

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 movimentos 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 Estados 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