress.com/2015/10/14/prof-renato-janine-ribeiro-e-a-base-curricular-nacional-comum-de-historia/>>. Acesso em: jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. RBPAE, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade de ilusões? Campinas: Autores Associados, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A Base Nacional Curricular Comum. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Marieta_de_Morae>
Acesso em: fev. 2020.

FERRETTI, Celso João. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FIGUEIREDO, Tatiana Silva Poggi de. Do liberalismo ao neoliberalismo: as influências do ideário liberal na conformação da Escola de Chicago. Leituras de Economia Política, Campinas, (15): 97-127, jan./dez. 2009.

FREITAS, Susy Elaine da Costa. As características da pós-modernidade como influência estética da videoarte contemporânea. Texto Digital, Florianópolis, v. 8, p. 68-82, jul/dez. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. Ideação, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: dez. 2021.

FUNARI, Pedro Paulo. A História em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Pedro_Paulo_A._F>
Acesso em: 28 fev. 2020.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. In: Nova Escola, 2000, p. 19-31. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.htm>. Acesso em: abr. 2021.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso J. (et al.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JORGE, João Leandre. O esvaziamento de sentido da educação pública. 2018. Disponível em: <<https://www.cpp.org.br/informacao/representantes-de-escola/espaco-do-representante/item/12921-o-esvaziamento-do-sentido-na-educacao-publica>>. Acesso em: mai. 2021.

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

LOPES, Carlos. Crescimento econômico e desigualdade: As novidades pós Consenso de Washington. Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 94 | 2011, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 03 maio 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/1475>; DOI: 10.4000/rccs.1475. Acesso em: mar. 2021.

MACEDO, Elizabeth. A 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. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: fev. 2021.

MACHADO, Vinicius Oliveira. Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. 2019.

MACIEL, David. O Governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992). Revista UFG, [S. l.], v. 13, n. 11, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390>>. Acesso em: jan. 2022.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Parecer sobre o documento preliminar de História da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcelo_de_Souza_Magalhaes_HISTORIA.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, mai. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: mai. 2021.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr. 2011.

MENDES, Breno. Ensino de História, Historiografia e Currículo de História. Revista TransVersos, [S.l.], n. 18, p. 107-128, abr. 2020. ISSN 2179-7528. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>>. Acesso em: mai. 2021.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49.1, p. 97-117, Dossiê Especial 2019.

MORENO, Jean Carlos. Base Nacional Comum Curricular: o meio e a mensagem no texto preliminar de História. (2015) Disponível em: <<http://coletiva.labjor.unicamp.br/index.php/artigo/a-base-nacional-comum-curricular-o-meio-e-a-mensagem-no-texto-preliminar-de-historia/>>. Acesso em: nov. 2021.

NADAI, Elza. Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993.

NAGASHIMA, Lucila Akiko. et. al. Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p. 345-363, jan./abr. 2019.

NETO, Manoel Pereira de Macedo. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios aos recursos produzidos na Educação Básica. *Revista História em Reflexão: Vol. 3, n. 6 - UFGD - Dourados*, jul./dez 2009.

NORONHA, Olinda M. Políticas neoliberais, conhecimento e educação. São Paulo: Alínea, 2006.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PROST, Antoine. Doze lições sobre a história. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RAMOS, Marise N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Renilson R. Parecer técnico acerca do texto da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson_Rosa_Ribeiro_HISTORIA.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ROCHA, Helenice A. B. Apreciação crítica do documento de história da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Helenice_Aparecida_Bastos_Rocha.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

SANTOS, Silvia A.; ORSO, Paulino J. Base Nacional Comum Curricular - Uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia et al. A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 161 - 178.

SAVIANI, Dermeval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. movimento-revista de educação, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>>. Acesso em: fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria C.; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Artur M. Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico- social dos conteúdos: quadro teórico e quadro histórico. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Ciências Humanas Escola de Educação - Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” - Triste BNCC/História (A versão final). Ensino Em Re-Vista, Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018.

SILVA, Tomaz T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, T. T. (orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 10 – 29.

SILVA, Cleonice A. R. Consciência Histórica e Formação: A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino de História. 2021. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2021.

STROOBANTS, Marcelle. A qualificação ou como se ver livre dela. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. O enigma da competência em educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado Profissional em Educação Básica

UENP