



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ NASCIMENTO CORREIA

**OS CONTEÚDOS HISTÓRICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO**

Rio Branco

2020

MARIA JOSÉ NASCIMENTO CORREIA

**OS CONTEÚDOS HISTÓRICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal do Acre para a
obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Formação de professores e trabalho
docente.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a. Tânia Mara Rezende Machado

Rio Branco

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

C824c Correia, Maria José Nascimento, 1996 -

Os conteúdos históricos do Ensino Fundamental II na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre a democratização da educação / Maria José Nascimento Correia; orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado. Rio Branco, 2020.

132 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado em Educação. Rio Branco, Acre, 2020.

Inclui referências.

1. Conteúdos históricos 2. Base Nacional Comum Curricular - Brasil 3. Democratização da educação I. Machado, Tânia Mara Rezende (orientadora) II. Título

CDD: 370

Maria José Nascimento Correia

**OS CONTEÚDOS HISTÓRICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 04 de agosto de 2020,
por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a. Dr^a. Tânia Mara Rezende Machado
Orientadora - Universidade Federal do Acre

Prof^a. Dr^a. Lenilda Rego Albuquerque de Faria
Examinadora Interna - Universidade Federal do Acre

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Examinador Externo - Universidade Federal do Pará

Rio Branco

2020

Àqueles que acreditam que o mundo pode ser muito melhor, aos que creem na transformação, aos que incansáveis permanecem lutando na e pela educação, às professoras e aos professores, dedico este estudo.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Acre – Ufac, por me oportunizar mais esta fase do percurso formativo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre.

À minha orientadora, Professora Doutora Tânia Mara Rezende Machado, com quem os encontros não se detiveram em orientações, mas demonstraram sua postura humanizadora, sempre flexível, sem imposições e ao mesmo tempo com olhares atentos ao rigor e seriedade da pesquisa.

Às professoras e aos professores que fizeram e fazem este mestrado com muito zelo, com quem tive a honra de estudar e que lutam constantemente pela sobrevivência e melhoria do programa e na defesa de uma educação que seja pública, gratuita e de qualidade.

À professora Lenilda Rego Albuquerque de Faria e ao professor Genylton Odilon Rêgo da Rocha por comporem a banca examinadora deste trabalho e contribuírem com a sua construção e melhoria.

Aos meus colegas da turma de 2018 pela amizade, compreensão e respeito, especialmente Ádamo, Adriana, Anderson Pereira, Heleno e Manoel.

À minha família, principalmente meus pais Antônio e Ivanilde, que nunca mediram esforços para que os filhos pudessem estudar para além das possibilidades que estavam à vista.

À minha querida sobrinha Vitória, pelo companheirismo, pelas distrações, pelo cuidado e por sempre me ouvir falar das minhas leituras, mesmo sem entender uma palavra.

Ao meu companheiro de luta e de vida, Sávio Maia, de quem recebi neste percurso o carinhoso apelido de “Maria currículo”, por todo amor, pelo incessante apoio, por ter aturado minhas conversas e me feito empréstimo de muitos livros.

Aos meus professores da graduação, pela torcida, amizade, apoio e orientações a mim prestados, principalmente ao Professor José Dourado de Souza e à Professora Geórgia Pereira Lima.

À todos que, de alguma maneira, contribuíram com a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo os conteúdos históricos do ensino fundamental II na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com foco na democratização da educação, tendo como objetivo central analisar de que forma(s) os conteúdos históricos do Ensino Fundamental II são tratados pela BNCC em uma perspectiva de democratização da educação e, como problema de investigação, “de que forma(s) os conteúdos históricos presentes na BNCC contribuem para o processo de democratização da educação?”. Este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e abordagem qualitativa, adotando-se como metodologia e método de coleta e investigação dos dados empíricos a análise documental e a análise de conteúdo, respectivamente, com base nas seguintes referências: Lüdke e André (2018), Bardin (2016), Santos Filho e Gamboa (2013), Bittencourt (2011) e Napolitano (2006). O principal documento/fonte desta pesquisa foi a Base Nacional Comum Curricular, especialmente a parte que trata do componente curricular História, sendo complementado e contraposto com outros, entre eles o documento “Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil” encomendado pela UNESCO e BNCC em planilha, disponível no site do Ministério da Educação. Na fundamentação teórica reunimos autores do campo do currículo e do estudo das disciplinas escolares, tais como Sacristán (2013 e 2017), Goodson (1997 e 2018) e Chervel (1990). Para pensar a questão da democratização da educação adotamos centralmente a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Saviani, D. (2002 e 2013), com quem Duarte (2016 e 2018) também dialoga; e para uma teorização do conceito de democracia contamos com os debates de Chauí (2014, 2016 e 2018) e Bobbio (1995 e 1996). Ao colocarmos em questão a BNCC e o Ensino de História lançamos mão de Cássio (2019), Branco (2018), Cury (2018), Cerri (2011), Pinsky (2018) e Silva, M (2016). Como resultado das análises realizadas pontuamos vários elementos que caracterizam a BNCC como um documento curricular prescritivo e não democrático, dentre os quais podemos destacar: a insuficiente contribuição dos profissionais da educação na elaboração do documento, a incompatibilidade das competências previstas na Base com a realidade escolar brasileira, e o caráter impositivo do documento evidente por meio do uso corrente do termo “deve”. Foi possível constatar também que os conteúdos históricos são tratados na BNCC de modo a perpetuar um ensino de História tradicionalmente visto como estudo do passado, de fatos e eventos estáticos, organizados cronologicamente sem explicitar claramente uma base teórica de sustentação. Notamos ainda que a História proposta na Base inviabiliza um tratamento ético e politicamente comprometido de temas urgentes à democratização da educação, tais como história dos povos indígenas e africanos. Esperamos que esta pesquisa faça avançar os debates sobre a BNCC e a democratização da educação e forneça argumentos plausíveis aos profissionais da educação, especialmente aos professores de História.

Palavras-chave: Conteúdos históricos. Base Nacional Comum Curricular. Democratização da educação.

ABSTRACT

This dissertation has as object of study the historical contents of the final years of middle school in the *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*, focusing on the democratization of education, with the central objective of analyzing the way(s) that the historical contents of Middle School are treated by the BNCC in a perspective of democratization of education and, as a research problem, “in which way(s) the historical contents present in the BNCC contribute to the process of democratization of education?”. This work was developed through documentary research and qualitative approach, adopting as a methodology and method of collection and investigation of empirical data the documentary analysis and content analysis, respectively, based on the following references: Lüdke and André (2018), Bardin (2016), Santos Filho and Gamboa (2013), Bittencourt (2011) and Napolitano (2006). The main document/source of this research was the *Base Nacional Comum Curricular*, especially the part that deals with the curricular component History, being complemented and contrasted with others, among them the document "Quality of infrastructure of public middle schools in Brazil" ordered by UNESCO and BNCC in spreadsheet, available on the website of the Ministry of Education. In the theoretical framework we brought together authors from the field of curriculum and the study of school subjects, such as Sacristán (2013 and 2017), Goodson (1997 and 2018) and Chervel (1990). To think about the issue of democratization of education, we have centrally adopted the Historical-Critical Pedagogy, elaborated by Saviani, D. (2002 and 2013), with whom Duarte (2016 and 2018) also dialogues, and for a theorization of the concept of democracy we rely on debates by Chauí (2014, 2016 and 2018) and Bobbio (1995 and 1996). When we put in question BNCC and History Teaching, we used Cássio (2019), Branco (2018), Cury (2018), Cerri (2011), Pinsky (2018) and Silva, M (2016). As a result of the analyzes performed, we point out several elements that characterize the BNCC as a prescriptive and non-democratic curriculum document, among which we can highlight: the insufficient contribution of education professionals in the preparation of the document, the incompatibility of the skills provided in the *Base* with the Brazilian school reality, and the imposing character of the document evident through the current use of the term “must”. It was also possible to verify that the historical contents are treated in the BNCC in order to perpetuate a teaching of History traditionally seen as a study of the past, of static facts and events, chronologically organized without clearly explaining a theoretical basis of support. We also noted that the History proposed at the *Base* makes it impossible a treatment ethically and politically committed of issues that are urgent to the democratization of education, such as the history of indigenous and African peoples. We hope that this research will advance the debates on BNCC and the democratization of education and provide plausible arguments to education professionals, especially for History teachers.

Keywords: Historical contents. Base Nacional Comum Curricular. Democratization of education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Conae	Conferência Nacional pela Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação básica
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Pedagogia Tradicional X Pedagogia Nova: o eixo da questão pedagógica	62
Quadro 2 –	Dossiês com a BNCC em foco (2014 - 2019)	77
Quadro 3 –	Histórias indígena e Africana na Base	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantidade de dissertações de mestrado defendidas de 2016 a 2018, envolvendo discussões sobre democracia.	50
Tabela 2 –	Ocorrências da palavra “Indígena” na BNCC	93
Tabela 3 –	Temas de História para o Ensino Fundamental II	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Imagem da capa da BNCC em suas duas primeiras versões	82
Figura 2 –	Imagem da capa da BNCC em sua terceira versão homologada	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Área de formação dos redatores da BNCC – Ensino Fundamental	100
-------------	---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A HISTÓRIA ENSINADA ONTEM E HOJE: ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO DA CIDADANIA	29
1.1 HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: DA RELAÇÃO CURRÍCULO, ESCOLA E SOCIEDADE	30
1.2 DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA E FORMAÇÃO CIDADÃ	35
1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA HOJE: VELHOS TEMAS, DEBATES ATUAIS	41
2 CURRÍCULO DE HISTÓRIA: CONTEÚDOS DISCIPLINARES, DEMOCRACIA E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	48
2.1 DEMOCRATIZAR A SOCIEDADE, DEMOCRATIZAR A ESCOLA	49
2.1.1 A democracia no capitalismo e o papel da escola	55
2.2 DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS PEDAGOGIAS	61
2.3 CURRÍCULO: CONTEÚDOS DISCIPLINARES E DISCIPLINADOS	66
2.3.1 O movimento do currículo na perspectiva democrática	68
3 O QUE É DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO: A (IN)UTILIDADE DA BASE E OUTRAS PROPOSIÇÕES	74
3.1 REFERENCIANDO OS QUE VIERAM ANTES	74
3.2 PARTICIPAÇÃO NA BNCC E O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS.....	78
3.2.1 Participação propagandeada e participação real	78
3.2.2 O discurso das competências	83
3.3 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: QUAL É A BASE DA BASE?	88
3.3.1. Comunicar ou fazer comunicados: O que faz a BNCC?	94
3.4 HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC	97
3.5 OS CONTEÚDOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	102
3.5.1 A organização cronológica do conhecimento histórico	105
3.5.2 temas urgentes para o conhecimento histórico	109
3.5.3 A ciência em disputa no conhecimento histórico	112
3.5.4 Consciência histórica e cidadania como finalidades do ensino de História	115
CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os conteúdos históricos do Ensino Fundamental II na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com enfoque na democratização da educação, elemento que consideramos não só importante, como urgente, tendo em vista o processo de elaboração e implementação da BNCC num contexto de reformas educacionais que visam acompanhar políticas mais gerais de reconfiguração do país, o qual vem assumindo com mais força uma postura neoliberal e ficando resignado à lógica do mercado.

O delineamento do objeto/tema deste estudo ocorreu em um processo colaborativo que envolveu a participação de muitos sujeitos, principalmente aquelas professoras e professores que fazem parte do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE - UFAC), os quais deram conta de envolver-nos e situar-nos em debates educacionais, compreendendo a história da educação brasileira, a formação docente e o trabalho pedagógico na escola, a metodologia da pesquisa em educação, políticas curriculares e implementação da BNCC, entre outros temas igualmente relevantes.

Não podemos deixar de destacar as atividades de análises dos projetos de pesquisa realizadas no âmbito da disciplina seminário de pesquisa, cujo processo deu conta de resolver algumas falhas provenientes da tímida experiência na pesquisa de alunos saídos da graduação, momento em que ainda há pouca proximidade com processos de investigação.

A proposta inicial de estudos, quando do ingresso no mestrado, tinha como objeto as reformulações curriculares dos cursos de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre, no entanto, após algumas orientações, leituras dos referenciais das disciplinas e revisões de literatura mais apuradas sobre o tema, constatamos a necessidade de repensá-lo, considerando a já mencionada urgência em tratar dos conteúdos históricos escolares, o que, por sua vez, não fugiu da proposta inicial, posto que ambos tratam de currículo e de conteúdos escolares de História.

As mudanças que ocorreram foram voltadas para uma reorganização e delimitação do objeto, o qual deixou de ser do âmbito do nível superior (ainda que mantenha relações) e passou a integrar estudos relativos à Educação Básica, mais especificamente às determinações da BNCC para o Ensino de História dos anos finais do Ensino Fundamental. Neste sentido, consideramos a proposta de pesquisa anterior importante e possível de ser realizada em outro momento e por hora nos propomos a contribuir com os debates em torno da BNCC e dos conteúdos históricos escolares.

Outro elemento acrescido ao enfoque do tema aqui discutido é o processo de democratização da educação, o que torna a pesquisa ainda mais instigante e amplia o raio de alcance, pois analisa um problema de interesse coletivo, o do acesso à educação e o seu significado dentro da problemática das desigualdades impostas pelo capitalismo.

A importância acadêmica e científica deste trabalho também parte da recente aprovação da BNCC e o paradigma curricular nela expresso. Sendo um documento de orientação curricular nacional, acreditamos que deva ser debatido e analisado por todos os profissionais da educação, os educandos e a maior parcela possível da sociedade, uma vez que se trata de decisões e prescrições que envolvem bem mais do que a organização curricular das instituições de ensino, mas a própria vida dos educandos e o futuro da educação.

A relação pessoal que se projeta na escolha do objeto e no desenvolvimento desta pesquisa me remete a um momento anterior: minha formação inicial no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (2013-2017) e, em decorrência dela, as minhas inquietações quanto ao trabalho docente, o qual pude analisar e vivenciar, primeiro como bolsista de Iniciação à Docência, depois nos estágios supervisionados e pouco tempo depois como professora substituta na mesma instituição (2017-2019).

Estas experiências fortaleceram meu vínculo com a docência e demandaram a formação em nível de pós-graduação pela necessidade de melhor compreender meu campo de atuação, bem como contribuir com a formação dos alunos e com o avanço das pesquisas em educação, em específico aquelas relacionadas à formação e ao trabalho do professor de História.

A capacidade de questionar, de fazer análises e leituras de fontes históricas são objetivos da formação em História. Ter posicionamento crítico, postura ética e comprometida com o bom desenvolvimento da educação são objetivos do trabalho docente. Juntos, tais objetivos definem o professor de História, sujeito que está em constante formação, dadas as necessidades de atualização quanto aos objetivos da formação dos educandos.

Toda pesquisa demanda algumas delimitações. No caso desta, devemos esclarecer duas delas: escolha da disciplina de História e dos conteúdos do Ensino Fundamental II. No primeiro caso, a delimitação envolve inicialmente questões pessoais, uma vez que se trata da minha área de formação, mas também possui caráter lógico, já que a disciplina de História (e as humanidades de modo geral), como mostraremos na segunda seção desta dissertação, foi muito visada ao longo do tempo por seu caráter político e hoje também acompanhamos os frequentes ataques aos professores e ao ensino de História. Neste sentido, optar pela disciplina de História não significa legar a ela toda a problemática da democratização da educação, mas destacar o

seu papel e potencial na formação da cidadania e consciência histórica, indispensáveis à prática social democrática.

E por que os conteúdos do Ensino Fundamental II e não outra etapa ou seguimento? O critério, neste caso, são os próprios conteúdos. Consideramos o fato de que é nesta fase da escolarização em que os alunos têm contato com temas mais complexos que demandam precisamente reflexão crítica, contextualização, novas linguagens e comparação acerca de suas vivências, habilidades destacadas na própria BNCC. É a partir do sexto ano do ensino fundamental que a Base e os currículos em geral aprofundam temas já introduzidos desde o início da escolarização, como tempo, espaço, política, relações sociais, cidadania, entre outros.

Para mais, é a partir da segunda etapa do ensino fundamental que, comumente, os alunos passam a estudar com professores que possuem formação específica para cada disciplina. Nos primeiros 5 anos, as disciplinas, com exceção de educação física, são trabalhadas por um professor com formação em pedagogia.

O foco na democratização da educação foi acrescido após leituras feitas no decurso das disciplinas específicas da linha 2 “Formação de professores e trabalho docente”, especialmente a disciplina “organização do trabalho pedagógico na escola”, através da qual tivemos acesso aos estudos de Dermeval Saviani, especialmente aqueles relativos à Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao adotarmos a perspectiva crítica e mais especificamente histórico-crítica, no exame das questões propostas por este trabalho, assumimos um compromisso ético e político na defesa da democracia na educação e na sociedade, em consonância com o que pesquisadores e profissionais da educação vêm defendendo no decurso dos 40 anos que completou a Pedagogia Histórico-Crítica em 2019. Acreditamos que as contribuições de Dermeval Saviani, de seus críticos e interlocutores em muito nos ajudam a refletir sobre a organização da educação brasileira e suas relações com o sistema capitalista, não somente na intenção de definir o que é uma educação democrática, mas de posicionar-se em defesa dela.

Embora o tema aparentemente guarde relações apenas com a aprendizagem dos alunos, a presença da formação de professores e do trabalho docente é clara à medida que temos consciência de que o ensino e a aprendizagem ocorrem de maneira simultânea e colaborativa. A formação dos alunos depende da formação do professor e conseqüentemente de seu trabalho, dadas as condições necessárias. Assim, embora a BNCC tenha como foco uma aprendizagem comum a todos os alunos, ela impacta direta e primeiramente os profissionais da educação, a quem resta a incumbência de adaptar seus planos de trabalho com foco na prescrição, além de

ser sua responsabilidade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996, art. 13º).

Neste sentido, esta pesquisa mantém estreita relação com a linha “formação de professores e trabalho docente” e pretende fornecer aos professores subsídios formativos que sirvam para a reflexão sobre quais são os conteúdos a serem ensinados na escola, tendo em vista os processos de exclusão históricos e a ideia de uma sociedade democrática.

Falar de conteúdos escolares não é tarefa fácil por se tratar de um tema cuja base está diretamente alicerçada às estruturas de poder vigentes em cada sociedade e, no caso, a sociedade brasileira, capitalista e (mesmo correndo o risco de ser redundante é preciso dizer) profundamente desigual. Nela, os debates em educação não podem se esquivar da participação política, do posicionamento e da tomada de decisão, pois uma visão que se queira neutra para com os problemas de cunho social mais gerais, está mais que definida em ordem com os silenciamentos, com a manutenção de um sistema excludente.

É por esta via que entendemos a pesquisa em educação não como uma maneira de identificar problemas pontuais e isolados relativos à atividade educativa, mas de perceber em suas estruturas as possibilidades de transformações que alcancem a sociedade da qual a escola faz parte e deve estar a serviço. Neste sentido, cremos no potencial não neutro, ético e político da educação e compartilhamos do pensamento de Paulo Freire (2019, p. 109) quando diz que “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano”.

Reconhecemos, portanto, na educação escolar o caráter transformador sem romantizar, entretanto, as relações que se exasperam em seu interior e as demandas externas, envolvendo disputas pela manutenção ou transformação das estruturas sociais, pois é justamente isso o que faz da escola um espaço político, porque envolve inúmeros processos decisórios, os quais podem ou não estar em consonância com as demandas sociais.

Quando damos ênfase à educação escolar, não estamos deixando de admitir os múltiplos espaços em que a educação ocorre, o que acarreta na impossibilidade de conceber o todo do fenômeno educativo, tampouco estamos diferenciando o lugar e a medida da educação e da escolarização, mas estamos visualizando a escola como local específico e privilegiado de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, os quais, para Saviani, D. (2002), constituem o patrimônio cultural da humanidade.

Neste sentido, nosso problema de pesquisa foi “de que forma(s) os conteúdos históricos presentes na BNCC contribuem para o processo de democratização da educação?”.

Esta questão mais geral evidencia nossas principais categorias conceituais, bases desta pesquisa: conteúdos históricos e democratização da educação. A partir delas, surgem outras igualmente importantes: disciplina escolar, democracia, currículo e ensino de História. Partindo do problema apresentado, as questões de estudo foram elaboradas de modo a especificar os elementos da pesquisa e organizar as seções. São elas:

1. Em uma perspectiva crítica, como se caracterizam uma sociedade e um currículo de História democráticos?
2. Como se deu o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular?
3. Como se configuram os conteúdos de História presentes na BNCC do Ensino Fundamental II?
4. De que formas um Ensino de História voltado para a democratização da educação pode contribuir para a formação da consciência histórica e da cidadania?

Buscando coerência com o objeto de estudo e o problema da pesquisa, o objetivo geral foi analisar de que forma(s) os conteúdos históricos do ensino fundamental II são tratados pela Base Nacional Comum Curricular em uma perspectiva de democratização da educação. A partir do objetivo geral e em conformidade com as questões de estudo delineamos os objetivos específicos:

1. Caracterizar uma sociedade e um currículo de História democráticos a partir de uma perspectiva crítica;
2. Analisar de que formas se deu o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular;
3. Mapear os conteúdos de História presentes na BNCC do Ensino Fundamental II, identificando que interesses atendem;
4. Identificar de que formas um ensino de História voltado para a democratização da educação pode contribuir para a formação da consciência histórica e da cidadania.

O desenvolvimento deste trabalho de investigação foi possível por meio da pesquisa documental, tendo sido adotada a abordagem qualitativa e a metodologia de pesquisa documental e análise de conteúdo para a coleta e investigação dos dados empíricos, com base nas seguintes referências: Lüdke e André (2018), Bardin (2016), Bittencourt (2011), Santos Filho e Gamboa (2013) e Napolitano (2006).

A escolha de tal metodologia se deu em função de dois fatores. Em primeiro lugar a percepção de que a pesquisa documental é adequada ao nosso objeto de estudo, uma vez que, pela análise do teor da redação do documento, foi possível identificar como os conteúdos históricos do Ensino Fundamental II foram tratados pela Base Nacional Comum Curricular e

como podem contribuir ou não com o processo de democratização da educação. Em segundo lugar, a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos impossibilitou pensar uma pesquisa de campo voltada para a implementação da mesma na realidade escolar, que, no contexto desta pesquisa, ainda estava sendo concretizada por meio das formações promovidas pelos órgãos de cada sistema de ensino, não sendo, assim, possível coletar dados através de entrevistas ou questionários, por exemplo, junto aos professores sobre suas práticas pós BNCC, já que muitos deles não haviam tido sequer tempo e formação suficientes para compreender o que é o documento e quais mudanças ele propõe para a Educação Básica.

A opção por este tipo de pesquisa não se deu sem que antes refletíssemos sobre sua historicidade. A pesquisa documental foi consolidada bem antes de outros tipos como a História Oral, mas havia nela muitas restrições quanto ao que podia ser considerado documento. Acreditava-se haver uma História verdadeira e que existiam homens destinados a conta-la na forma escrita, eram aqueles que representavam a oficialidade. A noção de documento, no entanto, ampliou-se recentemente de modo a agregar uma infinidade de fontes: um objeto, uma música, uma obra literária, uma fotografia, um mapa, um desenho, uma receita culinária, um anúncio no jornal, uma carta ou qualquer outra fonte capaz de documentar especificidades e marcas de vivências humanas.

A linguagem não-verbal dos documentos ganhou espaço e possibilitou que a História fosse contada não somente a partir de documentos oficiais escritos. Passou-se a refletir sobre que grupos de indivíduos o documento oficial representava, que fatos traziam, qual versão era contada. Assim, o documento escrito oficial não perdeu importância na pesquisa, mas é fato que “o conceito moderno de documento rejeita a máxima metódica ‘o documento fala por si’. Portanto as armadilhas de um documento audiovisual ou musical podem ser da mesma natureza das de um texto escrito” (NAPOLITANO, 2006, p. 239).

Segundo Ludke e André (2018, p. 47), uma das vantagens do uso de documentos na pesquisa “é que eles são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista” (Idem, p. 46). No caso desta pesquisa, a opção pela análise documental se justifica também pela impossibilidade de ouvir todos os redatores do Base (que são de diferentes partes do país) no espaço de tempo destinado para esta pesquisa, além disso, como o documento é oficial, a autoria é do órgão federal (Ministério da Educação) e não apenas de seus redatores. Dessa maneira, por mais que tenha havido colaboração de diferentes sujeitos na escrita do documento, o que permanece é a visão e os objetivos do governo.

A adoção da análise de conteúdo como procedimento da análise documental levou em conta os estudos de Bardin (2016) e Lüdke e André (2018), ambas com pontos de vista diversos, mas não divergentes. Para Bardin, a análise de conteúdo faz parte do campo das comunicações e “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos” ou um conjunto de técnicas de análise, cujas formas podem variar em decorrência da amplitude do campo das comunicações (p. 37). Para ela, a análise de conteúdo tem por objetivo “o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (p. 50). Além disso, a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significantes como também dos significados (Idem, p. 41).

Lüdke e André, com base em Krippendorff (1980), consideram que “a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens” (p. 48). Para elas, a análise de conteúdo é a metodologia a qual o pesquisador comumente recorre para a análise dos dados coletados na pesquisa documental.

A principal diferença observada entre as formulações das autoras é que, para Lüdke e André (2018) a análise documental é um método de coleta de dados, cujos procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise do documento podem incluir a análise de conteúdo. Já conforme Bardin (2016), análise documental e análise de conteúdo são procedimentos diferentes, com objetivos igualmente diversos, embora compartilhem uma função: análise categorial ou temática. Numa diferença simples, a autora indica que a análise documental trabalha com o documento e a análise de conteúdo, com mensagens, pelas quais se faz inferências. Para as primeiras autoras, há uma certa hierarquia entre as análises, de modo que a análise documental é complementada pela de conteúdo. Bardin, por outro lado, considera que ambas são métodos/técnicas de análise, que podem ou não ser utilizadas em conjunto, já que possuem objetivações diferentes.

Apesar das diferenças apresentadas, as autoras foram de grande contribuição para o trabalho metodológico desta pesquisa e juntas, sem prejuízo, foram capazes de fundamentar nossa prática, de modo que identificamos a metodologia deste trabalho da seguinte forma, como já informado: Pesquisa do tipo documental, que utilizou a análise documental como método de coleta de dados e a análise de conteúdo como procedimento de tratamento da informação documental, investigando significados e significantes dos dados e das mensagens contidas no documento.

Partindo da concepção de que “nenhum documento fala por si” é que realizamos a pesquisa documental tendo como principal fonte o documento da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC). Além da análise do documento na sua versão consolidada, fizemos comparações com sua versão anterior e tivemos o cuidado de pensar os processo de elaboração e aprovação, questão geradora de muitas dúvidas, pois integra um percurso tanto opaco quanto aligeirado de reformas curriculares a nível nacional, que, por sua vez, compõem o conjunto das discussões políticas mais gerais e que tencionam mudanças do ponto de vista da democracia, do aligeiramento da formação, da articulação da educação com os setores do mercado, dos objetivos da escola, entre outros.

Os procedimentos de análise, todavia, não dariam conta de sozinhos levantar categorias conceituais e desenvolve-las frente à problemática apresentada. A literatura estudada teve grande influência antes e depois da coleta de dados, não tendo sido selecionada de maneira aleatória, mas com base em nossas concepções políticas e ideológicas e buscando compatibilidade com o objeto e o enfoque do estudo. Com isto, é imperioso lembrar que nenhuma pesquisa das Ciências Humanas pode ser considerada somente objetiva ou somente subjetiva. A objetividade é inerente ao rigor científico da pesquisa, enquanto a subjetividade parte tanto da autoria quanto das fontes e dos sujeitos da pesquisa.

Conforme Santos Filho (2013, p. 26),

o dualismo sujeito-objeto das Ciências naturais não é adequado às Ciências Sociais. Enquanto as Ciências naturais, podem livrar-se de sua projeção mental por causa da natureza inanimada de seus objetos de estudo, as ciências humanas dependem dessa recriação como a verdadeira base para sua abordagem do conhecimento. Os objetos das ciências humanas não são entidades físicas ou processos externos, mas manifestações da mente.

Dessa maneira, o pesquisador nas ciências humanas é também sujeito da pesquisa, uma vez que faz nela constantes escolhas, imprimindo suas marcas, suas representações. De outra forma, Lüdke e André (2018, p. 5) afirmam que:

É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.

Por esta compreensão é que assumimos neste trabalho a abordagem qualitativa, o que não nos impediu de dispormos também da pesquisa quantitativa na elaboração de gráficos e tabelas, cujos dados foram coletados tal como encontram-se na fonte utilizada, antes de se fazer qualquer inferência. A abordagem qualitativa, no entanto, é predominante e mais adequada à pesquisa em educação em particular e às ciências sociais em geral, porque, como já

mencionamos, o pesquisador é parte integrante da pesquisa e sua subjetividade estará sempre implicada nas escolhas que ele faz, tornando o processo de análise eminentemente subjetivo, mas não isento de rigor e objetividade.

Conforme Gamboa (2013, pp. 95-96), o dualismo quantidade-qualidade é também uma dicotomia epistemológica que, se mantida no nível técnico, pode

coibir e desqualificar as possibilidades de síntese entre os elementos qualitativos e quantitativos em um mesmo processo metodológico, a interação sujeito-objeto na produção do conhecimento e a articulação de processos de explicação e compreensão na elaboração da mesma pesquisa

Assim, compartilhamos do pensamento do autor de que é necessário superar o falso dualismo qualidade-quantidade, entendendo que vários elementos são constitutivos do processo de produção do conhecimento e que, assim sendo, torna-se menos importante o debate sobre abordagens qualitativas ou quantitativas e mais relevante a articulação delas com os instrumentos de coleta de dados e os interesses do pesquisador.

As bases teóricas desta pesquisa, como já enunciado, guardam relação com nossas opções políticas e nossa visão de sociedade democrática e de educação humanizadora. Embora nosso referencial seja o de perspectiva crítica, devemos esclarecer que nem todos os autores desta perspectiva e nos quais nos baseamos apresentam as mesmas bases teóricas, a exemplo de Freire e Dermeval Saviani. E, para não incorreremos no ecletismo metodológico, há que se diferenciar as bases em que se fundamenta cada autor.

É possível afirmar que tanto Saviani quanto Freire compartilham da defesa de uma educação na perspectiva da transformação da sociedade e é a isto que nos apegamos ao dialogarmos com as duas bases teóricas.

Saviani, assumidamente marxista, elabora uma percepção de democratização que se volta para um problema central: o de garantir que a educação sistematizada, ao alcançar democraticamente os filhos dos trabalhadores, possa transformar a estrutura da sociedade, reduzindo as desigualdades. Trata-se, portanto, de uma proposição ancorada no Materialismo Histórico-Dialético que pensa uma proposta revolucionária e simultânea de transformação da escola e da sociedade, através do trabalho educativo. Freire, por sua vez, apresenta um caminho diverso até a democratização da educação, pois, por sua própria vivência como educador, ele aposta naqueles voltados para a realidade dos educandos.

Cabe ressaltar que em nenhum momento estes dois educadores se opõem em suas propostas teórico-metodológicas, de modo que Saviani, D. (2013, p. 124), ao falar das fontes

teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, destaca a importância de conhecermos os clássicos da história pedagógica, dentre eles Paulo Freire.

Dito isto, assumimos um referencial teórico de perspectiva crítica de modo geral, e enfatizamos que todas as conclusões a que chegamos neste trabalho, bem como as justificativas que nos levaram a pesquisar sobre ele, tem base na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, estudioso marxista, e que, portanto, temos como ponto de partida também o Materialismo Histórico-Dialético, de Marx e Engels.

Assumir o método Materialista Histórico-Dialético pode ser simples e complexo na pesquisa em educação. Complexo, porque, como nos adverte Frigotto (2010, p. 77), decidir falar da Dialética como método de investigação é também “expor-se a um conjunto de riscos dos quais o fundamental é o da banalização ou simplificação”; e simples porque a dialética materialista histórica não constitui um paradigma ou uma doutrina, ao contrário, ela se funda, conforme o mesmo autor, “no imperativo do modo humano de produção social da existência” (Idem, p. 82), ou seja, tal método admite a construção social do conhecimento e tem como ponto de partida a própria vida e os processos nos quais ela está implicada.

Ao analisarmos nesta dissertação o modo como os conteúdos históricos são apresentados na Base Nacional Comum Curricular na perspectiva da democratização da educação, procuramos nos desvencilhar das concepções dominantes de educação, de democracia, de sociedade e de história, quais sejam, as que apresentam uma educação que não serve aos processos de transformação da sociedade, uma democracia liberal que não considera as contradições históricas em que os sujeitos estão implicados, uma sociedade desigual e biologicamente determinada, e uma aceção de história negacionista das pluralidades e diferenças.

Neste sentido, o método dialético se faz presente e necessário à pesquisa, já que, do ponto de vista materialista histórico, “a Dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2010, p. 82). De outro modo, como pesquisadores, analisamos um objeto no qual nós mesmos estamos situados, seja porque trata de nossas vivências, seja porque no processo de análise estão implicadas, de certo modo, tais vivências.

A este respeito, Fenellon (2010, p. 138) assinala:

O materialismo histórico vem levantar a questão, sobretudo dos supostos e da construção da sociedade. [...] Toda a produção do conhecimento é fruto de um contexto social e, como tal, carrega supostos e pressupostos. Ela carrega consigo,

nesses supostos e pressupostos, uma teoria sobre a história, uma filosofia sobre a vida, sobre o mundo e, portanto, sobre a história que, certamente marcam a investigação.

Esta compreensão desmonta a perspectiva positivista de que a produção do conhecimento para ser fidedigna precisa adotar a neutralidade¹. A neutralidade é impossível, no entanto, cabe ressaltar, que não há sentido concordante entre neutralidade e objetividade. Esta se nutre da perspectiva de que o conhecimento tem relação com a realidade social à qual se refere, ao passo que aquela “é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento” (SAVIANI, D. 2013, P. 49).

Assumindo, então, a defesa do saber objetivo e jamais neutro no processo de democratização da educação e da sociedade, explicitamos também a relação dialética entre educação e sociedade, uma vez que, ainda conforme Saviani, D. (2013), “[...] a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética” (p. 118). Dito de outra forma, a escola reproduz desigualdades e adota sentidos próprios dos discursos dominantes, contudo não se apresenta inerte diante deles, ao contrário, integra um processo dinâmico que elabora, inclusive, resistências.

Esclarecidas as concepções teóricas nas quais nos ancoramos, apresentamos a escrita do texto, que se organiza em cinco seções, incluindo-se introdução e conclusão, e as discussões em cada uma delas seguem uma ordem lógica de contextualização e historicização do objeto, passando pelo desenvolvimento de categorias e conceitos indispensáveis ao objeto e apresentação e análise de dados com base no referencial teórico e metodológico. A Introdução (primeira seção) apresenta o objeto de estudo da pesquisa, sua problemática, suas questões de estudo, seus objetivos; identifica a pertinência científica, acadêmica e pessoal do trabalho; apresenta a metodologia da pesquisa, seu referencial teórico, suas fontes, seus recursos e a estrutura da dissertação.

A segunda seção, que consideramos de cunho histórico, tem como título “A HISTÓRIA ENSINADA ONTEM E HOJE: ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO DA CIDADANIA” e está dividida em três subseções que visam situar o contexto no qual os conteúdos históricos foram organizados como disciplina escolar. Para isto, utilizamos o estudo de Chervel, publicado

¹ O pensamento de orientação positivista se difundiu no século XIX e apostou na produção do conhecimento pelas ciências sociais nos mesmos moldes das ciências naturais, negando, segundo Reis (2000, p. 42), que a consciência “produzisse sentido e significação autônomos” e afirmando que tal consciência fosse “determinada mecanicamente pelas condições objetivas. O homem é transformado em “objeto natural” passível de ser plenamente conhecido, aplicando-se a metodologia das ciências naturais. Ver mais em: REIS, J.C. **Escola dos Annales** – a inovação em história – São Paulo: Paz e Terra, 2000.

em 1990, sob o título “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, pelo qual é possível compreender a existência das instituições escolares levando em conta sua gênese, sua função e seu funcionamento, consolidando a ideia que aqui defendemos de que os conteúdos ensináveis não se dissociam da cultura vigente na sociedade.

Nesta mesma problemática, outra referência adotada foi Bittencourt (2011, 2016 e 2018), que, numa postura comprometida com a transformação da realidade escolar brasileira, nos fornece subsídios teóricos indispensáveis à compreensão do ensino de História no Brasil, seus avanços e retrocessos ao longo do tempo; as especificidades e finalidades da disciplina escolar. Contribuí ainda com este debate Enguita (1989) que, num contexto mais amplo, analisa as transformações políticas e sociais, principalmente as decorrentes dos processos de industrialização, que deram origem à “escola de massas”, evidenciando seus objetivos e suas implicações nas sociedades, especialmente no que diz respeito ao mundo do trabalho.

Ao introduzirmos o debate sobre currículo, partindo da historicidade da palavra, contamos com Saviani, N. (2018) que identifica a origem latina do termo empregado no final do século XVI e os elementos que dele fazem parte: disciplina escolar, conteúdos de ensino, relação com as finalidades da educação e com o seu público, além de diversos interesses de atores e grupos em disputa.

Silva, M (2013, 2016 e 2018) dialoga conosco no sentido de identificar em que espaços se constitui o conhecimento histórico e qual a função do espaço escolar que, nos limites da sua especificidade, nos dá clareza sobre a função e os saberes de cada disciplina, não se isentando, é claro, do aspecto político, mas pensando o projeto de sociedade ao qual a educação escolar está a serviço. O autor também contribuiu com a análise do cenário político atual e suas relações com a educação escolar e com o ensino de História.

Ainda na segunda seção trazemos alguns apontamentos com base em Cerri (2011). O autor contribui com nosso objeto de pesquisa ao conceituar “consciência histórica” e situá-la tanto como parte da aquisição cultural coletiva quanto como parte das experiências de ensino específicas na escola, debate indispensável para pensarmos o ensino de História hoje. O mesmo autor aborda a organização do ensino de História que, ao longo dos séculos tem produzido e reproduzido um conhecimento baseado na identidade nacional, que ganha ou perde força a depender da ordem política vigente.

A trajetória dos conteúdos históricos escolares, conforme os autores estudados, envolve o estudo da história das disciplinas escolares, do currículo e da organização política da sociedade, ambos envolvidos na definição dos processos formativos que acompanham a percurso da escolarização.

A terceira seção, intitulada “CURRÍCULO DE HISTÓRIA: CONTEÚDOS DISCIPLINARES, DEMOCRACIA E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA”, possui três subseções e tem a função de apresentar e discutir as principais categorias que dão base a esta pesquisa. Para tanto, assumimos a perspectiva crítica, que relaciona o desenvolvimento da educação com as desigualdades sociais, principalmente a desigualdade econômica, que dificulta o acesso dos marginalizados à cultura transmitida por meio da escola e outros espaços. Com isto, assumimos também a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani, nossa principal referência.

A primeira categoria trabalhada nesta seção é “Democracia” e iniciamos com um levantamento sobre pesquisas recentes envolvendo a temática, publicadas em forma de dissertações e artigos, mostrando que nos últimos anos elas têm crescido substancialmente, fato que, possivelmente, tem relação com as mudanças políticas brasileiras recentes. Na compreensão do cenário político brasileiro atual, a obra “Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil” (2016) foi de grande contribuição e dela destacamos principalmente as contribuições de Marilena Chauí e Mariana Amaral, as quais compartilham análises das mudanças na estrutura socioeconômica brasileira, nos dando condição de perceber os riscos que a democracia no Brasil corre.

Chauí, em outra obra (2018), conceitua democracia, mostrando que ela está para além de uma forma de governo, mas que se liga à própria existência social, estando em constante conflito com as disputas de poder da burguesia que, por sua vez, prega uma democracia liberal baseada no que a autora chama de “ideologia da competência”. Por meio desta e de outras referências, mostramos a incompatibilidade da democracia com o sistema capitalista e defendemos, por conseguinte, que a luta pela sociedade democrática é também a luta pelo socialismo.

Neste debate sobre democracia e sua sobrevivência ameaçada no capitalismo é que evidenciamos o referencial da Pedagogia Histórico-Crítica, para qual Dermeval Saviani, seus críticos e interlocutores tem dedicado muitos estudos. Saviani, D. (2002 e 2013) diz que essa formulação parte da necessidade de situar a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e de pensar uma proposta pedagógica voltada para a transformação social. Neste sentido, nosso objeto de estudo está sintonizado com a Pedagogia Histórico-Crítica, pois é ela que, com mais consistência, analisa, debate e propõe medidas que auxiliam no processo de democratização da educação e assume a luta pela superação do capitalismo, reconhecendo seus avanços até a atualidade.

Newton Duarte (2001, 2013, 2016 e 2018) nos auxilia na compreensão do significado e das bases do que ele nomeia de “pedagogia das competências”, baseada no lema “aprender a aprender”, bem como no aprofundamento da visão adotada pela Pedagogia Histórico-Crítica, movimentos indispensáveis às análises da seção subsequente. Duarte contribui com o debate elaborado por Saviani, D. (2013) com relação ao papel dos conteúdos escolares no processo democrático de ensino, entendendo-os também como parte das disputas de poder na sociedade.

Na apreciação da categoria “currículo”, adotamos a perspectiva de Sacristán (2013 e 2017), que classifica o currículo em seis níveis, dentre os quais aprofundamos aquele que está mais diretamente voltado para o problema da pesquisa: o currículo prescrito. É neste nível que identificamos a Base Nacional Comum Curricular, fonte principal desta pesquisa, a qual integra o conjunto de documento regulatórios que determinam o tipo de ensino a ser desenvolvido na escola. Seguindo o debate, analisamos o currículo na perspectiva democrática e consideramos que existem outros fatores responsáveis pelo processo de democratização, os quais são apontados por Paro (2012). Conforme o autor, as relações que se projetam no ambiente escolar, especialmente aquelas pautadas na hierarquia dos cargos, muitas vezes dificultam a apropriação da demanda democrática, por essa razão, a luta pelo currículo democrático também passa pela incorporação dos diversos sujeitos nos processos decisórios da escola.

Ante o que foi discutido na seção, consideramos que os conteúdos escolares, em especial os conteúdos históricos, não são apenas disciplinares, como são também “disciplinados” conforme a demanda dos grupos detentores de poder na sociedade. Com exceção de algumas concessões feitas através das pressões sociais, há sempre um processo de falseamento de liberdade que mascara o autoritarismo, de sonegação da cultura aos marginalizados e, neste movimento, os conteúdos são disciplinados para que atendam à lógica dominante.

A quarta seção que consideramos seção de análise tem como título “O QUE É DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO: A (IN)UTILIDADE DA BASE E OUTRAS PROPOSIÇÕES” e se organiza em quatro subseções. Nos utilizamos do referencial teórico e metodológico das seções anteriores para entender o processo de elaboração e aprovação da BNCC, assim como identificar e analisar as concepções de História e de ensino de História nela presentes. Foi nosso objetivo também analisar os conteúdos de História dos anos finais do ensino fundamental, a partir de três enfoques: A organização cronológica do conhecimento histórico, temas urgentes para o conhecimento histórico, e a ciência em disputa no conhecimento histórico.

Além da contribuição dos autores que mencionamos na descrição da metodologia da pesquisa, a análise do documento da Base empreendida nesta seção levou em consideração o

processo descrito por Bittencourt (2011) de análise e comentário de um documento em situação de ensino, e que, na nossa percepção, em muito contribui com a pesquisa. Para a autora, são necessários os seguintes passos:

DESCREVER o documento, isto é, destacar e indicar as informações que ele contém.
MOBILIZAR os saberes e conhecimentos prévios.
EXPLICAR o documento, isto é associar estas informações aos saberes anteriores.
SITUAR o documento no contexto e em relação ao seu autor.
IDENTIFICAR a natureza desse documento e também explorar esta característica.
Identificar os LIMITES e o INTERESSE do documento, isto é, criticá-lo (p. 334, destaques da autora).

Ao considerarmos os passos apresentados pela autora, descrevemos o documento de duas formas: conforme a definição oficial, que identifica a BNCC como um documento de caráter normativo e não curricular, que define quais são os conteúdos, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas por todos os alunos da educação básica; e conforme análises nossas (mobilizando conhecimentos prévios) e de autores, tais como Cury (2018), Branco (2018) e Cássio (2019) que vêm estudando o documento e fornecem outra definição que nos permitiu compreendê-la como não democrática e como política de centralização curricular.

Ainda seguindo o movimento de análise descrito anteriormente, situamos a Base no contexto de reformas educacionais pautadas nas políticas neoliberais, questão que procuramos debater na seção teórica (seção 3). Com isto percebemos que na BNCC não há perspectiva neutra (embora raríssimas vezes se assuma um referencial teórico), mas o atendimento de perspectivas educacionais de determinados grupos, o que, por sua vez, estabelece ligação com a natureza do documento (oficial) e a participação dos profissionais da educação e da sociedade na elaboração do documento, assim como a cooperação de cada área do saber e suas implicações.

Nesta quarta seção procedemos em uma sequência de ações que visaram estruturar o texto de forma inteligível e acessível a diferentes públicos que visem compreender a BNCC e o ensino de História nela proposto. Primeiro, através de revisão de literatura, buscamos referenciar aqueles que publicaram livros sobre a temática a partir de 2018, ano de retomada dos debates sobre a Base, o que serviu tanto para nos ajudar a avançar no debate, evitando repetições desnecessárias e configurando fontes para a pesquisa, quanto para divulgar tais trabalhos que consideramos de grande riqueza intelectual. Além de fazer a apresentação dos livros, elaboramos um quadro contendo os principais dossiês com a BNCC em questão, de 2014 a 2019.

Em seguida analisamos o elemento da participação na elaboração da Base, bem como o aligeiramento e a desmobilização nos processos decisórios a partir de 2016. Para tanto, utilizamos como fonte um vídeo/propaganda com o título “Quem tem base vai mais longe”, de responsabilidade do canal Movimento pela Base Nacional Comum, publicado em 2018. Através dele, obtivemos dados referentes à quantidade de contribuições em consulta pública, sobre os quais apontamos controvérsias, algumas delas já denunciadas por Fernando Cássio (2017 e 2019).

Outro elemento em destaque foram as mudanças sofridas pelo documento em sua terceira versão, desde a sua capa até a ênfase na pedagogia das competências, em que foi possível notar como as transformações ocorridas no cenário político impactaram a redação do documento, imprimindo-lhe novas perspectivas ideológicas. Procuramos também identificar com que referências a BNCC dialoga no sentido de dar centralidade às competências, diluindo nelas os conteúdos, sendo Perrenoud (1999) o que mais se aproxima.

Apontamos também as disparidades entre a proposta da BNCC, principalmente nas competências gerais, e a realidade das escolas brasileiras. Para isso, utilizamos como fonte um documento elaborado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob encomenda da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresentando informações referentes à qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil de 2013 a 2017. A análise de dados contidos no documento deu conta de identificar contradições na proposta de formação dos alunos apresentada pela Base.

Além disso, mostramos a inutilidade da Base frente às perspectivas de educação democrática, em primeiro lugar porque, como já dito, a Base não leva em conta a realidade socioeducacional brasileira e em segundo porque, ao utilizarmos o recurso “localizar” (Ctrl+F) no documento no formato PDF, identificamos a postura impositiva através do uso constante de termos que expressam ordem aos sistemas de ensino e aos sujeitos que deles fazem parte.

Ao criticarmos a concepção de Ensino de História presentes na Base, que, dentre outros exemplos, procura situar alunos e professores em igual condição de trabalhar com as fontes históricas, sob a justificativa do protagonismo, recorreremos mais uma vez à autora Bittencourt (2011), que identifica e diferencia o trabalho do historiador e do professor de História no uso de documentos, bem como a postura que os alunos assumem no processo de aprendizagem. Colocamos em pauta também a participação dos grupos empresariais na propaganda da Base e a formação acadêmica dos seus redatores, como elementos fundamentais na identificação da BNCC como não democrática.

Por último e igualmente importante, sintetizamos quatro elementos resultantes de nossas análises dos conteúdos de História dos anos finais do ensino fundamental na BNCC, adotando como fontes tanto o quadro de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades presentes no documento da Base, quanto o recurso “BNCC em planilha” disponibilizado pelo site oficial (<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>), onde são acrescentados mais dois elementos suplementares: “comentário” e “possibilidades para o currículo”.

O primeiro elemento foi a organização cronológica do conhecimento histórico, em que a Base se isenta de apresentar qualquer referencial que justifique tal organização; o segundo destacou o que consideramos “temas urgentes” para o conhecimento histórico, notadamente as histórias indígena e africana, sobre as quais a Base repete erros históricos, mesmo após organizações como a Associação Nacional de História – Anpuh terem alertado; O terceiro elemento discute o processo de negação da ciência no conhecimento histórico como elemento sutil das disputas no currículo; E o quarto e último elemento identifica o papel dos conteúdos históricos na formação da consciência histórica e da cidadania.

Esta pesquisa intenciona contribuir especificamente com a compreensão de qual ensino de História tem sido proposto pela Base e a quais interesses atendem. Para isto, identifica a disciplina História em contextos de ameaças à democracia, resultante de reconfigurações políticas ocorridas ao longo do tempo, mas principalmente a partir de 2016.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa nos permitem fazer algumas afirmações no que se refere à história da educação escolar e a organização curricular de História; à relação entre democracia e capitalismo; e à perspectiva de democracia na Base e o ensino de História nela proposto.

Notamos que a educação escolar ao longo tempo esteve atrelada às transformações políticas e econômicas, com a intenção de formar sujeitos ideais para o sistema. A divisão social imposta pelo capitalismo é crucial para a compreensão da organização curricular de História, pois é ela quem demanda a ênfase ou descarte de determinado conteúdo, fazendo com que o ensino de História tenha potencial transformador, mas também reprodutor.

Neste mesmo sentido, entendemos que a democracia não se efetiva no capitalismo, que sobrevive das explorações, marginaliza sujeitos e justifica as desigualdades com a meritocracia. Assim, a luta pela democratização da educação e da sociedade se configura como luta pela superação do capitalismo.

A ausência de democracia na Base ficou evidenciada desde os aspectos formais do documento, cuja mudança na capa caracteriza a alteração no governo após a segunda versão,

bem como na insuficiente participação dos profissionais da educação na elaboração do documento e a incoerência entre uma aprendizagem comum e a realidade da infraestrutura das escolas brasileiras. Além disso, a organização do ensino de História na Base reproduz uma organização tradicional de História, cuja periodicidade atesta um único significado, o de que História é o estudo de um passado único, linear e contado pelos vencedores.

1 A HISTÓRIA ENSINADA ONTEM E HOJE: ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO DA CIDADANIA

(...) a história é escrita pelos vencedores, que não gostam de mostrar a roupa suja: sempre é mais conveniente apresentar a história da escola como um longo e frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje ou de amanhã que, por exemplo, como processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos.
(*ENGUIITA, 1989, P. 131*)

Nesta segunda seção analisamos o contexto no qual os conteúdos históricos foram organizados como disciplina escolar e a importância destes conteúdos para a formação da cidadania. Para isso, reunimos um referencial entre os que estudam o currículo, a história das disciplinas escolares e o ensino de História, tais como Chervel (1990), Saviani, N. (2018), Goodson (1997, 2018), Bittencourt (2011, 2018, 2016), Cerri (2011), Pinsky (2018), Severino (2001) e Libâneo (2014).

Nos detivemos às questões históricas que envolveram e envolvem o ensino de História em diferentes momentos, para tanto trabalhamos com as subdivisões do campo da história da educação e do currículo, principalmente a história das disciplinas escolares, o estudo dos conteúdos escolares e a história da disciplina de História.

Por meio desses subtemas, organizamos o percurso do debate em três subseções, que procuram manter um diálogo entre si e contribuir com as próximas seções.

Através de revisão bibliográfica, reunimos referenciais indispensáveis ao estudo do tema, com o cuidado de não fazer compilações e fornecendo novos elementos para a continuidade do debate com o acréscimo de nosso olhar, que não é um olhar neutro, mas um olhar que revela o nosso tempo, nossa formação, nossos muitos aprendizados diários, além de nossas filiações teóricas, que em muitos momentos nos identificarão.

A primeira subseção tem por título “História das disciplinas escolares: da relação currículo, escola e sociedade” e objetiva analisar a organização disciplinar dos conteúdos escolares, especificando a disciplina de História com suas variações de significado ao longo do tempo. Nela apresentamos as especificidades de tempos e espaços históricos dos quais fizeram e fazem parte a escola e as disciplinas escolares, bem como o significado “disciplinar” do ensino dentro do currículo.

1.1 HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: DA RELAÇÃO CURRÍCULO, ESCOLA E SOCIEDADE

O estudo da história das disciplinas escolares é amplo, diverso e contempla discussões em torno do currículo, da escola, e especialmente da sociedade e suas transformações. A organização das disciplinas escolares constitui espaço valioso de análise não só para o campo da educação, mas para diversas áreas de conhecimento, já que remete à consolidação das ciências e às disputas de poder que, por sua vez, depende do controle do que se ensina e aprende.

A História das Disciplinas Escolares é um dos campos da História da Educação, que busca produzir conhecimento sobre a historicidade dos saberes que, em determinado momento, constituem-se em disciplinas escolares e os modos como essas disciplinas contribuem para a realização do processo de escolarização nos diferentes tempos históricos e lugares nos quais são aprendidas e ensinadas (ANJOS, 2013, p. 281).

Neste sentido, não se estuda a história das disciplinas escolares desassociada dos tempos e espaços históricos onde se constituíram, ao contrário, esforça-se para que fique evidente a maneira como as disputas, os debates e os silenciamentos conformaram os conhecimentos curriculares indispensáveis à escola que, por sua vez, sofre profundas transformações a partir do século XX, quando o saber sistematizado na escola se estende às camadas populares.

Estudar a história das disciplinas escolares, longe de ser uma opção neutra, requer que se trabalhe com concepções específicas sobre a história do ensino. Trata-se de assumir uma postura frente a três problemas relativos à existência das instituições escolares, enunciados por Chervel (1990, pp 183-184): sua gênese, sua função e seu funcionamento. Devemos deixar claro que nos distanciamos da concepção que nega o potencial emancipador da escola, que a identifica como produtora de um saber vulgar adaptado do saber científico.

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de **aculturação de massa** que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural (Idem, p. 184, grifo nosso).

Não é demasiado enfatizar a indissociabilidade entre os conteúdos ensináveis e a cultura vigente na sociedade. Para Bittencourt (2011, p. 38), “O estudo das disciplinas escolares tem-se mostrado necessário para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade”. Sendo assim, convém

falarmos do surgimento do termo disciplina, bem como da emergência da escola como resultante e geradora de transformações na estrutura social.

Conforme Chervel (1990), é falaciosa a ideia contida nos dicionários etimológicos de que o termo disciplina já era utilizado no século XIV. Na verdade, no sentido relativo ao ensino o termo só é popularizado a partir da segunda década do século XX, compondo o conjunto do pensamento pedagógico de renovação do ensino primário e secundário, que procura traduzir a palavra como disciplinamento e exercício intelectual (pp. 178-179).

Situando-nos historicamente, é indispensável lembrarmos que essa relação do termo disciplina em seu sentido escolar com o disciplinamento intelectual se deve à restrição do ensino escolar às elites. Por essa razão é que, no âmbito da formação superior ou Ensino Secundário, a noção de disciplina que caracteriza diferentes áreas do saber surge mais tardiamente do que no ensino primário, uma vez que das últimas décadas do século XIX ao início do século XX só havia no secundário as chamadas “humanidades clássicas”, cuja vocação era “formar os espíritos pelo exercício intelectual” (Idem, p. 179).

Com as mudanças decorrentes do processo de industrialização, que não se deu de igual maneira em todas as partes do mundo, mas foi inaugurado pelos países da Europa, vieram as novas percepções de organização social que deveria adaptar-se ao sistema econômico, por sua vez voltado para a mecanização das atividades e maximização do lucro.

É assim que surge, para as classes populares, o saber sistematizado. O que demanda a incorporação destes setores à escola é a necessidade de “modernização” da sociedade, muito mais do que qualquer percepção de formação humana, inclusão ou democratização da educação.

Compreenderemos melhor essa alteração do ponto de vista estrutural e econômico da sociedade e suas relações com a escolarização com base em Enguita (1989), ao analisar as transformações sociais que originaram a “escola de massas”. Com base neste autor é válido adiantar duas afirmações: a de que existiram outras formas de aprendizagem anterior à sistematização do ensino na escola, embora seja difícil imaginar uma sociedade sem a escola que conhecemos hoje; e a de que a escola foi e é uma importante instituição à serviço do capitalismo, ainda que não se reduza a isto.

É possível dizer que os processos de instrução, comunicação e internalização das relações de trabalho nas diversas sociedades sempre evocaram a instituição de alguma forma de ensino e de aprendizagem. Desde que existem seres humanos, existe também a produção de cultura e a necessidade de sua consolidação, bem como a permanência do ideal de civilidade entre as gerações.

Uma das primeiras formas organizadas de ensino envolvendo o mestre e o aprendiz ocorreu no final da Idade Média, por meio do que Enguita (1989) chamou de “intercâmbio familiar”, idealizada para a produção e reprodução do artesanato. As funções dos aprendizes envolviam “servir fielmente ao mestre não apenas nas tarefas do ofício, mas no conjunto da vida doméstica”, ao passo que cabia ao mestre “Ensinar-lhe as técnicas do ofício, mas também a alimentá-lo a vesti-lo, dar-lhe uma boa formação moral e religiosa e prepará-lo para **converter-se em um cidadão** (Idem, p. 107, grifo nosso).

É vultoso destacar que a “conversão em cidadão” como objetivação da educação pelo intercâmbio familiar denota a forte relação entre aprendizagem e sistema:

Em uma época em que as relações de produção são atravessadas de cima a baixo por relações sociais de dependência, a criança que é enviada como aprendiz-servente a outra família está aprendendo algo mais que um ofício ou boas maneiras: está aprendendo as relações sociais de produção (ENGUITA, 1989, p. 107).

O cidadão ideal objetivado pela e para a Idade Média por certo não é o mesmo necessário às demandas do capital na atualidade – como não o é também em todas as partes do mundo –, mas as instituições escolares de hoje ainda assumem a incumbência de iniciar crianças e adolescentes no percurso da cidadania, ensinando-lhes modos de agir, pensar, servir, enfim, como existir em consonância com as delimitações dos espaços de poder.

Não é por acaso que uma das maiores apostas do governo brasileiro atualmente para o resguardo da postura servil e obediente dos cidadãos, mascarada de luta contra a violência é a militarização das escolas². O investimento neste modelo de formação muito longe da humanização, mas muito próximo da mecanização e doutrinação das mentes é uma clara continuidade de processos autoritários e projetos fascistas de sociedade.

A preocupação com o “cidadão ideal” acompanha a história da educação e da escolarização que se estende às massas através de uma projeção de sociedade que surgia a partir de disputas de poder e na qual a burguesia exercia (como ainda exerce) papel fundamental no século XVIII:

² Ao nos referirmos à militarização das escolas, estamos cientes da diferença entre escolas militares (regidas pelas Forças Armadas e com autonomia para a elaboração da organização curricular) e cívico-militares (aporte do projeto de militarização que mantém a precariedade do ensino e da gestão e a desvalorização dos docentes, mas com um incremento: a ideologia única, a subserviência, a formação destinada ao trabalho e à manutenção das desigualdades). Ver: BERMÚDEZ, A. C. **Escolas cívico-militares têm base em argumento enganoso**. – Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/10/24/escolas-civico-militares-tem-base-em-argumento-enganoso-diz-especialista.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em: 21/11/2019.

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam acabar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis. (ENGUITA, 1989, p. 110).

A escola é visualizada como espaço ideal, apesar dos riscos, para a manutenção da ordem, já que seria responsável por converter crianças órfãs e filhos de pobres em mão de obra barata, disciplinada e não subversiva. Nela, eles aprenderiam apenas o suficiente para o desenvolvimento de funções específicas no mundo do trabalho, enquanto uma aprendizagem mais livre ficava para os filhos dos ricos, para os que podiam ocupar a mente enquanto os braços estavam desocupados.

O contexto de extensão da escolarização às massas envolve também a religião que, aliada aos poderes, investe na passividade, na aceitação da situação social como uma determinação alheia aos sujeitos que nada podem mudar. À religião cabia o papel de, junto da escola, “educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la” (ENGUITA, 1989, p. 112).

Falar com profundidade do surgimento da escola, bem como de seu alcance às camadas populares demandaria um espaço muito maior de debate, porém, não tendo centralidade nesta discussão, fornecemos apenas os elementos necessários à compreensão do contexto de organização do espaço escolar e a objetivação do ensino para diferentes camadas sociais e as relações de poder nela contidas.

É no desenvolvimento industrial, como já salientado, que se encontra justificativas plausíveis para a escolarização em massa. A industrialização dos países demanda um tipo de trabalhador diferente daquele que aprendia a trabalhar nas manufaturas. A nova ordem social é capitalista e industrial, menos humanizada e mais maquinizada, é também mais eficiente na geração de lucro, por meio da produção em massa e da consequente escravização da mão de obra humana.

O papel da escola na nova ordem tornou-se fundamental, já que era a via fundamental pela qual se podia conformar as mentes, treinando-as para o trabalho. Além disso, como escolarizar se confundia com educar, à escola cabia também a missão de integrar socialmente sujeitos marginalizados, como órfãos, vadios e ex-escravos.

Com esta breve análise, explicitamos novamente a indissociabilidade entre a instrução escolar e as transformações políticas e econômicas da sociedade. No entanto, não queremos afirmar que a escola tenha cumprido exclusivamente o papel de transmissora da cultura

dominante e a ordenação dos grupos marginalizados para o trabalho. É possível sustentar, pela própria dinâmica social, que formas de resistência modificaram regras e objetivações no interior da escola e que isto possibilitou o emergir de um novo sentimento em relação à ela: a esperança de ascensão social.

Decerto, tais formas de resistência nunca foram concessões da classe dominante, mas ardorosas lutas de grupos que desacreditavam na subalternidade como algo natural e mesmo daqueles inconscientes de seu potencial, mas que se negavam a aceitar a subjugação dos dominados. É nesse espaço de disputas que as disciplinas escolares se organizaram, pois compõem o processo de sistematização da escola que, para existir, precisava ter claro que objetivos e conteúdos deveriam ensinar e a quem ensinar, ou seja precisava de um currículo.

Saviani, N. (2018) nos chama a atenção para uso da palavra currículo que, empregado à educação, associa-se “à ideia de formalização, envolvendo plano, método, controle” (p. 28), mas que deve ser problematizado para que não venhamos a incorrer no erro do presentismo, utilizando expressões empregadas na atualidade para definir elementos de outra época. Segundo a autora, o termo latino currículo é empregado no final do século XVI e “significa *movimento progressivo ou carreira*, para indicar uma *entidade educativa que denotava uma totalidade estrutural e uma integridade sequencial*, constituindo-se num *todo unitário*, que não devia apenas ser *seguido*, mas também *acabado*” (Idem, p. 29, grifos da autora).

Atualmente pensamos o currículo como algo que transcende os limites do ordenamento dos conteúdos e disciplinamento de sua estrutura interna. Na perspectiva crítica, conforme Silva, T. T (2017, p. 147), “o currículo é, definitivamente, um espaço de poder” e “reproduz – culturalmente – as estruturas sociais”.

Compondo o currículo, temos as disciplinas escolares cujo significado está ligado às noções de:

controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação, de acordo com o público a que se destina e com os interesses dos atores em disputa; ordenação, sequenciação e **dosagem dos conteúdos de ensino** (SAVIANI, N. 2018, p. 47, grifo nosso).

Como vimos no início desta seção, o uso do termo disciplina relacionado ao ensino é muito mais recente do que o termo currículo, uma vez que data do século XX, todavia seus significados, como nos mostra Saviani, N., têm conotações muito semelhantes no processo de constituição do sistema escolar.

Falar em “disciplina escolar”, tematizando as matérias escolares ou programas de estudo, requer que consideremos suas variações conforme os tempo e espaço históricos, assim como as especificidades de cada disciplina, que assumiram e assumem funções específicas no meio escolar e, por conseguinte, são mais e menos visadas ao longo do tempo.

De acordo com Bittencourt (2011, p. 42), “as finalidades de uma disciplina tendem sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade”. É imperioso, neste sentido, considerar as disciplinas no contexto do currículo e da escola, e esta nas ordens de objetivos determinados pela sociedade.

Compreendem-se assim alguns dos objetivos gerais aos quais a escola teve de atender em determinados momentos históricos, como a formação de uma classe média pelo ensino secundário, a expansão da alfabetização pelos diferentes setores sociais ou a formação de um espírito nacionalista e patriótico. Tais objetivos estão, evidentemente, inseridos em cada uma das disciplinas e justificam a permanência delas nos currículos. (Idem, p. 42).

Apesar de as disciplinas escolares assumirem os objetivos mais gerais impostos à escola pela sociedade, ou ao menos pela parte da sociedade que representa o poder, elas não se classificam no mesmo nível no que se refere à importância, cientificidade, e até compromisso social.

Nesta subseção analisamos a organização disciplinar dos conteúdos escolares e destacamos a disciplina escolar História e sua articulação com os objetivos determinados pela sociedade, e na subseção a seguir, que tem como título “Disciplina escolar História: a dosagem dos conteúdos de ensino”, analisaremos o processo de constituição da disciplina de História, problematizando a democratização do saber histórico e suas relações com as concepções mais gerais de educação.

1.2 DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA E FORMAÇÃO CIDADÃ

Não temos garantias de estarmos ensinando a melhor história, nem de estarmos ensinando da melhor maneira, mas devemos nos perguntar sempre se estamos ensinando com compromisso ético a melhor história possível. Tal reflexão não nos fornece estabilidade com relação aos conteúdos históricos, ao contrário, nos permite um repensar constante e necessário às demandas sociais, especialmente na busca pela democratização do saber histórico.

Democratizar o saber histórico, por seu turno, passa pela compreensão de que ele não é produzido exclusivamente pelos historiadores de ofício, embora eles construam certas especificidades. “A história vem a público”, conforme Silva, M (2013, p. 16), através de diferentes sujeitos, linguagens e suportes: “Escritores, jornalistas, cineastas, teatrólogos, quadrinhistas, músicos, artistas plásticos, museólogos e outros profissionais participam desse processo, com historiadores que se interessam pelo caráter público de seu campo de trabalho”. E segue: “O que está em jogo, para os profissionais do ofício de historiador, é garantir que a história pública continue a ser história como conhecimento”.

A história está disponível em muitos espaços, seja nos jornais (televisionados, impressos, digitais e outros), nas revistas, nas músicas, nos filmes, na escrita literária, entre outros. Todas estas linguagens constituem a história, mas não são a História. É pela possibilidade de reflexão e contextualização que o conhecimento histórico se conforma e ganha espaço na escola, por intermédio do historiador e do professor de História que, por sua vez, têm o papel de torna-la ensinável e acessível a diversos públicos.

Ainda conforme Silva, M (2013), o ensino de História deve comprometer-se com conteúdos:

não ensinamos “qualquer coisa”, ensinamos história; trabalhamos com conhecimento histórico, campo de saber dotado de métodos, com tradições acumuladas e criticáveis, aberto à produção de novas interpretações; nossa presença no ensino fundamental e no ensino médio diz respeito exatamente à garantia de que esse conhecimento alcance crianças, jovens e adultos em geral (p. 15).

Falar da disciplina escolar História sugere, portanto, que analisemos as suas especificidades e mais ainda que analisemos qual História tem sido selecionada para ser ensinada e a que projeto de sociedade serve, uma vez que, como já vimos, as disputas de poder se fazem perceber também dentro dos currículos.

A seleção dos conteúdos históricos escolares tem íntima relação com a criação e consolidação dos “fatos históricos” que, como debate Pinsky (2018), possuem uma carga de valores e representações.

Da maneira como a maioria dos manuais insiste em nos apresentar a História, esta parece ser efetivamente, a “ciência do passado”. *Ciência*, no sentido positivista, suposta detentora de verdade universais e definitivas, imutáveis e indiscutíveis. E *do passado*, pois a história não tem, para muitos, nenhum compromisso com o presente, já que só se preocuparia com “o acontecido” (p. 9, grifos do autor).

A importância dos estudos históricos ao longo do tempo se resumiu na possibilidade de reafirmação dos poderes e construção da nação e do cidadão ideais. A História como estudo científico do passado seria capaz de construir um imaginário glorioso sobre heróis e feitos que seriam, por sua vez, as referências para sentimento nacionalista. O status de verdade supõe uma neutralidade do historiador que, compromissado com a história, contaria de maneira fidedigna os acontecimentos, sem olhares subjetivos.

A história do Brasil, ou “a pré-história da história do Brasil”, como prefere Pinsky (2018), revela o tipo de escrita mencionado, cuja principal característica é o trato de temas gerais como verdades pretensamente neutras, que culminam em datas comemorativas e celebrações que seguem uma linearidade cronológica, como, por exemplo, a “descoberta do Brasil” (mesmo que já fosse habitado em 1500 e ainda não se chamasse Brasil), a “independência do Brasil” (proclamada por um príncipe), a “invasão holandesa” (denotando que os outros eram invasores e os portugueses bons amigos), a “república velha” (como se a Era Vargas tivesse rompido radicalmente com as estruturas sociais), dentre outros temas. Além é claro da criação de vários mitos decorrentes de preconceitos para com as populações indígenas e negras escravizadas.

Com todos os apontamentos sobre os equívocos históricos que produziram a “nação”, esses temas permanecem indiscutíveis especialmente nas obras didáticas. A invenção da nação, ainda conforme Pinsky (2018), teve como principal referência aquele que também foi o primeiro historiador brasileiro ou “um alemão nascido acidentalmente em Sorocaba, perto de São Paulo, chamado Francisco Adolfo Varnhagen” (p. 13).

Varnhagen elabora a “História geral do Brasil” a fim de marcar o surgimento da nação.

Nação para ele – e essa concepção era europeia, talvez até germânica – era algo constituído por homens livres e de uma única raça (brancos, é claro), agindo como cidadãos. Por isso ele negava a escravidão, atribuindo-a a um “erro histórico”: atitude que seria repetida por muitos autores mais tarde (Idem, p. 16, destaques do autor).

A criação do fato, sob o encargo também de historiadores, pode ficar a serviço do poder, neste sentido o “fato” é reelaborado, renomeado, rememorado. A exemplo disto temos o fato “Golpe civil-Militar de 64”, mas temos também reelaboraões que o nomeiam “intervenção”, “Revolução” ou “Ditadura” mesmo, só que necessária.

O golpe civil-militar de 1964 barrou discussões sobre a efervescência política do período no Ensino Médio:

Os manuais didáticos praticamente não se alteraram, os estudantes continuaram decorando nomes de faraós egípcios e presidentes brasileiros, batalhas napoleônicas ou vitórias brasileiras na luta contra os “ferozes” paraguaios. Histórias de reis, heróis e batalhas, redutoras do homem à categoria de objeto ínfimo no universo de monstros grandiosos que decidem o caminho da humanidade e papel de cada um de nós, simples mortais. (PINSKY, 2018, p. 21).

Mas, apesar da manutenção de temas não danosos à “nação”, o ensino de História nas escolas não permaneceu o mesmo após o golpe civil-militar de 64, principalmente porque a disciplina, juntamente com geografia, fora abolida do currículo escolar do ensino fundamental, dando lugar aos chamados “estudos sociais”.

A ditadura brasileira de 1964-1985 negava identidades nacionais aos grupos indígenas, tão diferenciados entre si nas línguas e em outras dimensões básicas de sociabilidade, e afirmava que o Brasil era uma nação homogênea. Isso é evidente nos currículos e livros didáticos adotados nesse período histórico. No entanto, sabemos que, além dos indígenas, o país abrigava e abriga práticas culturais de diferentes nações africanas e núcleos nacionais de múltiplos grupos de imigração (italianos, portugueses, espanhóis, alemães, libaneses, japoneses etc.) (SILVA, M 2018, p. 235).

A mesma noção de homogeneidade como vital para a construção de uma identidade nacional a partir da década de 50 do século XIX com Varnhagen foi adotada um século depois pela Ditadura Militar e, passadas algumas décadas, novamente reencontra forças nos discursos da direita no Brasil. Algumas figuras políticas não só comemoram o golpe de 64 (que realizou uma série de medidas contra as diversidades, liberdades, artes e conhecimentos), como falam que “o erro da ditadura foi torturar e não matar”³ e até chegaram a cogitar “um novo AI-5”⁴.

O cenário político atual, bem definido por Silva, M (2018) como um “contexto de crise política, econômica, moral e ética”, somado ao “espectro conservador que atravessa o país” (pp. 227-228), nos ajuda a compreender por que a história na educação escolar é tão visada, é muitas vezes alterada, deformada e retirada dos currículos. A História de fato incomoda, se munida de compromisso ético com a sociedade, se atuante como força libertadora das opressões e não como exaltadora delas.

Quando falamos em disciplina escolar História, precisamos ter clara a dimensão política que em cada momento atravessa a seleção e organização dos conteúdos históricos, bem como

³ Em junho de 2016, dois meses após dedicar seu voto no impeachment de Dilma a Brilhante Ustra, Jair Bolsonaro (à época deputado, hoje presidente) disse em entrevista à rádio Jovem Pan que “o erro da ditadura foi torturar e não matar”. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/doze-vezes-em-que-bolsonaro-e-seus-filhos-exaltaram-e-acenaram-a-ditadura/>>.

⁴ Eduardo Bolsonaro, filho do presidente, afirmou em entrevista no dia 11 de novembro de 2019 que, se a esquerda ‘radicalizar’, uma das respostas do governo poderá ser ‘via um novo AI-5’. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/11/01/declaracao-de-eduardo-bolsonaro-sobre-o-ai-5-repercute-na-imprensa-internacional.ghtml>>.

situá-la na concepção de educação. Conforme Severino (2001, p. 67), a educação é “mediação da existência histórica” e por isso “é trabalho e prática social simbólica”. Assim como a educação integra a sociedade e sofre suas determinações ela também retroage politicamente sobre a sociedade, conformando um campo de disputas, ainda que desigual em forças.

A história da disciplina escolar História é objeto valioso de estudo, porque representa também as variações históricas da sociedade ao longo do tempo. Segundo Bittencourt (2011, p. 59), foi “a partir da década de 80 do século passado, quando se debatia a reforma curricular que visava substituir os Estudos Sociais pela História e Geografia”, que a história do ensino de História torna-se objeto de estudo entre os pesquisadores brasileiros. Dentre as análises destacava-se aquela “preocupada em denunciar o caráter ideológico da disciplina e a forma pela qual o poder institucional manipula ou tem o poder de manipular o ensino, submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade”.

A “dosagem dos conteúdos de ensino”, expressão utilizada por Saviani, N. (2018, p. 47), se aplica satisfatoriamente à organização curricular de História, do século XIX até a atualidade. Um objetivo nunca perdido de vista desde a chamada escola primária ou “de primeiras letras” foi o de “veicular uma história nacional”, necessária à “constituição de uma identidade nacional” (BITTENCOURT, 2011, p. 60).

Os professores das escolas elementares deveriam, segundo os planos de estudos propostos em 1827, utilizar para o ensino da leitura, entre outros textos, “a Constituição do Império e História do Brasil”. O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitasse a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a pátria e seus governantes (Idem, p. 61).

Em outros momentos, ganha centralidade também o ensino religioso, não na forma da legislação educacional atual, mas o que ensinava a doutrina religiosa católica, o qual permanece mesmo após a república (dita laica). O estudo sobre a vida de santos e heróis era parte integrante da vida escolar dos alunos de escolas primárias.

Um acontecimento na história do Brasil que também merece destaque pelo impacto na educação em geral e no ensino de História em particular é a abolição do sistema escravagista na forma da lei, no final do século XIX. É quase consensual entre os historiadores que o Brasil tendo sido um dos últimos países a abolir a escravidão não o fez por considerar a prática desumana e de necessária reparação, mas por pressão, uma vez que o trabalho escravo não era rendoso para um país que se pretendia industrializar.

Ao proibir o sistema escravagista no Brasil, no entanto, os governantes precisavam pensar medidas para inserir os ex-escravos no sistema de consumo, escravizando-lhes de outras formas, com outras nomenclaturas. Os “trabalhadores livres” precisavam ser pensados ainda no conjunto da ideia de cidadania, questão que dá destaque à escola, pela possibilidade de alfabetizar os novos integrantes da sociedade.

Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus (BITTENCOURT, 2011, p. 64).

Dessa feita, os sujeitos sociais anteriormente escravizados permaneciam marginalizados da história da nação, devendo aprender aquilo que outros (os brancos) haviam construído. A dosagem dos conteúdos servia à seleção de temas que reforçavam a ideia de nação homogênea formada por grandes homens, heróis nacionais, de quem os nomes e feitos não podiam ser esquecidos pela história, em nome do fortalecimento da consciência nacionalista.

Negava-se (e ainda nega-se) qualquer participação dos negros e indígenas na construção do Brasil. As datas de aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08 mostram o quão tardiamente manifestou-se preocupação com um ensino que integrasse as diversas culturas e nações que existem no Brasil. Para mais, é preciso lembrar que mesmo aprovadas as leis após mais de um século de abolição, a noção de reparação histórica ainda não é amplamente aceita, a exemplo das cotas raciais, as garantias de proteção às terras indígenas, bem como da efetividade de “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados”, seja “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008, Art. 26-A).

O ensino de História nas escolas Brasileiras carrega uma generalidade que é a de pensar temas como cidadania a partir do olhar europeu, todavia, como vimos, porta também especificidades no que concerne ao ensino da história nacional, em sua maior parte negacionista com relação aos mestiços negros e índios. Ensina-se que o Brasil, como a Europa, tem origem branca e cristã, ainda que se reconheça às vezes que estes foram invasores.

Como discutido nesta subseção, a disciplina de História foi moldada ao longo do tempo conforme as necessidades do sistema político e econômico vigente, impactando significativamente nos direitos de aprendizagem, e, na subseção seguinte, “O Ensino de História hoje: velhos temas, debates atuais”, discutiremos o ensino de História hoje e sua função na

relação com as estruturas sociais e os poderes, enfatizando a conjuntura política brasileira atual e a precarização da educação, e ainda a emergência dos “velhos temas” que servem de referência para um projeto fascista de sociedade no Brasil.

1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA HOJE: VELHOS TEMAS, DEBATES ATUAIS

Falar de ensino de História na atualidade é evocar o passado e ao mesmo tempo perceber as mudanças próprias do presente, que mesmo com ares de permanência não deixam de ser mudanças.

Estudos sobre a História nas escolas brasileiras evidenciam que essa disciplina teve sua trajetória sujeita a confrontos semelhantes aos dos países europeus, mas, evidentemente, sob condições específicas dadas as problemáticas decorrentes de uma política educacional complexa que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens do país. E tais disputas ocorrem também no espaço escolar por comunidades de pessoas que competem e colaboram entre si, definem suas fronteiras epistemológicas, assim como conferem uma determinada identidade às suas respectivas disciplinas ou áreas de estudo (BITTENCOURT, 2018, p. 128).

A especificidade da organização da educação brasileira se evidencia principalmente pelas condições impostas pela organização social e econômica. A extensão da escolarização como fator garantidor de cidadania para os sujeitos marginalizados tinha uma objetivação diferente da busca pela humanização e redução das desigualdades. A mão de obra letrada era necessária ao sistema. Não se constituiu um sistema ideal para os sujeitos, mas se constituiu sujeitos conforme as demandas do sistema.

Como vimos, a divisão social imposta pelo capitalismo teve na escola a possibilidade de se perpetuar, visto que o ensino primário foi alcançado pelas camadas populares, ao passo que o secundário ficou destinado às elites. Mas essa divisão não ficou décadas atrás na história do Brasil, hoje ela se mostra viva dentro do que conhecemos como educação básica e superior. Ricardo Vélez-Rodríguez, no período em que foi Ministro da Educação do governo Jair Bolsonaro, disse em entrevista que a ideia de universidade para todos não existe e que “as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual”⁵ e defendeu o ensino técnico para os menos abastados.

⁵ Ver mais em: redação Revista Fórum de 28 de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/politica/universidades-devem-ficar-reservadas-para-uma-elite-intelectual-diz-ministro-da-educacao/>>. Acesso em: 02/12/2019.

Vélez, entretanto, não foi o único entre as figuras de destaque do governo atual a defender que as camadas populares se contentem com o ensino técnico, deixando o ensino superior para as elites. O próprio presidente, juntamente com outro ministro da educação (Abraham Weintraub) tem investido em ondas intervencionistas nas universidades federais com claras ideias de privatização, como no caso do projeto “Future-se”⁶, que com a falaciosa ideia de fortalecer a autonomia financeira das universidades e dos institutos federais, pretende precarizar o funcionamento delas e entregá-las ao poder privado, dificultando e até impossibilitando, assim, a permanência daqueles que não podem pagar mensalidades.

É nessa conjuntura que também se tem pensado a organização curricular para as escolas, na qual cada disciplina ou área de conhecimento tem sido vista de maneira diferente. Para o caso da História, parte do grupo das ciências humanas, tomamos alguns apontamentos feitos por Luis Fernando Cerri (2011), ao analisar os condicionantes da formação da consciência histórica e suas implicações para o ensino de História.

Cerri (2011), ao compreender as disputas e contradições do passado histórico do Brasil, especialmente do período da Ditadura Militar, conclui que:

Os pontos do passado coletivo que implicam situações de ruptura e violência acabam por gerar memórias ou esquecimentos traumáticos. Isso é ainda mais intenso quando os grupos contendores são patrióticos, e sua luta implica também a definição do sentido da história nacional (p. 10).

Introjeta-se socialmente um projeto de futuro nacional com base em leituras e releituras do passado. Vale esclarecer que quando falamos em leituras do passado, não estamos adotando um relativismo dos fatos históricos, mas reconhecendo mais uma vez aquilo que tem sido enfatizado ao longo do texto, a relação de poder intrínseca às determinações históricas de passado e futuro. Tais determinações moldam o passado com apagamentos e reelaborações compatíveis com determinado projeto de futuro.

Um dos elementos mais significativos na busca por uma definição de nação e seu projeto de futuro é a conformação de uma identidade coletiva. Nisto precisamos recorrer novamente a Cerri (2011) para a conceituação de consciência histórica. O autor mobiliza diferentes pesquisadores, entre os que pensam a consciência histórica como algo intrinsecamente humano e os que a percebem como algo ensinável, algo a ser desenvolvido no interior dos grupos sociais.

⁶ Projeto Future-se, disponível em: <https://ufla.br/images/arquivos/2019/07-julho/Programa_Future-se.pdf>. Acesso em: 02/12/2019.

Para o autor, “Nas relações humanas, a consciência histórica ocupa um lugar específico, e este pode ser percebido indiretamente pelos resultados da identidade coletiva, pois dela deriva uma série de outros acontecimentos no campo do pensamento” (CERRI, 2011, p. 41), e segue: “A consciência histórica não é definida aqui como conquista particular, mas como aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo e subjetivo, empírico e normativo” (Idem, p. 48).

Assim, a consciência histórica não se resume na memória, apesar de constituir-se dela, e não é destituída de intencionalidade, por essa razão é que torna-se um conceito indispensável para falarmos do ensino de História hoje. Resumidamente, e ainda seguindo a ótica do mesmo autor, a consciência do mundo é inseparável do ser humano e pode envolver graus diferentes de subjetividade, mitos e preconceitos, pode ou não conter muito de seu contexto. Ao professor não cabe trazer consciência aos alunos impondo sua visão de mundo, mas trabalhar de modo colaborativo com diversos pontos de vista.

Além disso, a formação da consciência histórica dos alunos não se faz exclusivamente na escola e, mesmo nela, múltiplos fatores interferem de sorte que não se pode estabilizar um tipo único de formação, mas diversos tipos. Contudo, a perspectiva homogeneizadora de formação de uma identidade específica ainda persiste e traz para o debate atual o velho tema da formação da nacionalidade, com a idealização de sujeitos necessários à boa ordem do sistema vigente, em que a formação histórica ganha especial atenção.

Por muitas décadas e atravessando os séculos XIX, XX e XXI, a função do ensino de história vem sendo a produção e reprodução da identidade nacional. Com suas origens no século XIX, o ensino de história que conhecemos se vincula a um contexto de expansão da educação pública para o conjunto da população (juntamente com os avanços do sufrágio universal e a consolidação das nações baseadas na soberania popular, e não mais na soberania monárquica) (CERRI, 2011, p. 105).

Esse contexto de organização da História no ensino escolar, mais uma vez enfatizado, porta determinações históricas e ao mesmo tempo lutas também históricas, em que o ensino de História pode assumir diferentes papéis:

Em sociedades que ainda não resolveram suas questões fundamentais de distribuição de renda, adesão consciente dos cidadãos a um projeto minimamente consensual de nação para o futuro imediato e mais distante, o ensino da história contribui para a manutenção mínima da coesão social se consegue dialogar com as ideias tácitas da população da qual o aluno vem. Em sociedades, entretanto, nas quais aquelas questões fundamentais encontram-se resolvidas, ou pelo menos equacionadas, bem como em setores mais bem aquinhoados de sociedades desiguais, os novos desafios que se colocam são apatia, despolitização, individualismo, indiferença. (Idem, p. 115).

A situação do Brasil atual posiciona o ensino de História em meio às duas possibilidades. A do país que não resolveu seus problemas essenciais de desigualdade e em que o ensino de História pode assumir uma postura coerente ao tratar de tais problemas, bem como a de possuidor de grupos que se movimentaram socialmente a partir de possibilidades econômicas que lhes foram favoráveis e posicionaram-se na contramão das reivindicações coletivas, de modo que o ensino de História já não é mais almejado como arma social, mas como atividade neutra e despolitizada.

Os ataques ao ensino de História na atualidade têm sido frequentes, situação muito própria das mudanças políticas sofridas pelo Brasil nos últimos anos (tratadas com mais clareza e ênfase na seção 3). Desse contexto, podemos adiantar o afastamento da presidenta Dilma Rousseff (2016); as reformas econômicas, educacionais e trabalhistas impulsionadas pelo presidente não eleito Michel Temer; a eleição do presidente de direita com viés extremista Jair Bolsonaro e seus filhos (2018).

A relação que se estabelece entre as mudanças políticas mais gerais e a questão educacional decorre da mesma justificativa que acompanha a expansão da escolarização no país: a necessidade de formar sujeitos ideais ao sistema e ao mesmo tempo impor-lhes uma formação que vise a identidade nacional ou uma “consciência” nacionalista. O ensino de História ganha especial atenção pela possibilidade de veicular uma revisita ao passado conformando uma história mais coerente com os princípios adotados por quem está no poder. Isso não ocorre, todavia, de maneira pacífica, especialmente quando já se tem avançado tanto em debates pela democracia e pela visibilidade daqueles que foram apagados ao longo da história, como é o caso das mulheres, dos homossexuais, dos indígenas, dos negros, entre outros grupos socialmente marginalizados.

Os avanços na promoção de uma história democrática ao longo dos últimos anos são indiscutíveis. Saltamos de um passado histórico elitista, atravessado por mitos fundadores e histórias de heróis muito distantes das realidades de pessoas comuns para um passado que reduz os silenciamentos das pessoas consideradas comuns, mas que, na realidade, são as que de fato construíram a nação. Tais avanços possuem impactos sociais, uma vez que, reivindicada a autoria da história pelos menos favorecidos, é movida a estrutura de poder e surgem com mais força ainda os revolucionários do avesso ou aqueles que, nas palavras do deputado Federal Eduardo Bolsonaro, querem contar a “história sob o ponto de vista conservador”⁷.

⁷ Ver mais em: CAGNINI, Lariane. **Palestra de Eduardo Bolsonaro em SC revisita história sob olhar conservador** / Capa MSC total – Criciúma, 2019. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/palestra-de-eduardo-bolsonaro-em-sc-revisita-historia-sob-olhar-conservador>>. Acesso em: 09/12/2019.

O mesmo deputado deixou claro em muitas entrevistas e em suas redes sociais sua indignação com o trato de temas envolvendo o feminismo e a comunidade LGBT no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para ele, essa é uma história “conforme a esquerda”, uma história contada por “professores de história maconheiros”. De maneira semelhante o presidente da república Jair Bolsonaro caracterizou tais temas como “lactação” e “doutrinação”⁸. A História que, segundo eles, é criada e disseminada por professores de esquerda sob o efeito de drogas, é o que historiadores como Edward Thompson, Christopher Hill e Natalie Davis denominaram “história vista de baixo”, uma abordagem teórico-metodológica, através da qual a historiografia tradicional dos grandes fatos e seus heróis perde lugar para a história das massas esquecidas, aqueles que no contexto inglês são fundamentalmente operários, artesãos, mulheres, crianças e camponeses.

Outro tema que, sem dúvidas, impacta muito fortemente a história do Brasil é a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), pois é nela que se apoiam aqueles que defendem (paradoxalmente) a violência em prol da ordem, a obediência das mulheres em prol da liderança dos homens e o apagamento da história das minorias em prol de um passado homogêneo e linearmente estruturado.

Como ocorre em relação a outros temas e problemas de conhecimento histórico, a ditadura é, na escola, um ponto de encontro entre a memória social que a evoca em diferentes formas (crítica, rejeição, exemplo, nostalgia) e o conhecimento rigoroso que o professor detém e pode oferecer a seus alunos, com as adequações expositivas e analíticas próprias a diferentes faixas etárias e etapas de formação, mediadas pelas condições materiais e políticas das escolas. Isso ocorre em escolas concretas, onde os poderes intelectual e político são permanentemente disputados – monopólio, compartilhamento, preservação do existente, mudança etc. (SILVA, M. 2016, p. 66).

Por certo, qualquer sujeito (professor ou não) que defenda o potencial democrático das lutas políticas travadas no interior da sociedade é adversário da ditadura e não só dela (como regime governamental), mas de seus desdobramentos que impactam ainda hoje a sociedade com seus valores, suas censuras e sua ilegalidade política. Mas, como podemos notar na fala de Silva, M (2016), na escola coexistem formas de poder disputando o conhecimento, para definir o que, a quem e como ensinar.

Ao debater a formação de professores e o ensino de História para a educação básica como temas centrais na relação entre ensino de História e cidadania, Selva Guimarães (2016) analisa o processo de construção e consolidação da democracia no Brasil em que a cidadania

⁸ Ver mais em: O GLOBO/ Educação. **Bolsonaro elogia coordenador do Enem e critica doutrinação em escolas** – 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/bolsonaro-elogia-coordenador-do-enem-critica-doutrinacao-em-escolas-23348760>>. Acesso em: 09/12/2019.

se tornou palavra de ordem, principalmente com a Constituição de 1988, chamada “Constituição cidadã” (p. 77). Para a autora, pensar escola e cidadania requer que situemos a “formação de professores de história como sujeitos de direitos e deveres, profissionais, cidadãos com postura ética e compromisso social e político com a educação” (Idem, p. 80).

Nesse sujeito não cabe neutralidade (supondo que ela fosse possível), pois ele não só é um sujeito de múltiplas determinações como igualmente trabalha em um espaço histórica e politicamente determinado, lidando com sujeitos também plurais. Mas existem grupos sociais, como vimos bem representados no congresso, que acusam a escola e os professores de doutrinadores e pregam uma pretensa neutralidade que se consolida em projetos como o “Escola sem partido”, atuante desde 2004 com pautas que, dentre outras objetivações, procura extinguir o pensamento de Paulo Freire do meio educacional, acusando-o de propor um método de manipulação ideológica e partidária⁹, além disso, o projeto também visa encorajar pais e alunos a denunciarem seus professores que introduzirem na escola qualquer tema (ainda que esteja no currículo) que manifeste postura ideológica e política.

A defesa da neutralidade na educação tem suas bases no pensamento positivista que concebia uma ciência neutra, pura. Para o poder ou para os poderes, defender a neutralidade é uma forma de manutenção da dominação das mentes, por meio da disseminação de um pensamento único, no qual não haja necessidade de reflexão, mas tão somente de reprodução de conteúdos. Tal concepção foi institucionalizada com a criação dos cursos superiores de licenciatura curta em estudos sociais, no período da Ditadura Militar, com uma formação caracterizada, ainda conforme Guimarães (2016, p. 81), por “uma (des)qualificação estratégica imposta pela ditadura com o objetivo de impedir propostas formativas com base nos princípios da democracia e da cidadania”.

Antes disto, podemos também mencionar o período da história do Brasil denominado “Era Vargas” (1930-1945), em que os rumos da educação adotam efetivamente a ideia de um nacionalismo patriótico e, com isto, a disciplina de História ganha visibilidade na construção da nação brasileira e do sentimento de pertencimento a ela (WENDT, 2014, p.2). Esse enfoque nos objetivos do ensino justificou uma série de reformas educacionais do período, estabelecendo manuais didático-pedagógicos com uma finalidade expressiva, a de criar a mentalidade do cidadão ideal para a nação.

⁹ Ver mais em: AZEVEDO, J. S. **Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?**, 2019 / Disponível em: < <http://escolasempartido.org/>>. Acesso em: 09/12/2019.

O ensino de História hoje e os ataques que tem sofrido estão alocados no processo de reelaboração política da nação que, paradoxalmente, se quer isenta de política. Bittencourt (2016), no entanto, nos lembra que:

o objetivo da história escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um estado, uma nação, um povo (p. 186).

Neste sentido, o papel da História escolar é inerente à formação política de professores e alunos. Além disso, a mesma autora (2016, p. 186) munida do pensamento de Paulo Freire, nos diz que “O ato educacional é, fundamentalmente, um ato político” e nos adverte: se tal prática é válida para qualquer disciplina escolar, no caso de História, esta é muito evidente, sem poder jamais ocultar essa sua essência e base cultural”.

Portanto, ensinar História com compromisso ético e político na atualidade é um ato de resistência à predominância de um passado único, homogeneizador, que torna grupos humanos subalternos ao sistema econômico e naturaliza as desigualdades, de modo que os próprios dominados parecem culpados por sua inaptidão para dominar.

Exploramos nesta seção, através de suas subseções, a organização da escola, das disciplinas escolares e do Ensino de História, identificando fatores determinantes para as relações democráticas na sociedade. A partir de agora exploraremos categorias conceituais indispensáveis à análise dos conteúdos históricos presentes na BNCC.

2 CURRÍCULO DE HISTÓRIA: CONTEÚDOS DISCIPLINARES, DEMOCRACIA E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.
(SAVIANI, D. 2013, p.13)

Nesta seção objetivamos apresentar e discutir, à luz da perspectiva crítica em geral e da Pedagogia Histórico-Crítica em especial, as categorias conceituais que fundamentam a análise empreendida na seção quatro, corroborando com a segunda seção que nos permitiu compreender alguns elementos referentes à história das disciplinas escolares e à organização curricular de História. Para tanto, foi organizada em três subseções.

Ao compreendermos o papel social da escola, bem como dos conteúdos disciplinares, fazemos a defesa da escola como espaço de democratização da educação e da sociedade, o que, por sua vez, só pode ocorrer através da garantia a todos de acesso aos bens produzidos pelo conjunto da humanidade, sejam eles culturais ou de consumo.

Quando defendemos a importância dos conteúdos disciplinares, também estamos nos remetendo ao significado da escola na luta por uma sociedade mais igualitária, o que é contemplado pela Pedagogia Histórico-Crítica ao compreender a educação como uma modalidade de trabalho não material em que “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, D. 2013, p. 14). Assumimos também que a luta pela educação compõe a luta pela revolução socialista, já que um modelo de escola que vise a democracia, trabalhando em prol dos marginalizados é incompatível com o modelo capitalista de sociedade, pois nele a escola é mais um dos instrumentos de manutenção das divisões sociais e a formação dos sujeitos é restringida à adequação imediatista ao consumo.

Reafirmamos a necessidade de uma organização curricular para a escola que não seja conteudista, mas que reconheça nos conteúdos a forma mais precisa de que os alunos e os professores dispõem de acessar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, aquilo que representa o patrimônio histórico-cultural da humanidade que, por força das desigualdades impostas no capitalismo, se tornou monopólio de alguns. Tomamos a escola como elemento indispensável à formação dos sujeitos sem assumir, contudo, a postura ingênua de que ela pode

apagar as desigualdades sociais de maneira independente dos condicionantes da própria sociedade.

Na primeira subseção, “Democratizar a sociedade, democratizar a escola”, elaboramos uma síntese da atual conjuntura política brasileira, destacando os processos não democráticos ocorridos nos últimos anos. Ao conceituarmos democracia, chamamos atenção para dois tipos, democracia burguesa e democracia social, e suas relações com as políticas neoliberais que impactam na educação e na função social da escola.

2.1 DEMOCRATIZAR A SOCIEDADE, DEMOCRATIZAR A ESCOLA

Há duas décadas Angelina Peralva dizia que “A experiência Brasileira da democracia” estava sendo “uma espécie de drama sem fim” e que “se os avanços” eram “indiscutíveis”, havia “também o sentimento de se estar vivendo uma crise, que não acaba nunca” e que até então só havia proporcionado “raros períodos de trégua” (PERALVA, 2000, p. 27). A preocupação da autora ao analisar os anos subsequentes à Ditadura Militar e o desenrolar da abertura política no Brasil segue muito atual. O regime autoritário, outrora inimigo, ganhou nova roupagem e já é apresentado como solução para problemas sociais como a violência.

Os “indiscutíveis avanços” de que falava Peralva nos anos 2000, referindo-se às garantias previstas na constituição de 1988, já não são mais tão certos assim. Substituiu-se a importância dos valores democráticos, principalmente a busca pelo fim das desigualdades de todo gênero, por valores retrógrados do conservadorismo religioso. No Brasil em que a democracia ainda não fora abraçada por definitivo, faz-se urgente debatê-la.

Nos últimos anos e mais enfaticamente nos últimos três anos acompanhamos um crescimento significativo nas discussões em torno da democracia, entre pesquisadores de diferentes áreas, não apenas no intuito de defini-la, mas de resguarda-la. Em uma rápida pesquisa no catálogo de dissertações e teses da Capes¹⁰, no painel de informações quantitativas, ao digitar a palavra “Democracia”, refinando os resultados para os últimos três anos, notamos um aumento no número de dissertações de Mestrado que mantém relações com a palavra pesquisada, como nos mostra a tabela a seguir:

¹⁰ Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acessado em: 18/09/2019.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

Tabela 1: Quantidade de dissertações de mestrado defendidas de 2016 a 2018, envolvendo discussões sobre democracia.

Ano	Número de dissertações
2016	797
2017	895
2018	913

Fonte: a autora

Como é possível notar, o crescimento mais expressivo no número de dissertações ocorreu de 2016 para 2017 e, considerando que as dissertações defendidas em 2017 são de autoria dos ingressantes nos mestrados em 2015, é possível inferir que haja uma relação entre o interesse dos pesquisadores em falar de democracia e os acontecimentos que à época mais visivelmente marcavam as disputas de poder, quais sejam as manifestações em favor do afastamento da presidenta Dilma Rousseff (2010-2016), ocorridas entre março e dezembro de 2015, alocadas no interior dos discursos inflamados contra os Partido dos Trabalhadores (PT), além dos mais de vinte pedidos de Impeachment apresentados ao Congresso Nacional no mesmo ano.

Não foram só os pesquisadores das pós-graduações em nível de mestrado que demonstraram preocupações com a situação brasileira frente à democracia. Muitas revistas da área de educação deram significativas contribuições para o debate em torno da democracia num período de descontinuidade de governo, quando a presidenta eleita Dilma Rousseff sofreu um golpe¹¹, tendo como substituto seu vice Michel Temer, na fala de Cury (2018, p. 66), o ilegítimo “(ocupante do cargo de) Presidente da República em 2017”.

Em dossiê organizado pela Associação Brasileira de Currículo – AbdC, a revista *Teias* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED – UERJ), lançou o v. 17, n. 47 (2016), intitulado *o avanço do conservadorismo nas políticas curriculares*, objetivando reunir pesquisas no campo do currículo articuladas com os debates sobre discursos que interferem nas relações da escola, do conhecimento e da formação docente, mostrando relações entre o cenário político e o educacional brasileiros.

¹¹ Não é consensual a utilização do termo “golpe” para designar a saída de Dilma Rousseff do cargo da presidência da República, contudo consideramos coerente o seu uso, dada a conjuntura política que que ela ocorreu. ler: FRIGOTTO, G (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / Organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017; SINGER, A [et al.]. **Por que gritamos golpe?** : para entender o impeachment e a crise política no Brasil / 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

Em 2017, a revista *e-curriculum* lançou o dossiê temático *Democratização da escola em tempos de privação de direitos*, também em parceria com a AbdC, reunindo pesquisadores como Ana Maria Saul e Michael W. Apple, os quais procuraram debater temas norteados por algumas questões, dentre as quais vale destacar a primeira: “Como a escola pode se constituir em um espaço de resistência ao autoritarismo que ameaça a sociedade?” (SAUL; GANDIN, 2017, p. 2).

Destacamos esta questão, porque ela resume um elemento indispensável ao campo da educação em se tratando de democracia: a conclusão de que o autoritarismo que ameaça a sociedade ameaça também a escola, a qual não se encontra passiva, mas pode constituir-se lugar de resistência. Por isso mesmo é impossível falar em democratizar a escola sem pensar no âmbito mais geral em que a democracia se manifesta, a sociedade.

As preocupações dos pesquisadores em educação referem-se aos processos democráticos vivenciados pelas escolas, que não se desvinculam das políticas de governo estabelecidas para a sociedade e estão fortemente relacionadas às demandas do poder que comumente reagem em benefício próprio e contra as necessidades das camadas populares, culminando em acontecimentos como o afastamento da presidenta Dilma Rousseff em 2016, acontecimento que não se deu senão através de um processo anterior de restituição da chamada “direita” no Brasil, comandada pelos mesmos senhores do capital, mas com uma cara nova, a da juventude que voltava às ruas¹².

Para entendermos a situação da democracia no Brasil é necessário que tenhamos noção do movimento empreendido pelas classes burguesas no sentido de convencer as camadas populares de seus interesses, tendo a mídia como instrumento de propagação de tais interesses travestidos de luta pelo bem comum.

Em análise do fortalecimento dos movimentos pouco convencionais do ponto de vista intelectual, bem como da organização política, que pediram o impeachment de Dilma em 2015, Amaral (2016) analisa a ascensão do Movimento Brasil Livre (MBL) que veio a se tornar a maior referência do movimento pró impeachment:

O líder público do MBL, Kim Kataguirí, então um estudante de economia de dezenove anos que fazia sucesso postando vídeos engraçadinhos no portal You Tube, foi alçado à condição de celebridade. De cabelos compridos e barbinha, cultivando uma imagem irreverente, Kim pretendia simbolizar a juventude “que saiu do facebook para as ruas”, apesar da absoluta falta de novidade de suas propostas: liberdade absoluta para o mercado, privatizações, Estado mínimo e o fim das políticas públicas distributivas. Ou seja, o velho neoliberalismo, acrescido de toques “libertaristas” (*libertarians*, em

¹² Ver Marina Amaral, “a nova roupa da direita”, *Pública*, 23 jun. 2015. Disponível em: <<https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>>. Acessado em: 18/09/2019.

inglês), expressos em faixas com dizeres enigmáticos como “Menos Marx mais Mises”, referindo-se ao economista Ludwig von Mises, da Escola Austríaca, pouco conhecido até entre os acadêmicos. (p. 50, destaques da autora).

O perfil do líder do MBL analisado pela autora nos ajuda a compreender quais forças estavam sendo mobilizadas no processo de reelaboração da velha política brasileira, doravante fortalecida pelo modelo neoliberal e abraçado pelos atuais governantes do país, de quem as ações não vislumbram a luta pela democracia. A principal estratégia do empresariado e demais grupos dominantes no Brasil foi a de elaborar discursos e personalidades aparentemente condizentes com o pensamento das camadas populares, de modo que estas assumissem uma postura desinteressada do ponto de vista reflexivo, mas muito ativa na reprodução do pensamento neoliberal e conservador, acreditando estar em defesa de causas próprias.

Pesquisadores como André Singer (USP), Boaventura de Souza Santos (Universidade de Coimbra), Michel Löwy (CNRS–França), Rui Braga (USP) e muitos outros, ao analisarem a situação política brasileira em 2016 e seus antecedentes, em artigos reunidos no livro *“Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil”*, nos mostram que a democracia precisa ser pensada muito além dos processos eleitorais ou pelas ideologias adotadas por cada partido, é imperioso analisa-la sem ignorar desde os mínimos fatores que a ameaçam e, no caso do Brasil, latino-americano, amazônico, um dos últimos países a abolir legalmente a escravidão, com uma democracia relativamente jovem, é necessário pensá-la ainda no conjunto das ações demandadas pelo capital (nacional e extranacional).

No grupo dos pesquisadores que compuseram o livro mencionado, somaram-se um total de 34 autores, dentre os quais a já citada Mariana Amaral e também Marilena Chauí, que faz uma brilhante análise das mudanças na estrutura socioeconômica brasileira entre os anos de 2003 e 2011, com base nos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o qual utilizando-se de dos critérios renda, propriedade de bens móveis e imóveis, escolaridade e ocupação ou profissão exercida, chegou aos seguintes dados:

entre 2003 e 2011, as classes D e E diminuíram consideravelmente, passando de 96,2 milhões de pessoas para 63,5 milhões. No topo da pirâmide houve crescimento das classes A e B, que passaram de 13,3 milhões de pessoas para 22,5 milhões. Mas a expansão verdadeiramente espetacular ocorreu na classe C, que passou de 65,8 milhões de pessoas para 105,4 milhões. Essa expansão levou à afirmação de que a classe média brasileira cresceu, ou melhor: de que teria surgido uma nova classe média no país (CHAUÍ, 2016, p. 15-16).

Essas mudanças ocorridas principalmente no âmbito econômico alteraram consideravelmente a estrutura de classes no Brasil, fazendo emergir um novo conjunto que

Chauí chamou de “nova classe trabalhadora” (CHAUÍ, 2016, p. 16) e, a partir dela, o acirramento das contradições próprias do capitalismo. A autora reconhece que uma classe social passa por constantes transformações, que é um fazer histórico, mas no que se tende a chamar de classe média perdura um posicionamento ilógico, uma vez que os seus representantes, não sendo parte da classe dominante, estão alijados dos processos decisórios do Estado, e não sendo da classe trabalhadora, também estão à parte das reivindicações desta. (Idem, 2016, p. 19).

Neste sentido, pelo lugar que ocupa na estrutura social, a classe média tende a aliar-se à classe dominante, distanciando-se de qualquer pauta que vise justiça e liberdade. A classe média, posicionada entre “a carência (das classes populares) e o privilégio (da classe dominante)” (CHAUÍ, 2016, p. 20), não tem sequer um interesse comum que valide uma luta coletiva, por isso mesmo é tendenciosa à adoção de um discurso reacionário e conservador, o exemplo disto, ainda conforme Chauí, foi “sua participação majoritária nas manifestações de 2016 em favor do golpe de estado” (CHAUÍ, p. 19).

A ascensão social da classe trabalhadora, proporcionada pelas políticas de valorização social e grande redução do desemprego dos governos Lula, somou-se à crença no mito da meritocracia e ao individualismo, conformando o momento ideal para que a classe dominante estabelecesse freios às transformações que ameaçavam seus postos exclusivos na sociedade. Tal contexto não é novidade no Brasil, mas resultado da reelaboração dos discursos e manutenção das práticas abraçadas pela classe média brasileira, que esteve nas ruas em 2015 e 2016 pelo impeachment da presidenta Dilma, como esteve em março de 64 na chamada “Marcha da família com Deus pela liberdade”¹³ a demandar o golpe civil-militar.

Frigotto (2017, p. 23) analisa que “o golpe que se materializou juridicamente em 31/8/2016” foi “um golpe mais profundo e letal do que o golpe empresarial militar que se prolongou com uma ditadura de 21 anos porque, agora, a classe dominante brasileira organizou-se como tal no coração do Estado e na sociedade civil”. Segundo o autor, muitas transformações sociais proporcionadas pelos governos a partir de 2003 se tornaram insuportáveis à classe dominante. Dentre essas mudanças podemos destacar:

O aumento real do salário mínimo pelo qual se efetivou distribuição de renda; a criação de quase duas dezenas de universidades públicas e centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; que negros, quilombolas, índios e pobres tenham políticas públicas que lhes permitam ter acesso ao ensino básico e, uma

¹³ Ver mais sobre “Marcha da família com Deus pela liberdade”: Sérgio Lamarão, **A conjuntura de radicalização ideológica e o golpe militar** / CPDOC / FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, disponível em: <
https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_marcha_da_familia_com_Deus>.
 Acessado em: 18/09/2019.

significativa parcela, à universidade; que haja políticas públicas para a educação do campo e cotas para negros, indígenas e grupos de baixa renda; que se mantenha e amplie o Bolsa Família, que garante os filhos na escola pública e o complemento da parca comida de cada dia a 14 milhões de famílias” (FRIGOTTO, 2017, p. 23).

O estado de bem-estar social que o Brasil vinha construindo transformou-se em inimigo da população mais abastada, que viu seus privilégios sendo transformados em direitos sociais, o que os levou a revidar, aliando-se à mídia, à força policial e à grande parte do parlamento brasileiro que autodenomina cristão e conservador. Por essa razão é que consideramos coerente, do ponto de vista histórico, tratarmos o acontecimento de 30 de agosto de 2016 como um golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático.

A força das discussões em torno da democracia no âmbito das pesquisas universitárias, justifica-se pelas constantes ameaças sofridas por ela e é possível que ganhe ainda mais força no contexto do avanço cada vez mais rápido do conservadorismo, impulsionado mais recentemente por um presidente militar da reserva, de extrema direita, misógino, racista, homofóbico, entre outros adjetivos que o caracterizaram tão bem por meio de suas falas no decurso da campanha presidencial e que estão ainda mais evidentes após um ano e seis meses de seu governo (quando da defesa desta dissertação).

O referido (des)governo, conhecido pelo slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”¹⁴, aparentemente passou por um processo democrático, cujo marco é definido pelas eleições presidenciais, o que lhe deu garantias legais de atuação perante a nação. Falamos em processo democrático aparente, porque é vaga a noção de democracia que comumente alcança a maior parte da população e é também a mais difundida nas escolas da educação básica, definida como aquela que tem origem no grego *demokratía* = *demos* (povo) + *Kratos* (Poder). Além disso, como já dito, a democracia precisa ser pensada no conjunto maior de ações em uma sociedade.

Não há erro em dizer que a democracia se fundamenta na soberania popular, no entanto, é no mínimo ingênuo pensar que sua sobrevivência seja garantida pela participação do povo nas eleições por meio do voto. Existem, na verdade, muitos elementos que apontam para as suas fragilidades como, por exemplo, o desrespeito às garantias constitucionais, apologia e incitação da violência, a não convivência e respeito às diversidades, ameaças à liberdade de imprensa e à laicidade.

¹⁴ Apesar de questionado e denunciado como ataque à laicidade garantida pela Constituição Federal de 1988, no Art. 5º, inciso VI, o slogan permaneceu válido.

Já vivenciamos interrupções da democracia, sendo mais clara aquela que ocorreu durante os longos 21 anos, de 1964 a 1985. Nunca, contudo, fora experienciada como atualmente, conjuntura em que está anunciada uma ditadura travestida de democracia, a qual se ocupa da desmoralização das universidades, da ditadura dos corpos e suas sexualidades, da censura às manifestações artísticas e à liberdade de expressão e na qual todas estas formas de opressão são naturalizadas na democracia. Neste cenário é importante identificarmos de que maneiras a democracia se apresenta e quais interesses atendem.

2.1.1 A democracia no capitalismo e o papel da escola

Democracia não se fecha em um conceito, mas é possível identificarmos elementos que a caracterizam, bem como percebê-la nas duas formas mais claras em que ela se manifesta: uma democracia burguesa e uma democracia social humanizante. Norberto Bobbio conceitua democracia a partir de dois elementos que na sociedade encontram-se em estado hipotético, por serem tão almejados quanto contraditos: Liberdade e igualdade.

Liberdade e igualdade são valores que servem de fundamento à democracia. Entre as muitas definições possíveis de democracia, uma delas – a que leva em conta não só as regras do jogo, mas também os princípios inspiradores – é a definição segundo a qual a democracia é não tanto uma sociedade de livres e iguais (porque, como disse, tal sociedade é apenas um ideal-limitante), mas uma sociedade regulada de tal modo que os indivíduos que a compõem são mais livres e iguais do que em qualquer outra forma de convivência (BOBBIO, 1996, p. 8).

Adotando a perspectiva do socialismo liberal, Norberto Bobbio analisa com muita lucidez a realidade imposta pelo capitalismo, contudo adota um discurso pessimista quanto a possibilidade de transformação social, dado que considera a sociedade democrática um “ideal-limitante”, o que justifica e serve à democracia do tipo burguesa, fundamentada na ideia de interdependência entre liberalismo e democracia.

Para ele, os valores da liberdade e da igualdade são mais irrealistas do que os valores do poder e da hierarquia, uma vez que “os homens desejam ser mais livres do que escravos, mas também preferem mandar a obedecer. O homem ama a igualdade, mas ama também a hierarquia quando está situado em seus graus mais elevados” (BOBBIO, 1996, p. 9).

Com efeito, numa sociedade capitalista regida pela hierarquia, que naturaliza suas desigualdades de tal modo que pareçam biológicas e não estruturais e impostas, é difícil vislumbrar outra forma de convivência, que seja baseada na solidariedade, na justiça e que rompa com o ciclo de desigualdades. Por esta razão é que não há como conciliar a existência

de sistema perverso, que procura inibir as diferenças socialmente constituídas sob a justificativa da igualdade como fator individual e não coletivo.

Consideramos, isto posto, que democracia e capitalismo são termos antagônicos, não somente em suas conceituações, mas sobretudo em suas materializações, uma vez que na democracia, todos os sujeitos de uma sociedade devem, indistintamente, dispor de igualdade e liberdade; ao passo que no capitalismo e no ideal liberal existem sujeitos mais e menos aptos ao exercício da liberdade, bem como não há igualdade, mas uma luta constante pela superioridade.

Dessa forma, o que distancia nossa percepção daquela elaborada por Bobbio é o fato de compreendermos a democracia e o capitalismo como ideias antagônicas e, portanto, vislumbrarmos no alcance de um modelo de sociedade comunista a realização da democracia; enquanto ele compreende não a possibilidade de superação do capitalismo pelo socialismo, mas a existência de um socialismo com princípios liberais, em que a democracia plena é impossível em vista da necessária convivência entre as propriedades individualizada e a comunitária dos bens do capital, discurso adotado pela burguesia para reafirmar as desigualdades como justas.

No capitalismo, o que determina se as pessoas em uma sociedade podem ser livres e iguais é o que Marilena Chauí denominou “Ideologia da competência”, que se sustenta por meio da negação de aspectos da realidade social.

Por exemplo: a ideologia burguesa afirma que todos os indivíduos nascem iguais, mas são diferentes por seus talentos, capacidades e disposição para o trabalho; assim sendo, os mais talentosos, capazes e trabalhadores progridem, enriquecem e se tornam uma classe social superior. A ideologia não pode dizer, sem se destruir, que a origem das classes sociais decorre da desigualdade real das condições dos indivíduos, que permite que alguns explorem e dominem muitos. (CHAUÍ, 2018, p. 75, notas).

A objetivação das desigualdades sociais é marca íncrita do capitalismo. Nele a privação aos menos favorecidos dos bens essenciais à sobrevivência e à humanização são tidos como naturais; e a liberdade é a ideia de que todos podem lutar por ascensão social (meritocracia) e não a compreensão de que todos usufruam daquilo que a sociedade em geral produz.

Aos elementos liberdade e igualdade, Chauí acresce outros necessários à compreensão de uma democracia social, os quais ela caracteriza determinantes: “a ideia de comunidade política fundada na igualdade e na liberdade, a ideia de poder popular, conflito, eletividade e rotatividade de governo” (CHAUÍ, 2018, p. 122). São determinações que, segundo ela:

fazem do liberalismo uma política avessa à democracia, de sorte que a existência das democracias liberais é o resultado da ação das lutas populares e de classes pela

participação política, e não uma decisão espontânea das classes dominantes (Idem, p. 123).

Apoiando-se na fala de Chauí, nos opomos à compreensão de Norberto Bobbio (1995) referente à coexistência do neoliberalismo com a democracia. O autor, no livro “Liberalismo e democracia”, ao defender que “a combinação entre liberalismo e democracia não é apenas possível como também necessária” (p. 47), considera que existe uma clara antítese posicionada entre liberalismo e socialismo, mas que entre liberalismo e democracia existe, ao contrário, uma relação de complementariedade geradora do termo “democracia liberal” que, por sua vez mantém, contraditoriamente, raízes na sociedade capitalista, dado que foi promovida pela burguesia.

Ora, se no capitalismo não há socialização dos meios de produção, visto que o capitalista se utiliza deles para manter a ordem de dominação aos que dele dependem, não se pode esperar que a democracia – a qual se empenha em salvaguardar a ampliação dos direitos sociais, tanto de participação política quanto econômica e de acesso aos bens culturais – possa nele se realizar.

Neste sentido, vale destacar que a democracia vai além de uma simples forma de governo, possuindo significados que tem muito mais relação com a forma como a sociedade vive e são distribuídos os seus bens do que unicamente pelo ato de votar, do “poder do povo” frente às eleições. “*A democracia não é a forma de um regime político, mas uma forma de existência social*” (CHAUÍ, 2018, 124 – itálico da autora). No caso brasileiro, a democracia do tipo representativa e cuja sobrevivência é demasiado limitada no capitalismo já se tornou uma ferramenta para afastar o povo das políticas de estado, das reinvenções sociais, uma vez que, por ela, se é relegado a terceiros o poder de decisão, e ao povo cabe a possibilidade mais ou menos efetiva de tirar governos impopulares.

Isso está relacionado com o grau de liberdade alcançado pela sociedade. O ato de votar não é necessariamente livre (ainda que constitucionalmente tenhamos o direito de escolher e votar secretamente), mas definido pela garantia de escolha que cada um dispõe. Além disso, o voto por si só é contraditório à livre escolha, já que se tornou uma obrigação e não o resultado da conscientização de sua importância.

Tal conscientização resulta do grau de liberdade alcançado pelo gênero humano, o qual só pode ser viabilizado democraticamente por meio do acesso aos conhecimentos que, por sua vez, têm na escola o espaço ideal de sua difusão. Quando intitulamos esta subseção “democratizar a sociedade, democratizar a escola”, não o fazemos como aposta de que a educação de forma mecânica seja reflexo da sociedade, mas precisamente porque entendemos as implicações de uma sociedade não democrática e a formulação de suas políticas para a escola.

Poderíamos, da mesma forma, elaborar o contrário: “democratizar a escola, democratizar a sociedade”, mas estaríamos incorrendo no erro de pensar que a escola é a única responsável pela inauguração da democracia na sociedade, esquecendo-se de que aqueles que detém o poder e comumente atentam contra a democracia são, em sua maioria, escolarizados.

Assim, preferimos pensar o papel da escola à luz do entendimento das relações democráticas que são a um só tempo políticas, econômicas e sociais. Sabemos que sociedade e escola são espaços diversos com possibilidades tanto de afirmação quanto de negação da democracia, mas que atuam mutuamente, ainda que com pesos diferentes; e que a escola, como esfera da sociedade, sofre em maior grau suas determinações, já que na sociedade capitalista sua educação reproduz (com resistências) os interesses do capital.

Ao adotarmos a perspectiva crítica, e mais especificamente a perspectiva histórico-crítica, estamos compreendendo as relações de classes como elemento central e determinante primeiro das desigualdades e, portanto, das relações não democráticas. Não estamos, no entanto, negando a existência de temáticas com alto grau de relevância que devem ser considerados na análise da sociedade, como as questões gênero (homens e mulheres sofrem de maneiras diversas as determinações da sociedade), as questões de raça (pessoas brancas e pessoas negras, por exemplo, são afetadas de maneiras diversas pela estrutura social) e sexualidades (uma sociedade mais ou menos democrática afeta diversamente pessoas hétero/homo/trans/bissexuais), fatores estes que assumem centralidade nas análises de perspectiva pós-crítica.

Michael Apple, ao nos confrontar com a pergunta “A educação pode mudar a sociedade?”, faz-nos refletir sobre o complexo de fatores que implicam na transformação social, e concordamos quando diz que “Precisamos definitivamente reagir contra um sistema econômico e seu conjunto cultural e ideológico que cria as condições que fazem com que pareçam razoáveis e factíveis” (APPLE, 2017, p. 251). Estamos de acordo ainda com a ideia de que “Embora o capitalismo seja implicado em tantas desigualdades cruciais que enfrentamos e certamente as torne ainda mais difícil para superá-las, ele não é a raiz de tudo o que enfrentamos” (Idem, p. 250).

Reafirmamos, entretanto, que não é possível apagar a diversidade que compõe o meio social e, assim sendo, ela não deve ser tida como justificadora das desigualdades, não obstante, sanadas as discrepâncias econômicas, por meio de distribuição justa de renda e acesso democrático aos bens culturais, será mais possível o alcance de uma sociedade livre, inclusive de preconceitos de todo gênero.

Neste sentido, abraçamos a causa posta por Dermeval Saviani ao elaborar a Pedagogia Histórico-Crítica, nos dando a dimensão não messiânica do papel da escola, mas entendendo-a como aquela capaz de contribuir com a alteração da realidade objetiva dos mais pobres, ao garantir o acesso indiscriminado dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, D. 2002, p. 55).

O papel social da escola, nessa perspectiva (e principalmente da escola pública pelo alcance dos marginalizados) é o de garantir o domínio da cultura, dando prioridade aos conteúdos, que por sua vez são instrumentos de acesso democrático aos bens culturais e contra a marginalização. Dito de outra forma, “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que o dominante domina” (SAVIANI, D. 2002, p. 55).

Quando falamos em “domínio da cultura”, cabe especificarmos de que cultura estamos falando. Conforme Saviani, D. (2013), há uma falsa dicotomia a ser superada, a de que a “cultura erudita” é inerentemente do dominante ou puramente burguesa e que a “cultura popular” é autêntica e serve aos interesses das massas. Na verdade, isto não é um fato acabado, “O que hoje é denominado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses” (p. 69), portanto se o saber erudito deixa de ser exclusivo das elites, passará a ser um saber popular, porque alcançou as massas. Além disso a cultura popular não é puramente popular, ela “incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas” (idem).

Tudo o que forma a experiência educativa dos alunos se manifesta direta ou indiretamente na escola, interferindo na aprendizagem do saber sistematizado. O chamado *senso comum*, também denominado por Freire (2018, p. 31) de “Curiosidade ingênua”, não descaracteriza a escola ou o saber escolar, ao contrário, constitui o processo para o alcance da consciência histórica ou “curiosidade epistemológica”.

Dessa forma, podemos compreender a “cultura popular” como um ponto de partida que não deve ser superado pelo fenômeno educativo, mas aprimorado de modo a se alcançar o saber sistematizado que, por seu turno, não é a atividade fim, mas o meio para se chegar à conscientização e, como consequência, à humanização.

Por estar sempre em movimento e constituir-se historicamente, o fenômeno educativo reúne várias dimensões do desenvolvimento humano e deve ser considerado em sua dialeticidade. Por dialética estamos compreendendo aquilo que SAVIANI, D. (2013, p. 75) denominou “teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico”. Essa compreensão, por meio da dialética, também nos permite analisar o papel social da escola que, enredada em conflitos e contradições, está comprometida com a transmissão da cultura e, conjuntamente, com a revolução social. É nisto que se baseia a Pedagogia Histórico-Crítica.

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, D. 2013, p. 80).

Com base na Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, o caminho para a democratização da educação envolve tanto a mediação do conhecimento historicamente acumulado quanto a luta consciente pela superação do capitalismo, em que haja socialização dos meios de produção e de forma que o saber, seja, por intermédio da escola, socializado e não tomado como propriedade privada.

A opção pela Pedagogia Histórico-Crítica se deu por sua maior coerência com o objeto deste estudo e por explicitarmos diretamente nosso compromisso com a transformação social, mas, como sabemos, ela não é a única. Em todo o percurso de debates e reformas educacionais no Brasil, muitas proposições pedagógicas, nem sempre efetivadas, surgem no intuito de acompanhar as mudanças principalmente no âmbito político, econômico e tecnológico, fazendo da escola um reflexo imediato da sociedade.

Nesta primeira subseção, ao analisarmos a conjuntura no Brasil mais recente, a qual demonstra a fragilidade em que se encontra a jovem democracia brasileira, justificamos a importância dos debates em torno dela e procuramos compreender melhor suas conceituações, necessárias à luta pela sua realização plena na sociedade e, como consequência, na escola.

Na subseção a seguir, intitulada “Democratizar a educação: o que dizem as pedagogias”, fornecemos subsídios teóricos que consideramos importantes para a análise da dinâmica social e suas representações frente às propostas de mudanças no ensino, identificando quais pedagogias contribuem efetivamente com os processos democráticos. Reforçamos ainda as críticas às pedagogias do aprender a aprender, feitas por Dermeval Saviani e Newton Duarte.

2.2 DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS PEDAGOGIAS

Segundo Saviani, D. (2002, p. 3), as teorias educacionais se dividem em basicamente dois grupos, os quais podem ser caracterizados por seus posicionamentos referentes à educação. Um deles entende ser ela um elemento de superação das desigualdades sociais, o outro a situa como espaço de marginalização, em que seus condicionantes estão sempre à frente de qualquer possibilidade de transformação, uma vez que a própria sociedade é “essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material” (idem, p. 4).

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na escola dualista. (SAVIANI, D. 2013, p. XVII).

Surgem outras subdivisões com vistas a contemplar novas ideias pedagógicas, no entanto, vamos focar apenas naquelas que tiveram maior impacto na concepção de conteúdos escolares: o que se convencionou chamar de “pedagogia tradicional” e “pedagogia nova”. A pedagogia tradicional emerge junto com a escola na perspectiva de acompanhar as transformações de cunho político na sociedade. A nova ordem burguesa no mundo capitalista identificou o fator da marginalização com o não esclarecimento, mas teve uma vida curta por não conseguir universalizar-se ou ajustar todos os cidadãos à nova ordem.

A chamada “Pedagogia Nova” teve origem em um contexto de críticas à pedagogia tradicional ou Escola Tradicional”, ocorridas a partir do final do século XIX.

A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (SAVIANI, D. 2002, p. 7)

O quadro a seguir foi elaborado de modo a reunir as principais diferenças entre as duas pedagogias elencadas por Saviani, D. (2002, p. 9):

Quadro 1: Pedagogia Tradicional X Pedagogia Nova: o eixo da questão pedagógica

Pedagogia Tradicional	Pedagogia Nova
Intelecto	Sentimento
Lógico	Psicológico
Conteúdos cognitivos	Métodos ou processos pedagógicos
Professor	Aluno
Esforço	Interesse
Disciplina	Espontaneidade
Diretívismo	Não diretívismo
Quantidade	Qualidade
Aprender	Aprender a aprender

Fonte: a autora, com base em Saviani, D. (2002, p. 9)

Dentre as diferenças, o elemento que destacamos primeiramente é a centralidade dos conteúdos cognitivos na Pedagogia Tradicional, que passa a ser dos métodos ou processos pedagógicos na Pedagogia Nova. É fato que a Pedagogia Nova, apesar de significativas contribuições para o debate em torno das reformas educacionais, não conseguiu cumprir a função de democratizar a educação, por ser incompatível com a realidade educacional das escolas.

Não é nossa pretensão negar a importância das proposições dos *pioneiros da educação nova*¹⁵, mas criticar sua rápida adesão na estrutura educacional sem fortes críticas a outros elementos, tais como modelo de escola e investimento na educação. Por essa via é possível notar entre os defensores da “Escola Nova” o fortalecimento discursivo de negação do potencial da escola, que, para Saviani, D. (2002), reafirmou uma educação destinada à elite:

provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (p. 10).

Estamos diante, portanto, de teorias educacionais que lidam com disputas de poder em que, comumente, saem na frente aqueles com maior poder aquisitivo. À defesa da educação e da escola faz-se necessário vislumbrar o que objetivamente contribui com o amparo aos marginalizados e o que, ao contrário, sublima a manutenção das desigualdades. É neste sentido

¹⁵ Os chamados “pioneiros da educação nova” redigiram um manifesto em 1932 propondo uma reorganização da sociedade brasileira, tendo a educação como ponto de partida. O documento foi assinado por 26 intelectuais, dentre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ver mais em: O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) / **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

que Duarte (2016) critica as pedagogias caracterizadas pelo lema “aprender a aprender”, originadas no Escolanovismo:

A adesão às pedagogias do aprender a aprender por uma considerável parcela do pensamento educacional contra-hegemônico, gera, na melhor das hipóteses, uma acentuada ambiguidade, caracterizada, por um lado, pelas reiteradas afirmações sobre a importância da educação para a transformação social e, por outro lado, pelo insistente posicionamento negativo em relação ao ensino sistemático, na escola, da ciência, da arte e da filosofia em suas formas mais desenvolvidas (p. 34).

Como é perceptível na fala de Duarte, a aplicabilidade das pedagogias baseadas no lema “aprender a aprender” torna-se incoerente com a defesa da escola e seus conteúdos de ensino, dado que os conteúdos para a aprendizagem não deixam de fazer parte do processo educativo, contudo, ficando em segundo plano, eles podem ser definidos de acordo com graus de interesses diversos, mas principalmente os dos representantes da burguesia, dos grandes empresários, cuja principal preocupação é formar mão de obra barata. A este respeito, o mesmo autor situa a questão educacional no contexto capitalista:

a educação escolar dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, num complexo jogo político e ideológico cujo objetivo, por parte da classe dominante e dos intelectuais a seu serviço, é o de assegurar que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, de conhecimento, de vida humana e de individualidade; Em poucas palavras, que a educação escolar se limite à adaptação (DUARTE, 2016, p. 46).

Está claro que as estruturas sociais de classe estão fortemente atreladas às relações no ambiente escolar. A pedagogia do aprender a aprender romantiza o trabalho docente na medida que propõe mudanças no trato com os saberes em sala de aula, sem medir o que efetivamente garante o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Se não colocarmos em discussão garantias econômicas e as mudanças de perspectivas em relação ao trabalho e à vida dos sujeitos na sociedade e suas implicações para a sobrevivência da escola, será inútil pensarmos mais e mais “pedagogias das competências”¹⁶ para as escolas.

É romantizada a perspectiva de que, modificando-se a atuação docente, muda-se automaticamente a formação dos sujeitos dentro da escola e na sociedade ou que estes sujeitos sozinhos possam desenvolver interesses pela escola.

¹⁶ Para Duarte (2001), a pedagogia das competências é integrante do lema “aprender a aprender”, o qual ele considera uma ampla corrente educacional contemporânea, abordada principalmente por Philippe Perrenoud, que relativiza a importância do trabalho docente e da escola nos processos educacionais, dando centralidade aos valores desenvolvidos individualmente pelos alunos.

Há quase duas décadas, Duarte (2001) analisou o lema “aprender a aprender” através de quatro posicionamentos valorativos nele contidos: são desejáveis aprendizagens ausentes de transmissão; descobrir e elaborar é mais importante do que aprender o que já foi formulado; a aprendizagem deve partir do interesse do próprio indivíduo, ou seja, o aluno deve “buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer” (p. 37); e a dinâmica da sociedade sempre em transformação deve nortear a dinâmica dos conhecimentos a serem elaborados pelos alunos.

Estes posicionamentos à primeira vista não parecem ir de encontro com a defesa de uma educação de qualidade, porém, como esperar que alunos vindos de realidades socioeconômicas desfavoráveis, privados do acesso às formas de manifestação da cultura (cinema, teatro, aulas de instrumento, línguas, etc.) elaborem e desenvolvam formas próprias e apropriadas de conhecer aquilo que estudiosos de cada área já sistematizaram? Não se trata também de ser conformista, precisamos reconhecer que dentro de cada grupo humano expressam-se inúmeras diferenças entre os indivíduos, incluindo diferenças na forma de aprender, todavia, seria ingênuo e, no mínimo, injusto apostar que todos, em condições tão diversas, possam desenvolver por si, com certo grau de esforço, as mesmas aptidões.

É neste sentido, situando a educação escolar dentro da realidade social no capitalismo, que fica evidente o caráter adaptativo da “pedagogia do aprender a aprender”:

Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa 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, 2001, p. 38).

Se a escola está a serviço das possibilidades de adaptação às novas condições que surgem constantemente na sociedade, se torna inútil a formação de professores para o ato de ensinar e aprender, estaria esse profissional com a sua formação anulada, por não poder intermediar a aprendizagem por meio daquilo que historicamente já foi produzido e encontra-se reunido através dos conteúdos escolares. Percebe-se, conforme análise de Duarte, que a “pedagogia das competências” está mais aliada ao conformismo no modelo de sociedade capitalista do que com a luta pela sua superação.

Além disso, essa pedagogia pressupõe uma harmonia no avanço da aprendizagem das competências, como se todos os alunos estivessem em igual condição de optar e desenvolver interesses pela aprendizagem. O trabalho docente está, mais uma vez, afirmado como um

trabalho romântico em que o professor lida com sujeitos com possibilidades iguais de elaborar o próprio conhecimento e como se esses sujeitos pudessem ser mais felizes na escola por não estudarem coisas estáticas referentes ao passado, mas aquilo que efetivamente o faz estar situado na dinâmica social.

O paradoxo da situação é que a dinâmica social atual só é possível de ser compreendida estudando-se os processos (passados) pelos quais a humanidade foi constituída como tal. Além disso, os conteúdos referentes ao passado não precisam (e não devem) ser estáticos, estão em constante revisão, porque imprimem em sua construção determinada visão de mundo, não são verdades absolutas. Por essa ótica, os professores, assim como os alunos, já estão inseridos no processo de transformação da sociedade, o que não descaracteriza o seu trabalho de ensinar e de mediar, por meio de conteúdos, a aprendizagem.

Qual seria o papel dos conteúdos escolares e por que sua sobrevivência deve ser defendida? Alguns elementos já foram apresentados para a resposta a essas questões: Os conteúdos escolares representam a história da humanidade condensada e ensinável; representam uma das formas mais possíveis de acesso ao patrimônio cultural da humanidade e é por meio deles que a instituição escolar subsiste.

Devemos enfatizar que o processo de disputas em torno das pedagogias e as constantes reestruturações educacionais fazem parte de um jogo político que envolve poder e define quais conhecimentos devem ser ensinados e a quem servem, ou seja, é preciso reconhecer quais condicionantes históricos nos fazem avançar ou retroceder em relação ao desenvolvimento humano, ao acesso aos bens culturais e, como consequência, à formação da consciência libertadora.

Para isso é importante considerarmos com mais especificidade o papel dos conteúdos disciplinares no processo de democratização da educação. Como parte dos conteúdos escolares, os conteúdos disciplinares representam o currículo formal das disciplinas, aqueles elaborados com a finalidade de transmitir a história da humanidade como síntese das pesquisas científicas, sendo, portanto, objetivos, ao passo que os conteúdos escolares são mais abrangentes e reúnem também as perspectivas formativas dos indivíduos que trazem consigo a marca da sociedade em que vivem, sendo, dessa maneira, tanto objetivos quanto subjetivos.

A subseção a seguir desenvolve um debate acerca destes conteúdos e guarda relações com as subseções anteriores ao tratar da especificidade da educação escolar, reafirmando a importância dos conteúdos disciplinares. Ao conceituarmos Currículo, atentamos para as especificidades do currículo de História e propomos a ideia de “conteúdos disciplinados”, a fim de evidenciar o processo constante de escolha e redefinição dos conteúdos escolares que, por

sua vez, não é um processo neutro, ao contrário, revela espaços de disputas e reafirmação de poderes. Dito em outras palavras, “A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado” (SAVIANI, D. 2013, p. 8).

2.3 CURRÍCULO: CONTEÚDOS DISCIPLINARES E DISCIPLINADOS

A educação ocorre em variados espaços, mas a educação escolar se concretiza por meio da organização da aprendizagem que é objetiva, ao mesmo tempo que envolve subjetividades. Conforme Souza (2008, p. 10), “é na sala de aula onde, efetivamente, de modo sistemático e intencional, se concretiza o processo educativo e o currículo”. Esse processo, contudo, nunca foi pacífico. Dentro da escola residem também as formas de opressão próprias de cada contexto, a estrutura educacional é montada e desmontada em conformidade com os espaços de atuação que lhes são conferidos, por isso mesmo a escola deve ser entendida dentro do movimento político ao qual é inerente.

Consideramos importante começar essa parte falando da especificidade da educação escolar, por ser a escola um dos espaços nos quais se atribui significados aos conteúdos e tais significados são tanto subjetivos quanto diversos, uma vez que desde o seu processo de construção e seleção envolve tomadas de decisões, nem sempre compatíveis com as percepções de alunos e professores, mas que introjetam na escola as singularidades de um ou vários modos de pensar a sociedade, a cultura e o trabalho.

O fenômeno educativo não é restrito à escola. Como algo específico dos seres humanos, ele se manifesta em diferentes espaços, dessa maneira não é possível separar educação de escolarização ou educação formal da informal, pois todo processo educativo, por mais específico que seja, depende das relações sociais em que se desenvolve, assim como há alguma medida de sistematização no ensino por mais informal que aparente. Igualmente não se pode separar o ensino da aprendizagem e a aprendizagem conceitual da aprendizagem prática, são ações conjuntas e simultâneas.

A escola é representativa de um sistema de instrução e de ensino, cujas práticas são caracterizadas pela sistematização e organização e mantêm-se indissociadas das práticas sociais mais gerais. A educação escolar é a maneira mais precisa de se concretizar a democratização do acesso aos conhecimentos, o meio pelo qual os trabalhadores podem garantir ensino formal para os seus filhos, que não apenas acumulam conteúdos disciplinares, mas podem analisar de forma crítica as questões sociais e as demandas que lhes envolvem.

De igual modo, a formação ética e política não se separa da formação que se obtém por meio dos conteúdos de ensino organizados nos currículos escolares, é por essa razão que novamente afirmamos a importância dos conteúdos escolares, especificados aqui como conteúdos disciplinares, não por sermos conteudistas – reconhecemos o fato de não serem apenas conteúdos estáticos e que carregam toda a dinâmica social responsável pelas transformações de ordem política e social –, mas por visualizarmos o seu potencial de representatividade do desenvolvimento humano.

Sugerimos nesta subseção a ideia de “conteúdos disciplinados” por compreendermos que os conteúdos componentes das disciplinas escolares, em especial a disciplina de História, não são conteúdos mortos, mas carregam alto grau de representatividade dos avanços ou retrocessos vividos pela sociedade e, portanto, possuem ação sobre a vida dos indivíduos com quem entram em contato. Além disso, o uso do termo aqui compartilha do mesmo sentido de “dosagem dos conteúdos de ensino” apresentado na segunda seção.

O caráter não neutro da educação permitiu a elaboração de um conhecimento que tem servido aos interesses da burguesia, e tal conhecimento é, conforme Saviani, D. (2013), um saber que, “de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras” (p. 48). Neste sentido, não é suficiente falarmos em conteúdos disciplinares, pois, ao considerarmos que as objetivações da burguesia são avessas às das classes trabalhadoras, estamos entendendo também que os conteúdos são selecionados e organizados conforme interesses específicos. O conteúdo passa, portanto, por um processo de disciplinamento para que represente os ideais daqueles que dele se apropriam.

O histórico de utilização do termo “disciplina” e “disciplina escolar” pode guiar a compreensão de conteúdos disciplinados que queremos apresentar. Conforme André Chervel, esses termos “não designam até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso” (CHERVEL, 1990, p. 178). Segundo o autor, a “disciplina”, no seu uso escolar, só ganha novo significado a partir das primeiras décadas do século XX, quando as novas tendências do ensino passam a demandar um sentido mais genérico para o termo.

Para Chervel (1990) é mais especificamente após a I Guerra Mundial, que o termo disciplina passa a ser análogo a matérias de ensino, sem evocar o significado de disciplinamento da conduta e do espírito. No entanto, este termo, “ainda que esteja enfraquecido na linguagem

atual, ele não deixou de se conservar e trazer à língua um valor específico ao qual, nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando o empregamos (p. 180)”.

Apesar das mudanças conferidas ao ensino e à “disciplina escolar” e posteriormente o surgimento da instituição específica para o ensino, a conformação de uma educação para os alunos que contribua com a manutenção de uma ordem ideal ainda permanece no âmbito das escolas. A educação sob o domínio da burguesia ainda trabalha, como nos apresenta Miguel Arroyo, para que determinados setores sejam infantilizados na cultura política:

Que as elites sejam violentas é normal, faz parte do jogo do poder, da acumulação e da produção da riqueza, mas do povo e de seus filhos se espera que sejam ordeiros, pacientes, sem ambição, submissos e silenciosos. Que homens sejam duros, ambiciosos é normal, faz parte da moral masculina a potência física, o enfrentamento, o confronto e até a violência viril se necessário ou não. Da menina, desde o maternal, se esperam condutas de submissão, sensibilidade, carinho e dedicação. Dos negros e indígenas se espera que reconheçam o seu lugar e esperem pacientemente. Dos povos do campo se espera que aguardem pacientes um pedaço de terra (ARROYO, 2004, pp. 43-44).

Este retrato da sociedade elaborado e disseminado pelas classes dominantes encontra na escola e no currículo lugar para seu império, em que muitas vezes o descontentamento dos oprimidos é tido como terrorismo, enquanto ditaduras são tratadas como revolução. O currículo, no entanto, não manifesta somente o ideal do poder ou dos poderes. Nele são imprimidas formas de resistência, “Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos” (SACRISTÁN, 2017, p. 100), condição necessária não só à compreensão da realidade escolar como para tentar modifica-la.

2.3.1 O movimento do currículo na perspectiva democrática

Quando se trata de análise de currículo é sempre imperioso perguntar: Por que este conteúdo e não outro? Por que neste nível de escolarização e não em outro? Por que dialoga com estas referências teóricas e não com outras?

Para responder a essas questões é preciso analisar ainda que sujeitos estão envolvidos na conformação do currículo e, de igual modo, que interesses ou classes representam. Conforme Sacristán (2017), o currículo pode ser compreendido em seis diferentes níveis, que não necessariamente representam maior ou menor prestígio, mas que objetivamente constituem o significado do currículo, são eles: O currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado (pp. 103 - 105).

Todos estes níveis curriculares apresentam formas específicas de lidar com os conteúdos das disciplinas, diferenças que vão além das dimensões teórica e prática. Neste momento nos interessa focar no primeiro nível curricular, já que analisaremos na próxima seção a organização dos conteúdos históricos na Base Nacional Comum Curricular, material que representa as posturas prescritivas do currículo.

O currículo prescrito reúne uma gama de documentos regulatórios que submetem a escola e os professores a um tipo determinado de ensino. Isto ocorre porque:

Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro (SACRISTÁN, 2017, p.103).

Como esclarecido por Sacristán, é no nível prescrito que estão as bases para a elaboração dos processos formativos, das especificações inerentes ao ensino em cada estado, município e bairro. Onde houver particularidade o currículo precisa ser repensado de modo a contemplá-las, pois ele não é constituído nem só de particularidades nem só de generalizações, é algo em movimento, avaliado, repensado e democraticamente elaborado.

Uma definição clara de currículo também apresentada por Sacristán (2013, p. 10) é a de que ele significa “*o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que os frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores*” (itálico do autor). De maneira ainda mais clara o autor diz que “O currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto” (Idem, p. 10).

A realização do projeto educacional ocorre por meio da escola e dos conteúdos disciplinares, que, por sua vez “expressam a luta histórica para que a vida de cada indivíduo seja representativa do grau de liberdade já alcançado pelo gênero humano” (DUARTE, 2018, p. 68). Neste sentido, o papel dos conteúdos disciplinares na democratização da educação é o de veicular o acesso aos bens culturais, o de garantir que a liberdade condicionada socialmente não seja instrumento de poder de alguns pela desapropriação de outros, além de ultrapassar nos alunos a subjetividade cotidiana. Os conteúdos escolares, por essa ótica, devem ser e constituir-se de “conhecimentos que suprem, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é,

são as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas” (idem, p. 72).

Ao tratarmos da organização curricular e da escola, reconhecemos a desigualdade no direito de aprender que vivenciamos. Conforme Paro (2012, p. 23), chamar a escola de pública é expressar “uma intenção cada vez mais difícil de se ver concretizada”:

A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola, já que, por todas as evidências, conclui-se que o estado não se tem interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade (idem).

O processo de democratização é eminentemente prático. Não basta estarmos convencidos de que a democracia é importante se não estivermos engajados com nossas práticas na sustentação da democracia. Por mais que estejamos certos da necessidade dos conteúdos escolares no processo de democratização, sabemos que este não se limita àquele, é preciso estar atento à democratização das relações na escola pública. Como exemplifica Paro (2012, p. 25):

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que *dá* abertura ou que *permite* sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (grifos do autor).

O que queremos dizer é que mantidos os conteúdos escolares, não se finda a luta pela democratização da educação, mantém-se a demanda da incorporação dos indivíduos nos processos de seleção e de organização dos currículos escolares, bem como pelas relações verdadeiramente democráticas, considerando-se ainda que a defesa dos conteúdos escolares passa pela defesa da escola, assim como do trabalho pedagógico. Quando destacamos na seção anterior as críticas às “pedagogias do aprender a aprender” foi para que tivéssemos a dimensão das ideias que nortearam a pretensa reestruturação do ensino na escola.

Tal reestruturação está antes de tudo atrelada ao modelo de sociedade, no nosso caso, a capitalista, na qual mantém-se muitas formas de violência que se justificam e se alimentam pela divisão em classes. Essas classes não apenas economicamente diferentes, tampouco é somente pela maior ou menor quantidade de capital que cada um acumula que as desigualdades

existem, a não apropriação da riqueza cultural por parte das classes dominadas também tem forte peso sobre a permanência das desigualdades.

A classe dominante não coloca a escola a serviço da imposição da assim chamada cultura burguesa a toda a população porque, do mesmo modo que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social (DUARTE, 2016, p. 26).

Essa riqueza intelectual humana, na sociedade capitalista, é transformada em produto ao qual é atribuído valor econômico e a educação, assim, passa a ser para o Estado, um gasto e não uma aposta de melhoria social, de redução das desigualdades. Assim como os produtos de consumo tornam-se proposital e rapidamente obsoletos, temos visto na educação o que Duarte (2016, p. 2) chamou de “obsolescência programada do conhecimento”, em que, tal como mercadoria, o conhecimento é algo a ser consumido imediatamente e que deve gerar resultados igualmente imediatos para o mercado.

Esta é mais uma razão pela qual a defesa dos conteúdos disciplinares como instrumentos de democratização da educação não deve cessar. A obsessão pela inovação, por sentir-se sempre à frente do outro, possuindo o que tem de mais atualizado no mercado faz com que os conteúdos escolares, assim como a própria escola seja vista como coisas atrasadas, estáticas. Esta não é, contudo, uma visão construída pela coletividade, mas forjada e vendida por aqueles que se beneficiam com o monopólio do conhecimento.

Neste contexto, cabe destacar a participação dos grupos empresariais e dos organismos internacionais na elaboração dos currículos, pois são eles os mais interessados no tipo de formação a ser desenvolvido nas escolas, e são os que mais se beneficiam da manutenção do distanciamento entre geração de força de trabalho e humanização.

Tais grupos não poderiam se valer de outro sistema que não o capitalista, uma vez que este se move sempre na direção do neoliberalismo, submetendo todos às leis de mercado, que por sua vez buscam justificar suas relações no processo de internacionalização proveniente da globalização. Libâneo (2016, p. 3) define a internacionalização como

[...] processos e ações, movidos por organismos internacionais, na forma de planos, programas, diretrizes e procedimentos de execução ligados a políticas econômicas, financeiras, sociais e educacionais, para viabilizar a agenda global das grandes potências mundiais, especialmente nos países emergentes.

Esses organismos, especialmente o Banco mundial, estudam e desenvolvem estratégias e políticas para as escolas dos países em desenvolvimento que combinem uma impressão de combate à pobreza com a formação da mão de obra para o mercado. Acontece que essa noção de redução das desigualdades comumente só ocorre (quando ocorre) no nível da empregabilidade. No que concerne à condição social de existência e de trabalho, nada se faz, uma vez que a prioridade é o disparo da produtividade e não o bem-estar social.

Analisando as políticas educacionais que têm por base as orientações dos organismos internacionais, principalmente do Banco mundial, Libâneo (2016, pp. 8-9) identifica os significados de qualidade da educação, em que a aprendizagem mínima ganha centralidade e há uma clara “subordinação de todas as formas de educação ao mercado de trabalho”:

É mantida a visão de escola de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, mas realça-se ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos úteis e habilidades de sobrevivência dissociadas do seu conteúdo e significado, pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade num sentido integral e omnilateral.

Quando a educação se volta quase com exclusividade para a formação para o mundo do trabalho, ela participa de um processo inverso à humanização. No capitalismo, onde tudo tem um valor condicionado ao lucro, a escola não é vista como um direito de que todos devem dispor para participar efetivamente da vida em sociedade, mas como um investimento cujo produto é a especialização para trabalhos cada vez mais precários e que geram menos consciência ao trabalhador. Quanto mais o mundo do trabalho serve apenas ao lucro do empregador e à sobrevivência do trabalhador, mais distante este fica do produto do seu trabalho.

O trabalho é próprio da espécie humana e foi indispensável ao desenvolvimento das relações sociais, no entanto, como aponta Netto (2006, p. 44),

Em determinadas condições histórico-sociais, os produtos do trabalho e da imaginação humanos deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos homens – aparecem mesmo como algo que, escapando do seu controle, passa a controlá-los como um poder que lhe é superior.

Nenhuma educação poderá ser democrática se sua concepção de democratização estiver voltada para a noção mercadológica. Deve se considerar, contudo, que a sociedade está em constante transformação e que, mesmo no capitalismo, é possível o desenvolvimento de instituições democráticas que constroem mudanças nas relações de poder.

Neste sentido, a luta pela superação da sociedade capitalista não deve servir à destruição ou negação daquilo que foi produzido em seu interior, mas à sua disponibilidade a todos quantos

participam de sua produção, entendendo que o próprio capitalismo fornece as bases para sua superação. Nenhuma revolução social ocorre fora do espaço da sociedade ou alheia ao seu conjunto, por isso o papel social da escola, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, deve ser o de explorar “as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos”, percebendo que tal movimento já faz parte da luta “pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista” (DUARTE, 2016, p. 21).

Os conteúdos disciplinares, como vimos, constituem a base da educação escolar, qual seja, o currículo. Não falamos apenas das prescrições curriculares, mas de todo o movimento relacionado à aprendizagem, aquele que incorpora e se organiza tendo em conta as subjetividades, o qual elabora-se democraticamente quando alunos, pais, professores e demais funcionários participam efetivamente das tomadas de decisões, quando se é possível enxergar movimento naquilo que aparentemente já passou, mas ainda é processo, porque interliga-se à realidade presente.

Não é possível compreender integralmente a educação, porque ela é prática histórica da sociedade humana, é movimento, por isso a incorporação de outros campos de investigação na pesquisa em educação é valiosa. Por essa razão também é que este trabalho não tem caráter de terminalidade, mas configura-se como um diálogo que, embasado na Pedagogia Histórico-Crítica, busca evidenciar uma questão urgente: a defesa dos conteúdos que norteiam o currículo (entendido como prática social) e, por consequência, do trabalho docente e da escola.

Como vimos, a superação do capitalismo não implica o fim da escola que nele subsiste ou a negação de tudo o que foi concebido no seu interior, ao contrário, se a própria contradição no capitalismo gesta os elementos de sua superação, aquilo que temos de mais científica e culturalmente desenvolvido deve ser o ponto de partida para reajustarmos o estado social, de modo que seja promovido o acesso de todos a esses bens culturais da humanidade.

Tal como nos propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, esses bens culturais estão condensados nos conhecimentos sistematizados, os quais se revelam para o fenômeno educativo como conteúdos escolares, ensináveis por intermédio do trabalho docente na escola. Assim, a defesa dos conteúdos escolares nada mais é do que uma necessidade de persistir naquilo que existe de mais conveniente no alcance dos que se encontram em situação de marginalizados pelo sistema capitalista.

3 O QUE É DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO: A (IN)UTILIDADE DA BASE E OUTRAS PROPOSIÇÕES

[...] só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada.

(SAVIANI, D. 2002, p. 78)

Essa seção aborda três questões: Como se deu o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular? De que maneiras os conteúdos históricos do ensino fundamental II foram selecionados e organizados na Base Nacional Comum Curricular? E; Qual/quais perspectiva(s) de democratização da educação é/são identificáveis na Base Nacional Comum Curricular? Para alcançar as respostas ou, no mínimo, para fazer análises bem fundamentadas, fizemos o levantamento do que se tem produzido sobre a BNCC e a partir disto procuramos dar sequência ao estudo.

Analisando a BNCC como política educacional e como currículo, constituímos esta seção em quatro subseções que, conjuntamente, configuram a expressão de nossas análises frente ao objeto aqui estudado, qual seja, os conteúdos históricos do Ensino Fundamental II na Base Nacional Comum Curricular na perspectiva da democratização da educação.

Consideramos pertinente começar apresentando brevemente os diversos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores em livros e revistas eletrônicas, entre os anos de 2014 e 2019, sobre o tema aqui estudado, tanto como forma de dar crédito e visibilidade aos que vieram antes, os quais são também nossas fontes de pesquisa, quanto como forma de mostrar nossa contribuição ao que já foi pesquisado e o que trazemos de inovador para o campo da educação e do currículo.

3.1 REFERENCIANDO OS QUE VIERAM ANTES

A Base Nacional Comum Curricular tem sido objeto de debates entre educadores e pesquisadores em educação. Tal debate tem gerado ampla produção de material entre livros, artigos e dossiês temáticos¹⁷, que analisam com muita clareza o contexto de elaboração e

¹⁷ São exemplos: MACEDO, E.; SUSSEKIND, M. L. Dossiê Temático: DEBATES EM TORNO DA IDEIA DE BASES CURRICULARES NACIONAIS / **Revista e-Curriculum**, V. 12, n. 3, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/issue/view/1331>>. Acesso em: 03/02/2020.

implantação da base e seus impactos para a educação nacional, considerando as transformações políticas e sociais ocorridas no Brasil nos últimos anos.

Especialmente a partir do ano de 2018, são retomadas e ganham mais corpo as discussões sobre a BNCC, e um dos livros que marcam esse momento foi produzido no âmbito Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação – ANPAE, sob a coordenação de Marcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado, com o título “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas”. Nele, autoras como Inês Barbosa de Oliveira, Elizabeth Macedo e Nilda Alves dialogam com temas indispensáveis à análise da Base dentro de um contexto de resistências e redefinições curriculares, apontando entraves para as relações entre o PNE, a BNCC e o currículo realizado nas escolas, além de situar politicamente os debates sobre a conjuntura política desde o golpe de 2016. Outro objetivo, conforme os autores, foi “contribuir com o debate no contexto da Conferência Nacional Popular de Educação 2018 (CONAPE 2018)” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7).

Em 2018, foi lançado pela Appris editora, o livro “A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais”, dos autores Emerson Pereira Branco, Alessandra Batista de Godoi Branco, Shalimar Calegari Zanatta e Lucila Akiko Nagashima, no qual reuniu-se diversas temáticas, com destaque para “a reforma do ensino médio e a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular e como ela refletirá na organização curricular da escola, na formação do professor, no trabalho docente e na vida dos educandos” (BRANCO [et al.], 2018, apresentação). O livro contempla ainda o processo de elaboração da BNCC e o significado das políticas neoliberais e suas influências na educação escolar, dentre outros temas de igual relevância.

Outro livro também publicado em 2018, que realiza discussões educacionais amplas envolvendo a BNCC, foi organizado pelas professoras Ilma Passos Alencastro Veiga e Edileuza Fernandes da Silva e lançado pela editora Papyrus com o título “Ensino Fundamental: da LDB à BNCC”, no qual 17 autores (incluindo as organizadoras) discutem sobre “educação, suas tensões, contradições e resistências”, abordando “aspectos históricos, político-pedagógicos e

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. Dossiê Temático: BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias / **Revista retratos da escola**, v. 13, n. 25, 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>>. Acesso em: 03/02/2020.

CURY, C. R. J. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas** / Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis, Teodoro Adriano Costa Zanardi. – São Paulo: Cortez, 2018.

FRANCO, A. P., SILVA JUNIOR, A. F. da, & GUIMARÃES, S. (2018). Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, 25(4), 1016-1035. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>>. Acesso em: 03/02/2020.

didático-curriculares implicados nas formulações e definições referentes ao ensino fundamental” (SAVIANI, N. 2018, p. 9).

Merece destaque também o livro dos autores Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Adriano Costa Zanardi, intitulado “Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas”, lançado pela editora Cortez, que discute, dentre outros temas, as limitações referentes à formação de professores, o não esclarecimento quanto aos recursos para a efetivação da política educacional prevista na Base e o processo não democrático que envolveu a sua elaboração.

Ainda neste conjunto podemos destacar o livro promovido pela associação Ação Educativa, intitulado “Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC”, organizado pelos professores Fernando Cássio e Roberto Catelli Jr. e publicado em 2019, que traz ampla discussão especialmente sobre o processo de participação social na elaboração da Base, além de “questionar a qualidade e o alcance do diálogo público” e “a metodologia utilizada para analisar e incorporar as contribuições às subseqüentes versões da Base” (CÁSSIO; CATELLI, 2019, p. 7). Além disso, o livro está dividido em três partes que reúnem debates mais gerais, como “direitos de aprendizagem”, bem como debates específicos sobre cada área de conhecimento e etapas da educação básica.

Como podemos notar, apesar de sua recente aprovação, a Base Nacional Comum Curricular já possui uma trajetória de debates cujos resultados culminaram em obras de valor argumentativo inquestionável, as quais, por meio de dados fornecidos pelo próprio Ministério da Educação, elucidam faces do seu processo de construção nem sempre reveladas sem um olhar sensível e comprometido com uma educação democrática, resultado de um compromisso político e social.

Merecem nossa especial atenção também os movimentos realizados no âmbito das revistas brasileiras que compõem a grande área Educação, no sentido de organizar coletâneas e dossiês que reunissem a produção. Um levantamento já feito por Cury (2018) mostra que:

As discussões, relativas à construção de uma Base Nacional Comum Curricular, tiveram início no ano de 2012, quando as primeiras críticas em relação aos procedimentos de construção de um documento tão significativo para a educação começaram a ganhar visibilidade por meio de publicações acadêmicas (p. 8).

Pode-se relacionar este fato com a criação, no mesmo ano, da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que apesar de não se fechar nas discussões afloradas sobre a BNCC, deu grande visibilidade à temática, tornando-se espaço referenciado de debate e comunicação sobre

currículo, através da parceria com as revistas “Teias”, “e-Currículo” e “Currículo sem fronteiras”, as quais se engajaram na divulgação de trabalhos científicos.

Apesar de já se notar debates acadêmicos em tono da BNCC em 2012, há uma maior presença do tema em produções científicas a partir de 2016 (e, como vimos, ainda mais em 2018), quando o cenário político mudava drasticamente e claramente impactava as políticas educacionais¹⁸. A exemplo disto, no referido ano, a Revista Teias lançou um dossiê temático com o tema “O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares”, cujo objetivo, conforme os organizadores, foi:

[...] reunir e integrar em um dossiê pesquisas atuais do/no campo do currículo que evidenciassem como diferentes discursos sociais vêm se articulando e ganhando força para interferir nas relações da escola, do conhecimento, do trabalho e da formação docente, inclusive formulando prescrições curriculares e/ou de outras iniciativas completamente dissonantes com o que tem constituído o debate público e democrático sobre educação (Thiesen e Abreu, 2016, p. 1).

A preocupação dos autores que compuseram tal dossiê traduziu não só um momento de instabilidade política, mas o surgimento ou, melhor dizendo, o ressurgimento de práticas conservadoras que afetam significativamente a escola e, como consequência, o currículo e a valorização da formação, trazendo novos ou reincorporando velhos objetivos para educação.

O quadro a seguir apresenta importantes dossiês organizados entre 2014 e 2019, que tiveram como foco a Base Nacional Comum Curricular no conjunto das reformas educacionais, mostrando o empenho dos pesquisadores em educação em difundir conhecimentos, diálogos e reflexões sobre este documento que tem consolidado o repensar do futuro da educação no Brasil.

Quadro 2: Dossiês com a BNCC em foco (2014 - 2019)

Ano	Revista	Tema do dossiê
2014	e-curriculum	Debates em torno da ideia de Bases Curriculares Nacionais.
2016	EccoS	Políticas curriculares: Das discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).
	Debates em educação	Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate.
Continua		

¹⁸ Como vimos na seção anterior, o final de 2015 e início de 2016 foi um período marcado por uma série de protestos e articulações políticas no Congresso Nacional para a aprovação do pedido de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que, com o apoio da mídia televisiva e das notícias falsas nas redes sociais, conseguiu também promover o descrédito ao Partido dos Trabalhadores, culminando na eleição do atual presidente da república.

Continuação		
Ano	Revista	Tema do dossiê
2017	Forproll	Base Nacional Comum Curricular para que(m)? Atores do processo nacional em análise.
2018	Ensino em Revista	BNCC: diferentes olhares
2019	Retratos da Escola	BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias.

Fonte: a autora

Ao apresentarmos as principais publicações que identificamos e tivemos acesso durante a realização desta pesquisa, objetivamos dar crédito àqueles que já se pronunciaram por meio de pesquisas e publicações, mostrando que o tema é recente, mas não inédito, muito menos esgotado e, por essa razão, entramos para o rol das contribuições, no intuito de aprofundar as discussões, bem como fornecer novos elementos, com especial atenção para os conteúdos de História.

Na subseção a seguir discutiremos a questão da participação na elaboração da Base Nacional Comum Curricular e o discurso das competências, situando-os no contexto das políticas neoliberais abraçadas mais fortemente no Brasil nos últimos anos, percebendo em que medida houve participação popular e diálogo com os educadores e o papel da propaganda via meios de comunicação em massa na produção de créditos à Base, bem como percebendo o que fundamenta a ideia de competências.

3.2 PARTICIPAÇÃO NA BNCC E O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS

3.2.1 Participação propagandeada e participação real

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada em sua terceira versão e homologada no dia 20 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da portaria Nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, enquanto a BNCC para a etapa do Ensino médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018, em um processo pouco claro de colaboração dos entes federados, mas muito propagandeado com subsidio de dados duvidosos.

O debate empreendido pelos autores das obras anteriormente apresentadas não deixa dúvidas de que as vias pelas quais se constituiu o documento da Base não foram democráticas, porém é preciso ir além do exame da elaboração do documento e perceber o seu contexto, uma

vez que ele tem propiciado a formulação de políticas para a educação que têm se fechado cada vez mais para a garantia da educação pública gratuita e de qualidade, e fortalecido as políticas neoliberais, nas quais a privatização da educação e dos serviços básicos são prioritários.

Dentre os pontos que merecem destaque no processo de elaboração da Base é a participação da sociedade, incluindo educadores e demais profissionais da educação. A mobilização para o debate em torno da BNCC se concretiza mais precisamente a partir de 2014, tendo como principal instrumento a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae). Conforme Gonçalves, Machado e Correia (2020, pp. 341-342),

Constituiu importante marco para as mobilizações em torno da BNCC a 2ª Conae, ocorrida entre 19 e 23 de novembro de 2014, da qual participaram através de representantes mais de 40 entidades, em diferentes níveis e categorias, tais como a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), Movimentos Sociais Afro-Brasileiros, Centrais Sindicais dos Trabalhadores (CUT e UGT) e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Tal processo de mobilização gerou debates que culminaram na primeira versão da BNCC, apresentada em 6 de setembro de 2015, tendo contado ainda com o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, realizado entre 17 e 19 de junho do mesmo ano. Para apreciação da segunda versão do documento da Base foram chamados professores, gestores e especialistas que participaram de 27 Seminários Estaduais, de 23 de junho a 10 de agosto de 2016¹⁹, ainda no governo Dilma Rousseff.

Conforme os mesmos autores,

A terceira versão da Base começa a ser redigida no mesmo mês (agosto), já na liderança do interino Michel Temer, em um processo “colaborativo” (MEC, 2016), em que foram considerados pareceres de diversos profissionais, cujo processo de escolha não fica claro. A versão final da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano (p. 242).

Como é possível notar, após apresentação da segunda versão da Base, acentua-se um processo de aceleração para a aprovação da BNCC que acompanhou a destituição da presidenta Dilma da liderança do executivo federal. Desse modo, a marcha antidemocrática que acompanhou as mudanças políticas no âmbito do executivo federal evidenciou-se também no horizonte do debate educacional, de modo que a Base não só deixou de agregar a pluralidade

¹⁹ Informações disponíveis em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>.

de ideias em torno dela, como também acabou por substituir e quase apagar outras pautas de lutas educacionais, como as metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

Apesar do claro processo de desmobilização, um dado apresentado e propagandeado pelos grupos de apoio à BNCC desperta curiosidade. O Movimento pela Base Nacional Comum²⁰, publicou um vídeo em 2018, com o título “Quem tem base vai mais longe”. O vídeo de 1 minuto e 26 segundos, na data da pesquisa com 104.941 visualizações, começa dizendo: “Todos os alunos devem ter a mesma oportunidade de aprender. E acreditamos que uma educação de qualidade para todos começa pela Base Nacional Comum Curricular” e conclui divulgando a seguinte informação: “Desde 2015, a Base está sendo construída de forma colaborativa e recebeu mais de 12 milhões de contribuições em consulta pública” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017).

A fala inicial representa a concepção de democratização da educação difundida pela Base, aquela cuja razão é a aprendizagem homogênea, simultânea e padronizada. O texto sugere que “ter a mesma oportunidade de aprender” significa dispor dos mesmos conteúdos em sala de aula, e não propriamente gozar de garantias como o direito de um transporte para chegar até a escola, de uma alimentação decente, de assistência para as famílias de baixa renda, de erradicação do trabalho infantil.

Afirmar que a garantia de uma educação de qualidade começa pela Base Nacional Comum Curricular é no mínimo desrespeitoso frente aos dados referentes à desigualdade socioeconômica das famílias brasileiras²¹ e a infraestrutura das escolas disponíveis para estas famílias em muitas partes do país²².

Para mais, a informação apresentada no final do vídeo, de que a construção da Base teria contado com mais de 12 milhões de contribuições, é um dado controverso ante a realidade escolar brasileira. Conforme Cássio (2017, n.p), “O impressionante número de 12 milhões de ‘contribuições’ à consulta pública da Base, divulgado pelo MEC, é na verdade 8.400% maior do que o número de contribuintes”. O dado não vai além de uma tentativa de comprovação de características democráticas na construção da Base. Isto porque o número de contribuições representa numericamente 5,8% dos mais de 200 milhões de habitantes do Brasil, dos quais

²⁰ O Movimento Pela Base Nacional Comum existe desde 2013 e agrega membros da Fundação Lemann, do Instituto Unibanco, do Inspirare, entre outros. Disponível em: < <http://movimentopelabase.org.br/> >. Acesso em: 04/02/2020.

²¹ O relatório de Desenvolvimento Humano da ONU, publicado em 09 de dezembro de 2019, mostra que o Brasil está entre os países mais desiguais do mundo, ocupando a 7ª posição. Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2019/12/09/brasil-e-o-7-mais-desigual-do-mundo-melhor- apenas-do-que-africanos.htm> >. Acesso em: 04/02/2020.

²² Ver pp. 92-93.

somente 2,2 milhões são professores, número cinco vezes inferior ao de contribuintes apresentado.

Cássio também revela outro dado inverídico, o de que 45% dos professores atuantes no Brasil participaram da consulta. Conforme o autor, nas três categorias disponíveis para cadastro no portal da BNCC (“indivíduos”, “organizações” e “escolas”) não é possível identificar quais dos “indivíduos” cadastrados são professores, nem quantos professores fizeram o cadastro por meio da categoria “escola”.

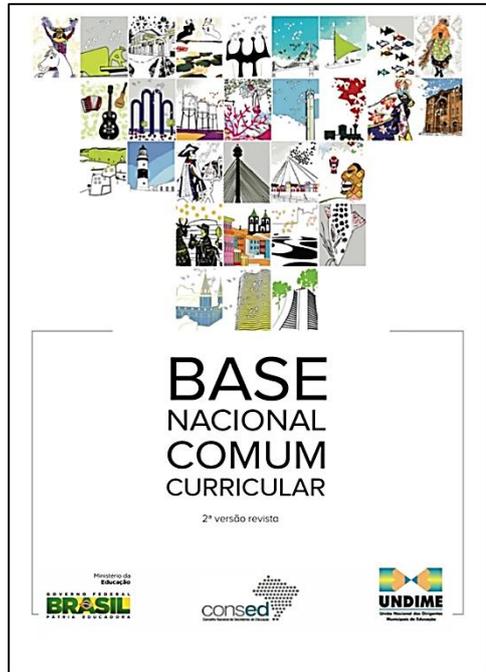
Uma análise dos microdados da consulta pública, obtidos da Secretaria Executiva do MEC via Lei de Acesso à Informação, mostra que o número de contribuintes únicos nas três categorias é 143.928. Dessa forma, dos mais de 300 mil cadastros evocados pelo ex-secretário Palácios em 2016, mais da metade não se converteu a contribuinte da consulta. Parece óbvio, portanto, que as 12 milhões de contribuições não significam 12 milhões de contribuintes (Idem, n.p).

Desse modo, percebemos que a divulgação dos dados referentes à participação na elaboração da BNCC é uma questão ideológica e, por conseguinte, discursiva, considerando-se que não houve nas “contribuições” distinção entre os que efetivamente contribuíram, intervindo no texto da Base, e os que realizaram o cadastro e responderam questões de múltipla escolha. Nota-se que o que estava e está em jogo é a forma mais adequada de convencer os interessados (ou não) de determinada intenção. Esta é a função do discurso instituído, o qual Marilena Chauí denomina também “discurso competente”.

Um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir, e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência” (CHAUI, 2014, p. 19).

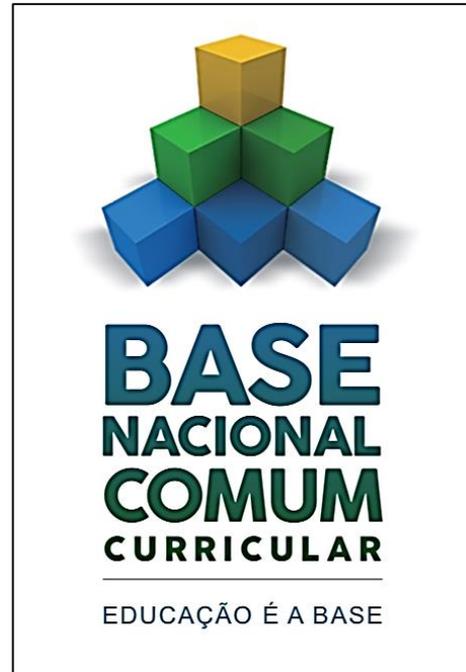
Tal discurso, acompanhado de dados e na ausência deles, legitima a redução do diálogo na execução da Base, ao mesmo tempo que profere a negação dela. “Em outras palavras, a coerência ideológica não é obtida malgrado as lacunas, mas, pelo contrário, graças a elas” (Idem, p. 15). Os discursos sobre a participação, com subsídio de dados mascarados desde a primeira versão da Base foram reutilizados e intensificaram a redução do diálogo a partir de 2016, quando outras mudanças foram sentidas, a começar pela capa.

Figura 1: Imagem da capa da BNCC em suas duas primeiras versões



Fonte: BRASIL (2016)

Figura 2: Imagem da capa da BNCC em sua terceira versão homologada



Fonte: BRASIL (2018)

A figura 1 mostra que nas primeiras versões houve a tentativa de estabelecer um diálogo, ainda que controverso, entre um currículo único nacional e a diversidade cultural que há no Brasil. Ao menos em tese, houve o reconhecimento das pluralidades, representadas por monumentos que manifestam relação com a história de cada estado brasileiro. Além disso, o formato irregular da figura formada a partir das imagens denota um posicionamento mais expressivo ainda no que se refere ao papel da educação na abrangência das diferenças e na possibilidade do contradiscurso.

Por seu turno, a figura 2, que ilustra a capa da BNCC em sua terceira versão, caracteriza muito melhor o projeto de homogeneização, de negação das diferenças expressa na Base. As cores da bandeira nacional, organizadas em uma pirâmide regular possuem significações que mantêm relação com a nova perspectiva adotada a partir da mudança de governo em 2016, além disso a hierarquização do processo de tomadas de decisão, simbolizados pela forma da figura, representa a façanha das participações, cuja prevalência é a do discurso oficial.

Segundo Santos (2019, p. 114),

a substituição dos diferentes desenhos coloridos para três camadas com as cores nacionais, bem como a mudança de direção da ordem da pirâmide na ilustração da

capa são símbolos de mudança e do rompimento ideológico com as versões anteriores, redigida na gestão antecedente. O signo pirâmide remete à ideia de hierarquização e lógica procedimental. Sob uma perspectiva arquitetônica, a base da pirâmide deve ser maior que seu ápice, para que o suporte seja possível. O ápice, por sua vez, remete a uma ideia de autoridade, poder, imposição.

A análise da autora evidencia os significados do dito, mas também do não dito, já que a função do discurso não é apenas inserir, por meio de dada linguagem, determinado pensamento, mas o de antecipar percepções subjetivas do leitor sobre o que está para além do evidenciado. Portanto, a mudança na capa da BNCC nos impõe de início uma noção de ordem, dada a disposição das figuras; de falsa igualdade, substituindo a diversidade; e de pertencimento, dadas as cores do maior símbolo nacional.

Não é, contudo, tão simples a apreciação das mudanças que foram impostas a partir da terceira versão. A mudança na capa do texto da Base é, como já dito, representativa do que se expressou com grande ênfase no interior dela. Cássio (2019) aponta que, embora não seja possível atribuir todos os problemas da BNCC ao pós-golpe – como, por exemplo, a sua captura pelos reformadores empresariais –, a crescente interferência reacionária “de setores ultraconservadores e do fundamentalismo religioso no governo Temer contribuiu para que o texto da BNCC tenha se tornado ainda mais frágil do ponto de vista do combate às discriminações e da defesa dos direitos humanos” (p. 22).

Não resta dúvidas que a terceira versão da Base incorporou ou intensificou uma ideologia que procura desmontar a percepção de que a educação agrega valores culturais e ideológicos plurais, e que compreende seu papel numa sociedade diversa e contraditória, na qual se é imperioso assegurar aos seus membros a possibilidade de interrogação.

3.2.2 O discurso das competências

Dentre as substantivas mudanças realizadas no texto da Base para compor a terceira versão, a mais visível foi a ênfase na “pedagogia do aprender a aprender”. A segunda versão da BNCC expressou timidamente tal concepção e utilizou o termo “aprender a aprender” somente uma vez, ao apresentar a perspectiva para “a língua estrangeira moderna nos anos finais do ensino fundamental”:

Espera-se que ele/ela se aproprie de conhecimentos linguístico-discursivos e culturais em língua estrangeira para participar de interações por meio de textos em diferentes práticas sociais, sobre temas relevantes à sua atuação no mundo em que vive, buscando soluções para lidar com os desafios de escuta, leitura, oralidade e escrita de

textos em língua estrangeira, ampliando sua capacidade de aprender a aprender (BRASIL, 2016, p. 369).

Mesmo utilizando o termo “aprender a aprender”, nota-se que nesta parte do texto a Base refere-se aos procedimentos de aprendizagem necessários à aquisição de uma nova língua, o que nos leva a compreender que o “como aprender” de fato importa, já que trata-se de uma aprendizagem que requer o “aprender fazendo”, inspirando-se nos cursinhos de línguas.

Na terceira versão da Base, ao contrário, aparecem claros apontamentos com o uso do lema “aprender a aprender”. Primeiramente afirmando que ele faz parte do compromisso com a educação integral, uma vez que o sujeito do novo cenário mundial requer muito mais do que o acúmulo de informações.

Requer o desenvolvimento de **competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, destaque nosso).

Como vimos na seção anterior, o lema “aprender a aprender” tem origem no escolanovismo e compõe a chamada “pedagogia das competências”, por sua vez possuidora de um caráter adaptativo à medida que transfere a ideia de autonomia dos alunos para a desvalorização da escola e dos conteúdos de ensino, o que se desdobra em descompromisso com a aprendizagem.

Com base no que expressa a “pedagogia das competências”, a ideia de convívio com as diferenças e diversidades no trecho citado, na verdade, significa aceitação de assimetrias que não são biológicas, mas impostas pelo modelo de sociedade, de tal modo que, professores e alunos trabalham frente à realidade social, não para estabelecer uma crítica, mas para pensar competências cabíveis para adaptação à tal realidade.

Embora a BNCC não identifique um referencial teórico claro, e nem mesmo dê condições para que o leitor entenda que definição de competência está adotando²³, é Philippe Perrenoud que defende mais enfaticamente a abordagem por competências. No livro *Construir as competências desde a escola*, o autor define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-

²³ A BNCC define muito superficialmente competência como “a mobilização de conhecimento (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). Não evidencia qualquer adoção teórica ou metodológica para o uso do termo.

se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 4). Para ele, os conhecimentos ou conteúdos de ensino constituem um entre diversos recursos cognitivos que devem ser mobilizados na construção de competências.

Ainda que Perrenoud negue que o desenvolvimento de competências implique na desistência de transmissão de conhecimento, ele caracteriza o conhecimento somente numa perspectiva generalista, ao dizer:

Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica (Idem, p. 3).

Sabemos que a educação e a construção do conhecimento ocorrem em variados espaços, mas é a especificidade do conhecimento escolar que justifica o ensino sistematizado. É claro que se deve garantir enquanto princípio, como preza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 3º, a “Valorização da experiência extra-escolar” (BRASIL, 1996, n.p), mas sabendo que tal experiência não se finda nela mesma, mas constitui um caminho para o saber elaborado, sistematizado pelas ciências.

Neste sentido, não podemos deixar de refletir sobre o que deve compor o currículo da escola na perspectiva da democratização da educação. Saviani, D. (2013) critica a ideia muito disseminada nos últimos anos de que currículo seja tudo o que acontece na escola. Para ele, só faz sentido falar em atividade extracurricular, se houver um currículo para fazermos tal referência. Além disso, se considerarmos curricular tudo o que se faz na escola, estaremos descaracterizando o trabalho escolar, uma vez que as várias relações em seu espaço podem representar conhecimento e experiência da mesma forma como ocorre em outros espaços. Uma definição mais coerente de currículo, portanto, seria: “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (p. 15).

O acréscimo do termo “nuclear” não nos faz perder de vista o aspecto plural da escola ou a produção de conhecimento a partir das trocas e relações sociais, mas garante que seja mantida a função da escola calcada na democracia, qual seja, a de possibilitar o acesso dos educandos às ciências, às artes e à filosofia, oriundas do processo de humanização da sociedade, por meio dos conteúdos.

Nessa lógica, Machado (2007), também argumenta:

Penso haver muito que dizer, mas principalmente que a prática pedagógica não pode guiar-se por uma racionalidade tão estritamente técnica como a descrita²⁴, mas também não pode comemorar entusiasmadamente a perda de rumos, o descrédito pela compreensão da realidade, que podem levar-nos a confundir a aparência com o real sentido das coisas, propiciando a pulverização do conhecimento e, conseqüentemente, a exclusão social. Haveremos, dentro de nossos limites, de buscar um equilíbrio entre as duas posturas citadas (p. 5).

Este equilíbrio é o ponto chave de uma educação que se mantém atenta ao seu potencial e tem clareza quanto aos seus objetivos, mas que não perde de vista a humanização inerente às relações sociais na escola, ainda que regida pela ótica formal. Afirmamos que uma educação escolar em que os conteúdos de ensino sejam diluídos nas competências, ainda que sob a justificativa da autonomia dos alunos – como é o caso da BNCC –, não atende ao potencial da escola descrito, uma vez que a competência acaba priorizando a dimensão prática, aumentando a preparação para o trabalho e subtraindo as práticas sociais, em atendimento à lógica neoliberal de aceleração dos processos produtivos que alimentam prioritariamente a lógica privada.

Como define Perrenoud (1999), a competência é a aplicabilidade prática de conhecimentos que impõe à escola um dilema: “para construir competências, esta precisa de tempo, que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo” (p. 3). Para o autor, o conhecimento em si não comporta teoria e prática, daí a necessidade das competências, que atuam como capacidade de identificar, em situação concreta e “no momento certo”, o conhecimento e a habilidade necessários à ação. Nessa lógica, a escola deve destinar espaço específico no currículo para contemplar a aprendizagem prática ou, como fez a BNCC, realizar a diluição dos conteúdos específicos nas competências.

A ideia de que os conhecimentos não comportam o espaço da prática é problemática à medida que não considera o impacto do saber no sujeito no momento em que o encontra, mas apenas o acúmulo dele para uso em situações futuras; e à medida que abre precedentes para a negação da necessidade de manutenção de determinadas áreas de conhecimento no currículo, como é o caso das ciências humanas. Para citarmos apenas duas, se a filosofia tem por objeto de estudo as ideias, que vislumbram a transformação social, o momento da prática não seria o momento da reflexão sobre as ideias? E se a História objetiva a compreensão do presente e a formação de cidadãos críticos e reflexivos, sua aplicabilidade não seria tanto processual quanto imediata?

²⁴ A descrição a que se refere a autora trata de um possível diálogo entre professor e aluno, no qual o professor defende a lógica formal da matemática ante qualquer forma de arguição ou interpretação por parte do aluno, fazendo prevalecer a regra como único caminho possível de resolução de problemas.

Além disso, um currículo diluído em competências e habilidades pressupõe certa neutralidade, porque professa a ideia de que os próprios alunos terão suposta autonomia para mobilizar conhecimentos e habilidades que lhes são próprios, quando, então, for necessário. Nega-se, assim, o fato de que nos processos de disputa que envolvem a construção dos currículos já se conforma um ideal de sujeito, de formação, de cidadania e, por conseguinte, trata-se de uma autonomia relativa e de um currículo inescapavelmente político. Nas palavras de Machado (2007, p. 10), um currículo

[...] historicamente configurado, que se sedimenta dentro de uma determinada trama cultural, econômica, política, social e escolar, sempre estará carregado de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

Parece-nos claro que a pedagogia das competências está a serviço de um modelo de sociedade que despreza a formação da autonomia e da reflexão e que se funda na manutenção do ideal político-econômico neoliberal. Em outras palavras, “a valorização da dimensão experimental da qualificação pela noção de competência processa-se às custas do enfraquecimento das dimensões conceitual e social” (RAMOS, 2006, p. 281). Em vista disto, a aplicabilidade da competência no contexto escolar pode ser caracterizada como consequência e intensificação da visão de educação de origem moderna e industrial, em que “a relação emprego-formação é o modo especificamente econômico que assume a relação trabalho-educação sob o capitalismo”, (Idem, p. 236).

A ótica neoliberal reestrutura constantemente as formas de trabalho e produção para que acompanhem a ilógica e insaciável produção de lucro, ao mesmo tempo que enxerga na escola uma maneira eficaz de garantir que os sujeitos sociais assumam suas demandas.

Sendo o neoliberalismo apático e até avesso à democracia e à humanização e, ainda assim, norteador das reformas educacionais, torna-se imperioso analisar a BNCC – que subsiste em meio a muitas contradições, em grande parte de origem do próprio sistema político econômico capitalista – de forma a identificar noções de democracia nela presentes/ausentes. Neste sentido, a próxima subseção apresenta o sentido de democratização da educação sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, e, então, analisa o papel da BNCC na concretização de práticas educacionais democráticas que visem o alcance dos marginalizados.

3.3 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: QUAL É A BASE DA BASE?

A BNCC é conceituada oficialmente como “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” (BRASIL, 2018, p.7, destaque do original). O documento oficial também afirma que a BNCC é peça central na busca por uma aprendizagem de qualidade, bem como “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (p. 5).

Tais afirmações denotam, logo de início, o caráter autoritário, prescritivo e contraditório da Base, uma vez que garante haver determinadas aprendizagens a serem linearmente seguidas e apreendidas de igual maneira por todos os alunos, negando que o fator “qualidade” possa estar relacionados a questões mais amplas e complexas, como a desigualdade social.

Diversas vezes a contradição cerca as expressões de apresentação do documento, uma delas evidencia-se ao afirmar que a Base é um documento completo, ao mesmo tempo em que não a considera como currículo. Dessa feita, ela reafirma a autonomia dos estados e municípios na elaboração dos currículos, mantendo, paradoxalmente o engessamento das práticas curriculares, ao definir que objetos de conhecimento são essenciais e que não devem se evadir da escola. Ora, se a Base está completa, qualquer exclusão ou inclusão de objetivos, habilidades, competências ou objetos de conhecimento será tanto desnecessária quanto injustificada.

Além disso,

a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Idem, p. 16).

O desejo de superar a “fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” não é inédito no texto da BNCC, está também presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao apresentarem uma perspectiva de aprendizagem inter e transdisciplinar. No atual texto da Base, entretanto, o escrito gera ambiguidades de modo que é possível compreender a fragmentação do conhecimento tanto como decorrente da divisão das áreas de conhecimento, como do não diálogo entre elas.

No interior do discurso oficial, não há qualquer novidade na proposta de implementação da Base. No decorrer de todo o documento, ela faz uso de termos de forte impacto, muito usuais

nos discursos, mas acompanhados de pouco engajamento prático, tais como “Justiça social”, “autonomia”, “liberdade”, “igualdade” e “qualidade da educação”. Termos teoricamente vagos e sem posicionamento político claro com relação à aplicabilidade.

Essas definições representam muito mais do que o discurso em si, mas o ocultamento dos processos de disputa que envolvem diferentes sujeitos, dentre os quais o empresariado e os grupos políticos. Tais processos ganham visibilidade quando analisamos o percurso de elaboração da Base, principalmente após as mudanças políticas decorrentes do golpe de 2016.

Distante da definição oficial, Cássio (2019, p. 13) considera que “a Base é antes de tudo uma política de centralização curricular”, constituinte do rol de reformas educacionais ligadas a institutos e fundações empresariais. A análise conjuntural de sua elaboração e das perspectivas de implementação na realidade escolar brasileira nos permite questionar quais as condições reais de aprendizagem dos alunos de todas as escolas do país. A resposta dá conta de nos posicionar em uma análise crítica referente à homogeneização da educação como solucionadora de uma problemática que acompanha a história da escola e da educação no Brasil: o que e a quem ensinar?

A BNCC, segundo consta em seu site oficial²⁵, tem origens no texto constitucional de 1988, no capítulo 3, seção 1, artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fica mais clara a perspectiva da elaboração de uma base:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Embora o respaldo legal seja fundamental para qualquer medida governamental, é necessário perceber as articulações no interior das propostas, as quais revelam pontos em evidência bem como os negligenciados, configurando os projetos e as perspectivas dos grupos dominantes para a educação. Ainda que a Constituição Federal de 88 explicita em seu artigo 210 a necessidade de garantir “conteúdos mínimos” para uma “formação básica comum”, são outros artigos que melhor discutem os rumos da educação nacional democrática, os quais não aparecem como preocupação central da BNCC.

²⁵ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Nota-se que as preocupações com a educação nacional estão muito mais relacionadas a uma organização da sociedade baseada na justiça, na liberdade, no respeito aos direitos do cidadão do que propriamente no estabelecimento de conteúdos para cada etapa da educação básica. A BNCC, no entanto, espera democratizar a educação ensinando a mesma base de conteúdos para os diferentes públicos ou desenvolver neles competências gerais (dez, para sermos específicas) que tornem as condições de acesso aos conhecimentos menos desiguais.

Os responsáveis pela BNCC esperam alcançar a democratização da educação por meio de conteúdos base, enquanto seguimos sem garantir creche e pré-escola para as crianças até 5 anos de idade (Art. 208), acesso e permanência dos alunos na escola e piso salarial para os profissionais da educação pública (Art. 206), bem como investimento mínimo de 18% da receita da união e 25% dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Art. 212).

Uma pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) fornece dados sobre qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil, tendo como marco temporal os anos de 2013, 2015 e 2017. O estudo lançado em 2019, coordenado por Maria Teresa Gonzaga Alves e Flavia Pereira Xavier, mostra a disparidade das condições da oferta educativa no país e segundo recortes territoriais, sociais, dentre outros.

Ao compreender a importância da infraestrutura para a qualidade da educação, os pesquisadores mostram que, apesar de ter havido uma evolução na infraestrutura das escolas em todas as redes entre 2013 e 2019, a maioria das escolas com infraestrutura inadequada (acesso a serviços, instalações do prédio, espaços pedagógicos, equipamentos para apoio administrativo e equipamentos para apoio pedagógico) são escolas pequenas e, em geral, localizadas em áreas rurais e das regiões Norte e Nordeste (UNESCO, 2019, p. 47).

O que vemos é que nas escolas pequenas os indicadores são mais baixos. Isso pode ocorrer por que: (1) as escolas menores estão mais localizadas na zona rural; e (2) as escolas municipais tendem a possuir menos alunos e são aquelas que atendem prioritariamente a educação infantil e aos anos iniciais. Porém, não se pode negligenciar que perto de 43% das matrículas estão em escolas com até 150 alunos (Tabela E1, Apêndice E). Portanto, há muitos alunos estudando em escolas que não contam com condições adequadas para o trabalho pedagógico (Idem, p. 48).

Como podemos notar, a questão da infraestrutura das escolas acompanha outros processos de afirmação das desigualdades muito ligados às regiões menos privilegiadas do país e às áreas rurais, onde o acesso à escolarização é mais dificultoso. Esse não é, contudo, um ponto em discussão na Base que, contraditoriamente, traz como uma de suas competências gerais:

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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Não se pode considerar o desenvolvimento desta e de nenhuma das competências apresentadas pela Base enquanto as escolas sobreviverem em condições tão diversas e desiguais no país. Para exemplificar melhor, retomamos novamente os dados apresentados pela pesquisa encomendada pela Unesco, que elabora uma escala de infraestrutura geral, cujos dados nela contidos, especialmente no nível I, são alarmantes.

Segundo a pesquisa, as escolas cujo perfil é “Região Norte; rural; rede municipal; até 50 alunos; oferta só ensino fundamental ou fundamental e infantil (-); INSE²⁶ muito baixo”, estão na seguinte situação:

Não tem banheiro ou, quando tem, é fora do prédio; não tem água ou, quando tem, é de rio, cacimba ou fonte; não tem energia ou usa gerador ou algum tipo alternativo; não tem esgoto, mas há nesse grupo escolas com fossa; pode ter cozinha e água filtrada. (UNESCO, 2019, p. 57)

Conforme os pesquisadores, a infraestrutura das escolas em questão falha no respeito à dignidade humana, tanto de seus alunos quanto de seus profissionais. O quadro mencionado apresenta também outros níveis em escala crescente de melhoria até o nível VII, em que as escolas “têm não só acessibilidade, mas também os recursos pedagógicos adequados para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência em salas de aulas inclusivas”. Nele,

²⁶ Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica.

encontram-se, “tipicamente, escolas das regiões Sul e Sudeste, urbanas, da rede federal, com mais de 400 alunos e com INSE alto ou muito alto” (Idem, p. 58).

Estes dados são importantes para que possamos refletir sobre o processo de democratização da educação, o qual necessariamente situa a educação escolar no debate político mais geral, embora a base do governo atual tente sustentar que é possível uma educação neutra ou “sem partido”. O que os indicadores que apresentamos mostram sobre o nível socioeconômico das escolas, sua localização geográfica e o público que atende, nos enreda necessariamente nesse cenário político. A desigualdade de acesso à educação e continuidade dos estudos possuem uma relação clara de dependência dos fatores que estruturam a sociedade.

Como podemos esperar que alunos compreendam, utilizem e criem “tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”, como requer a 5ª competência geral, em espaços que não dispõem sequer de condições para suas necessidades fisiológicas? É neste questionamento que apontamos o primeiro erro da Base quanto a sua perspectiva democrática: a de que todos os alunos devem dispor de uma base comum de conteúdos e que este é um ponto de partida para a democracia na educação escolar:

“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” (BRASIL, 2018, p. 15, destaque do original).

Não temos dúvidas de que a educação seja uma base para a justiça social e para a democracia. Discordamos, no entanto, que a BNCC represente a igualdade educacional ao propor competências gerais e habilidades para cada ano e série da Educação Básica, pois o que notamos, ao analisá-la, é a negação de que as desigualdades sociais impactem negativamente no desenvolvimento da educação, e a afirmação de um potencial que cada indivíduo, de forma meritocrática, pode desenvolver.

A Base pondera reconhecer uma naturalização histórica das desigualdades educacionais no Brasil e compreender que “as necessidades dos alunos são diferentes” (BRASIL, 2018, p. 15), ideias que contradizem a perspectiva explicitada na apresentação do documento, quando diz que a Base “corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Idem, p. 5). Esta última fala apresenta a visão homogeneizadora de que o “estudante desta época” pode ser caracterizado como um grupo e que suas demandas são comuns, ainda que as realidades das escolas brasileiras, como vimos, sejam absolutamente diferentes e que pode haver escolas em que os alunos aspirem por laboratórios mais completos, enquanto em outras, seus alunos esperem por uma refeição ou pela possibilidade de conciliá-la com o trabalho.

Semelhante análise foi feita já na primeira versão da Base (apresentada à consulta pública em setembro de 2015) pelos membros da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, por meio do Grupo de Trabalho 12: Currículo, e com o apoio da Associação Brasileira de Currículo – ABdC, que ao se oporem ao documento, justificaram:

Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. (ANPED, 2015, p. 1)

Mesmo tendo passado por mais duas versões e consultas públicas, as alegações dos membros da ANPEd e da ABdC permanecem válidas, uma vez que ainda é notório na Base “uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (Idem, p. 1).

Outra contradição identificável na BNCC é o fato de ela expressar o desejo de que os planejamentos tenham compromisso com o fim da exclusão histórica dos grupos marginalizados e dar como exemplo desses grupos os povos indígenas (Idem, p. 15). Ao utilizarmos a ferramenta “Localizar” (Ctrl + F) no documento da Base em PDF do Adobe Acrobat Reader DC, encontramos um total de 89 ocorrências para a palavra “Indígena”, incluindo o seu plural Indígenas, nas 600 páginas do texto. Identificamos em quais espaços a palavra está alocada no corpo do material, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2: Ocorrências da palavra “Indígena” na BNCC

Notas de Rodapé	Alocações gerais ²⁷	Unidades temáticas e objetos de conhecimento específicos		Total
		Educação física (3º ao 5º ano)	História (4º, 6º, 7º, 8º e 9º anos)	
10	60	6	13	89

Fonte: a autora

²⁷ Para as alocações gerais consideramos aquilo que é parte integrante do texto, mas que não configura objeto de conhecimento discriminado por meio das unidades temáticas de cada disciplina, são elas: Apresentação, Introdução, citações de leis e competências e habilidades de diversas áreas do Ensino Fundamental e Médio.

Das 89 ocorrências, somente 19 fazem parte dos objetos de conhecimento, em apenas duas áreas: História e educação física. No conjunto das alocações gerais estão as competências e habilidades de outras áreas que, curiosamente, não apresentam conteúdos, nem unidades temáticas que contenha a palavra pesquisada. Isso significa dizer que, para quase todas as disciplinas do currículo, a Base não fornece garantias de que se trabalhe conteúdos referentes à história e cultura indígena e, ainda assim, espera que competências e habilidades sejam desenvolvidas com vistas à temática.

Mesmo se pudermos supor que os estados e as unidades escolares elaborem seus currículos espelhados nas competências e habilidades, ainda não poderíamos esperar propostas pedagógicas que incluísse a temática história e cultura indígena em todo o currículo escolar, como quer a Lei 11.645/08²⁸, aprovada há mais de uma década. Isto porque, na maior parte das ocorrências, a história e cultura indígena aparece como secundária ou apêndice da cultura brasileira, juntamente com as europeias e africanas, como é o caso da competência de artes (1º ao 5º ano), do objeto de conhecimento “patrimônio cultural”:

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BRASIL, 2018, p. 203).

O trato com a história e a cultura indígena é apenas um dos temas a serem repensados na BNCC, muitos outros como a cultura africana e afro-brasileira e o meio ambiente são de igual relevância e precisam ser temas específicos na educação nacional que se queira democrática e socialmente responsável.

3.3.1. Comunicar ou fazer comunicados: O que faz a BNCC?

Qualquer relação pautada na democracia precisa manter ativo o diálogo, o qual não pode ser efetivamente realizado se uma das partes estiver em condição de superioridade. Quando não há liberdade de expressão e igualdade de condições, o diálogo é impossível, tornando-se aquilo que Freire (1967) chamou de oferecer “comunicados” em lugar de “comunicar”. Para o autor,

²⁸ A lei nº 11.645, de 10 março de 2008 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

“A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo” (Idem, p. 69).

Quando o caráter comunicativo da Base se perde, em razão de seu antidiálogo com educadores e educandos, dando lugar ao caráter prescritivo, ele se torna um comunicado, uma expressão do autoritarismo. O diálogo “É uma relação horizontal de A com B” ao passo que o antidiálogo “implica numa relação vertical de A sobre B” (FREIRE, 1967, p. 107).

Embora a Base não se considere impositiva, porque defende que suas unidades temáticas, juntamente com os objetos de conhecimento e as habilidades, são um arranjo possível e que “os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (Brasil, 2018, p. 402), notamos em diversos momentos sua postura impositiva, que se manifesta no texto, por exemplo, através do uso do termo dever, às vezes como substantivo (deveres), às vezes como verbo intransitivo direto expresso em suas variantes (deve, devem, deverão, devendo, deveriam).

A palavras mencionadas são usadas 250 vezes, em sua maioria conformando afirmações como as seguintes: “Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que **deve** ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar” (p. 5, destaque nosso); “a BNCC indica que as decisões pedagógicas **devem** estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (p. 13, destaque nosso); “a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que **devem** ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade” (p. 23, destaque nosso).

Como é possível notar, é alto o nível de prescrição do documento. A BNCC não é democrática, como pouco o foi no início do processo de elaboração e se tornou mais antidemocrática após o golpe de 2016. A perspectiva de democracia na Base se fecha no sentido de que todos os alunos tenham acesso aos mesmos objetos de conhecimento e, portanto, desenvolvam as mesmas “competências”. Dessa forma, as desigualdades educacionais que assolam a sociedade brasileira deixam de ser um problema central e coletivo para as instituições e para o governo e passa a ser, nas palavras de Lopes (2019, p. 54), um problema de “incompetências individuais”.

De fato, uma das formas de democratizar a educação é garantir acesso indiscriminado à cultura por meio dos conteúdos, uma vez que são eles a arma dos dominados e a garantia de sua participação política (SAVIANI, D. 2002, p. 55). Todavia, cabe lembrar que o saber escolar e, portanto, a seleção dos conteúdos escolares, tem sido historicamente de domínio da burguesia, apesar de não ser intrinsecamente burguês, questão que Saviani não deixa escapar quando diz que é fundamental a luta contra a sonegação dos saberes às classes trabalhadoras

(SAVIANI, D. 2013, p. 48). Além disso, o discurso da transformação, da igualdade, da liberdade, da pluralidade, muito presentes na Base, é também um discurso que (Idem, p. 46), “não só não é temido como tende a ser apropriado pela classe dominante”.

Aliás, nós sabemos que ela própria procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia. Eis, porque, se o discurso relativo a um compromisso político transformador pode ser tolerado, as tentativas de concretizar tal compromisso são combatidas das mais diferentes formas, sem excluir a repressão violenta quando os demais recursos não se revelarem eficazes (SAVIANI, D. 2013, p. 46).

Neste sentido, não há qualquer proximidade entre a concepção de educação da Pedagogia Histórico-Crítica e a da BNCC, já que esta se vale do discurso da democracia enquanto vende a ideia da meritocracia e da competência, enquanto aquela entende a importância dos conteúdos escolares como “currículo nuclear” e como forma de democratização da educação, mas pela apropriação deles pela classe trabalhadora e não pela aceitação passiva das concessões feitas pela classe dominante.

A inutilidade da Base frente aos processos de democratização da educação é clara, pelo menos na perspectiva de democratização que adotamos e com a qual dialogamos aqui. A BNCC é parte do agrupamento de políticas que refletem o papel da burguesia na interlocução com os saberes populares e que cada vez mais se alinham às políticas neoliberais, adotando o ideal das competências como definidora do desenvolvimento individual e coletivo das massas. É nessa mesma perspectiva que analisamos os conteúdos históricos.

Na subseção seguinte identificaremos que concepções de história e de Ensino de História são contemplados na BNCC e que conteúdos históricos foram selecionados dentro dos itens “conhecimentos, competências e habilidades” especificados no documento, compreendendo suas relações com as políticas de governo que colocam em pauta a desvalorização e a mercadorização da educação pública. Nos posicionamos quanto ao sentido da existência da BNCC e sua (in)utilidade frente às questões de acesso à educação e às desigualdades sociais mais gerais. Além disso, identificamos três importantes elementos que caracterizam o ensino de História proposto pela Base: a perspectiva cronológica; os temas urgentes à democratização da educação e; a concepção de ciência.

3.4 HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE

A Base inicialmente dialoga com uma concepção de história próxima daquilo que defendemos, ao começar a apresentação do componente “História” dizendo que “Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (BRASIL, 2018, p. 397). Nesta afirmação há o reconhecimento da dinâmica do passado que tanto tem influências dos seus contextos e dos sujeitos que dele participaram, quanto dos que no tempo presente o analisam, imprimindo nele suas visões de mundo, “expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico” (Idem, p.397).

Outra afirmação com a qual concordamos é a de que a relação passado/presente não se processa de maneira automática, ao contrário, trata-se de uma relação que necessita de subsídio teórico aos objetos de conhecimento para que se efetive. O saber histórico e a consciência histórica exigem o trato teórico do conteúdo e seu contexto, ou, como aponta Cerri (2017, p. 17):

A perspectiva da consciência histórica nos impõe, também, outro ponto de vista sobre a nossa disciplina: o de que ela é resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações e, portanto, o seu problema não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas sociológica e cultural.

Apesar de nos identificarmos com a noção de história apresentada de início na Base de História, percebemos que ela se isenta de apresentar qualquer referencial teórico, sendo citados autores apenas duas vezes em nota de rodapé para dar crédito no trato de temas específicos: a natureza retórica do uso de documentos (MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, jul. 1998.) e a atividade de análise e a complexidade do objeto histórico (ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993).

Concordamos com a concepção de história, todavia conflitamos no que diz respeito ao ensino de História. Argumenta-se na BNCC que é preciso pensar a utilização de diferentes fontes e documentos para se efetivar o ensino de História, transformando o objeto histórico em “laboratório da memória” (BRASIL, 2018, p. 398). Conforme o texto da Base,

Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “**atitude**

historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (Idem, p. 398, destaque em negrito nosso).

Ao pensar a autonomia dos alunos frente aos conteúdos históricos e os processos de investigação, os redatores defendem que professores e alunos participem de igual maneira dos processos de investigação e de aprendizagem na sala de aula, ou que professores e historiadores trabalhem com a mesma finalidade. Conforme Bittencourt (2011), entretanto, as fontes históricas são utilizadas de maneiras diferentes por professores e historiadores e o trabalho de ambos não se confundem, apesar das relações que mantêm.

Segundo a autora, quando o historiador utiliza um documento transformando-o em fonte de pesquisa, ele parte “de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma situação em sala de aula” (p. 329). De igual modo, “o professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes” (BITTENCOURT, 2011, p. 329).

Neste mesmo sentido, Catelli Jr (2019) nos diz que é importante ter clareza de que:

[...] ensinar história não é o mesmo que fazer pesquisa histórica. Os objetivos do ensino não são os mesmos do pesquisador. Enquanto o ensino deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades para a construção de um pensamento histórico, o pesquisador está preocupado com a pesquisa e análise de fontes para criar uma interpretação acerca de um período ou tema (p. 183).

Além da clara diferença entre o trabalho de investigação do historiador e do professor de História, que já refuta o entendimento de que o objeto histórico, ao ser munido de fontes, torna-se um “laboratório da memória” e que a investigação em sala de aula confere a professores e alunos uma “atitude historiadora”, devemos pensar também na relação entre professores e alunos, já que o trabalho daqueles não deve ser descaracterizado em prol da autonomia destes.

Consonante Bittencourt (2011), a seleção de documentos é sempre um desafio para o professor, uma vez que, em situação de ensino, o uso das fontes deve garantir interesse e curiosidade e não produzir mais dificuldades. Neste sentido, é necessário considerar que:

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um “pequeno historiador”, uma vez que, para os historiadores, os documentos tem outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História (Idem, p. 328).

Temos ciência de que a liberdade dos educadores e dos educandos podem e merecem coexistir, mas isto não implica o fim da assimetria que cerca a ambos. Aliás, é por assumir a

assimetria que podemos lutar contra qualquer forma de autoritarismo em prol da autoridade coerentemente democrática que viabiliza a convivência. Sendo assim, não nos cabe defender que no ensino de História professores e alunos assumam uma “atitude historiadora”, mas que a estes sejam dadas condições para assumirem posturas autônomas, permanecendo-se a diferença entre a atitude de ambos.

É isto que Paulo Freire propõe na pedagogia da autonomia, ao reconhecer que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção*” (2019, p. 47), ao mesmo tempo sabendo que “Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina” (Idem, p. 91).

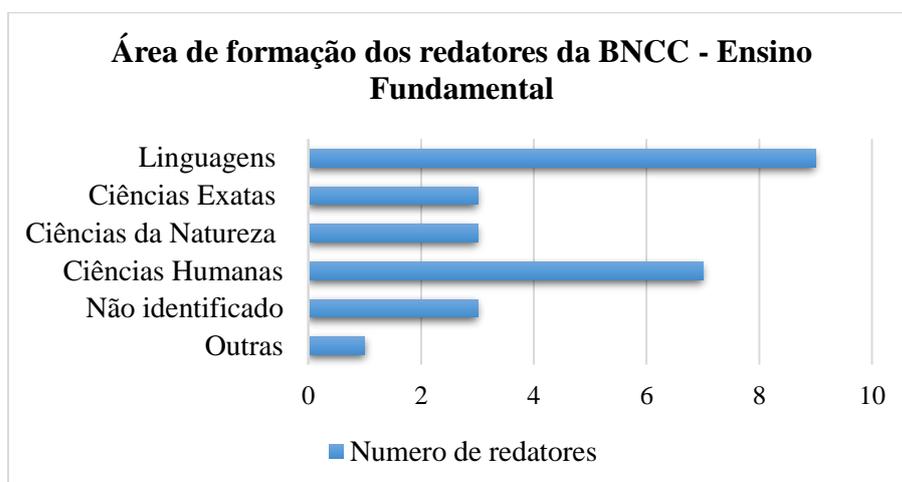
Isto quer dizer que professores e alunos sempre assumem papéis diferentes, mas não inconciliáveis no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto ao professor cabe mediar o diálogo do aluno com o conhecimento, com a cultura, cabe ao aluno caminhar rumo à sua autonomia, de modo que tal diálogo seja o ponto de chegada. Assim compreendendo, Chauí (2018, p. 126) afirma que:

Longe de aceitarmos que a relação professor aluno é assimétrica, tendemos a ocultá-la de duas maneiras: ou tentamos o “diálogo” e a “participação em classe”, fingindo não haver uma diferença real entre nós e os alunos, exatamente no momento em que estamos teleguiando a relação, ou então admitimos a diferença, mas não para encará-la como assimetria, e sim como desigualdade justificadora do exercício da nossa autoridade.

A saída, portanto, como já enunciamos, é assumir a assimetria que cerca a relação entre educadores e educandos e apostar numa postura ética, democrática e com compromisso político. É admitir que, no caso do ensino de História no ensino fundamental, não formamos sujeitos autônomos o bastante para se identificarem como “pequenos historiadores” ou que assumam uma “atitude historiadora”, mas colaboramos com a formação dos alunos para que sejam cidadãos responsáveis e aptos para o convívio em sociedade, elementos que por si solicitam a consciência histórica. O uso ou não uso de documentos ainda será uma responsabilidade do professor que percebe a possibilidade de transformá-lo em material didático, tendo em vista a melhor compreensão e uso por parte dos alunos.

Uma justificativa possível para nossa divergência com relação ao ensino de História proposto na Base tem identificação com a participação dos profissionais das diferentes áreas na redação do documento, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1: Área de formação dos redatores da BNCC – Ensino Fundamental



Fonte: a autora

Um total de 26 redatores compõe a ficha técnica do documento da Base do Ensino Fundamental. Identificamos suas áreas de formação inicial através da plataforma lattes, onde seus currículos estão cadastrados, para a elaboração do gráfico. Compuseram o grupo “linguagens” os cursos de Letras, Arte, Educação Física, Música e Dança; para as “ciências exatas” consideramos Engenharia e Física; no grupo das “ciências da natureza” consta somente Biologia; e, finalmente, para as “ciências humanas” foram considerados os cursos de Geografia, História, Filosofia e Pedagogia. Três dos redatores não identificaram em seus currículos a área de formação inicial e um (a) deles (as) tem formação na área de Fonoaudiologia, o que consideramos “outros”.

Mesmo o grupo das ciências humanas ocupando o segundo lugar no quadro dos redatores da Base, conforme mostra o gráfico, há que se considerar que o maior número de redatores está no curso de Pedagogia (3) e que o componente de Filosofia não é contemplado na Base do Ensino Fundamental. Sendo assim, podemos inferir que os componentes História, com apenas um (a) redator (a), e Geografia, com dois redatores, representam objetivamente o grupo das ciências humanas.

Não questionamos aqui a “competência” ou a capacidade dos redatores de outras áreas, mas consideramos que a Base falhou no que concerne a pluralidade de ideias e concepções teóricas que ela mesma diz respeitar, o que certamente gerou implicações para a escolha de unidades temáticas e objetos de estudo do componente História. A diminuta participação de profissionais da área de História na redação da Base segue a lógica da pequena participação popular e do acelerado processo de elaboração do documento, como já discutido.

Por esta razão, identificamos a Base como currículo do tipo prescrito, embora o MEC, alguns grupos empresariais e instituições sem fins lucrativos não lhe apresentem assim – Segundo eles a BNCC é somente o documento que normatiza os currículos, dando condições e autonomia para que os estados, municípios e suas instituições os elaborem –.

O “Nova Escola”, grupo que se define como “um negócio social, auto-sustentável, sem fins lucrativos, que entrega conteúdos, produtos e serviços para toda a jornada do educador brasileiro”²⁹, disponibilizou em seu site 18 perguntas e respostas para auxiliar na compreensão do que é a Base (nos moldes da oficialidade) e quais mudanças ela representa para o Ensino Fundamental. À Sexta questão “Base é currículo?”, o Nova Escola responde:

Não. Cada rede deve construir ou reformular seu currículo. A BNCC estabelece o essencial, ou seja, o que todos os currículos, de todas as redes, devem contemplar. Porém, cada rede poderá incluir, além do que determina o documento, os conhecimentos regionais que julgarem pertinentes. O currículo é algo mais abrangente se comparado à BNCC. A Base apresenta apenas o que ensinar para cada ano. O currículo deve apresentar, além dos princípios da rede, o como ensinar, ou seja, quais as estratégias metodológicas mais adequadas para o desenvolvimento daquilo que está sendo proposto na BNCC. Para que a construção do currículo seja legítima e todos se sintam representados, é importante contar com a participação de todos os representantes da rede (NOVA ESCOLA, 2018, online).

Nesta percepção, a Base não pode ser considerada currículo porque abrange apenas o que ensinar e não como ensinar. Todavia, essa justificativa é imprecisa, uma vez que algumas habilidades registram que recursos devem ser empregados para alcançá-la, como é o caso de uma habilidade para o 1º ano: “(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento **por meio do** registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade” (BRASIL, 2018, p. 407, grifo nosso). Outras duas competências do 7º ano podem exemplificar isto:

(EF07HI10) Analisar, **com base em** documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa **por meio de** mapas históricos (Idem, p. 423, grifo nosso).

Os termos em destaque não suscitam a metodologia completa, mas parte significativa dela que são os recursos. Para o alcance de competências faz-se necessária a definição da metodologia, que demanda os recursos, em muitos casos já explicitados na Base. Por certo, ainda cabe aos professores, em menor instância e através de seus planos de ensino, dizerem

²⁹ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 13/02/2020.

como proceder em sala de aula, contudo não há como concordar que a Base não seja currículo, haja vista a sua postura determinante em relação às “escolhas” feitas por eles.

Assim, dentre os seis níveis curriculares que apresentamos na seção anterior com base em Sacristán (2017, pp. 103 - 105)³⁰, a BNCC certamente não é o currículo moldado pelos professores, mas se identifica claramente com o nível prescrito. Na seção 3 afirmamos que “O currículo prescrito reúne uma gama de documentos regulatórios que submetem a escola e os professores a um tipo determinado de ensino” e agora podemos afirmar que a Base não só é currículo, como é um currículo não democrático elaborado por um grupo seletivo de pessoas para ser praticado por outro.

No caso do componente curricular História, um dos focos desta pesquisa, já falamos da pequena participação dos profissionais da área na sua definição, cabe-nos agora analisar que conteúdos históricos compõem a BNCC, relacionando-os com as condições gerais de que dispõem os professores.

3.5 OS CONTEÚDOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Antes de analisarmos os conteúdos históricos do ensino fundamental II na BNCC na perspectiva da democratização da educação, é preciso dizer que estamos considerando o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, através de cinco passos por ele identificados (SAVIANI, D. 2002, p. 70). O primeiro corresponde ao ponto de partida, ou **prática social**, estado inicial em que alunos e professores se encontram, cada um em suas singularidades e diferentes níveis de compreensão da realidade.

O segundo passo, denominado pelo autor de **problematização**, se dá quando professores e alunos avançam no sentido de identificar as principais problemáticas vividas em sua prática social. Tal identificação não é possível se todos os conteúdos apresentados aos alunos possuírem total distanciamento de sua prática social, ou se sua reflexão estiver condicionada apenas aos aspectos formais do currículo em cumprimento de etapas e avaliações.

O terceiro passo é a **instrumentalização**, processo em que professores e alunos, embora trabalhem juntos, assumem papéis diferentes. “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, D. 2002, p. 71). Neste processo cabe a mediação direta do professor, o qual é

³⁰ O currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado.

responsável pela apropriação das ferramentas culturais (necessárias às mudanças na prática social) por parte dos alunos.

Como quarto passo temos um instrumento que complementa a instrumentalização, tornando-se sua fase mais efetiva de transformação da consciência, chama pelo mesmo autor de **catarse**, na qual já se tem precisamente os instrumentos culturais necessários ao processo final, ou ponto de chegada, o qual constitui o quinto passo, que é a própria **prática social**.

Estes cinco passos representam o processo dialético ou o caminho necessário ao alcance da democratização da educação, em que estão implicados diferentes sujeitos, mas principalmente professores e alunos na relação com o conhecimento. Vale ressaltar que, embora a prática social seja ponto de partida e ponto de chegada, nos dois momentos ela apresenta diferenças cruciais. No primeiro caso ela é desigual, porque cada um possui uma prática social voltada para as relações que se ambientam na família, no mundo do trabalho e no acesso aos bens culturais. Já no segundo caso, ela supõe uma igualdade, não de personalidades, nem de reflexão, mas de instrumentalização, ou seja, “manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (Idem, p. 72).

Cabe aprofundar, nesse contexto, o papel do professor no estabelecimento do diálogo do aluno com o conhecimento. A educação, entendida como mediação política e intencional dos processos de aprendizagem, requer dos professores igual identificação de seu papel político nas transformações sociais, as quais devem se articular com os interesses populares. Nas palavras de Saviani (2002, p. 78), “o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade”.

Reconhecemos que a democratização na escola não é condição única para a concretização da democracia na sociedade, contudo, é por meio das práticas sociais que se pode verificar o nível de democratização alcançado pela escola.

É neste movimento que pensamos o ensino de História. Se a formação da cidadania e da consciência histórica são práticas sociais e também objetivos do ensino de História, cabe problematizar as condições impostas pela seleção de conteúdos e concepções de ensino presentes na Base para a concretização da prática social historicamente fundamentada e consciente.

Para melhor analisar os conteúdos de História do Ensino Fundamental II na BNCC, utilizamos o recurso “BNCC em planilha”³¹ disponível no site do MEC, através do qual é possível selecionar os dados de interesse e, então, editar uma planilha que contenha somente os elementos identificados. Selecionamos o componente curricular História correspondente aos 6º, 7º, 8º e 9º anos, na grande área ciências humanas, considerando que nossa pesquisa abrange especificamente o Ensino Fundamental II. Com isto obtivemos uma planilha na qual são apresentados, além dos elementos constantes na Base (Componente, ano/faixa, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades), um material suplementar para o redator de currículo, composto de comentários que explicam as habilidades e uma proposta para o currículo com base em cada habilidade.

Elaboramos a tabela a seguir a partir dos dados disponibilizados na planilha mencionada, apresentando as unidades temáticas e a quantidade de objetos de conhecimento e habilidades.

Tabela 3: Temas de História para o Ensino Fundamental II

Ano/ Faixa	Unidades temáticas	Número de objetos de conhecimento / habilidades
6º	História: tempo, espaço e formas de registros	3 / 6
	A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	2 / 3
	Lógicas de organização política	3 / 6
	Trabalho e formas de organização social e cultural	4 / 4
7º	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	2 / 3
	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	3 / 3
	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	3 / 6
	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	3 / 5
8º	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	5 / 5
	Os processos de independência nas Américas	2 / 9
	O Brasil no século XIX	4 / 8
9º	Configurações do mundo no século XIX	5 / 5
	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	6 / 9
	Totalitarismos e conflitos mundiais	4 / 7
	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	3 / 11
	A história recente	5 / 9

Fonte: a autora, com base em BRASIL/MEC (2018)

³¹ <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Na impossibilidade de esgotarmos os debates referentes aos conteúdos históricos na BNCC, delimitamos nossa análise em quatro eixos: o primeiro analisa a organização cronológica do conhecimento histórico na Base, o segundo identifica temas urgentes para o conhecimento histórico, o terceiro identifica concepções de ciência em disputa no âmbito do conhecimento histórico, e o último discute o processo de construção da consciência histórica e da cidadania como finalidades do ensino de História.

3.5.1 A organização cronológica do conhecimento histórico

A primeira questão a se notar a partir da tabela é a cronologia do conhecimento histórico adotada pela BNCC. As unidades temáticas, bem como seus objetos de conhecimento e habilidades ordenam cronologicamente o conhecimento histórico e partem do geral para o particular, característica que diferencia a Base dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³², que também propunha referências nacionais comuns, mas partindo do particular, ou seja, da aprendizagem das características locais e regionais, até o contexto global.

Não há na BNCC qualquer menção de qual seja a base teórica e metodológica em que se funda a cronologia apresentada e, embora na introdução se faça uma breve referência à relação do passado com o presente, não há entre as unidades temáticas perspectivas para esta relação, uma vez que a lógica da cronologia nela apresentada não se funda na conexão entre os temas.

O conhecimento histórico na Base está ordenado de modo que no 6º ano os alunos estudem temas relativos à antiguidade e ao período medieval. No 7º ano o estudo dedica-se ao período moderno e seus desdobramentos especialmente para Europa e América. O 8º ano, por seu turno, traz conteúdos relativos ao mundo contemporâneo e introduz a história do Brasil. Por fim, ao 9º ano cabe os conteúdos de História recente, bem como da história nacional. Essa perspectiva cronológica tradicional reforça um conhecimento sem leitura crítica dos eventos históricos e produz, conforme Catelli Jr (2019), um pouco mais do mesmo.

Isso não quer dizer que se deva negar a cronologia, mas que não se pode tomar a cronologia como único pilar do conhecimento histórico, sob o risco de se criar um trabalho na escola que não contribui para que os alunos sejam capazes de pensar historicamente, [...] ou seja, formulando explicações e análises sobre a vida social levando em conta a historicidade dos eventos (Idem, p. 191).

³² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>.

A adoção da cronologia na aprendizagem dos eventos históricos acompanha todo o percurso da disciplina de História no currículo. Isto caracterizou uma percepção ainda muito difundida sobre a disciplina: a de que ela se constitui unicamente do estudo do passado e, por isto, deve-se decorar datas, nomes e eventos. Esta noção de cronologia, conforme Ponce (2016), contempla apenas o momento irreversível da história. O tempo histórico, entretanto, não é o tempo cronológico apesar de constituir-se dele. “O historiador buscará as expressões humanas, os valores e os interesses que tecem a data estudada. Datas memoráveis contêm ressurreições de tempos passados” (p. 1149).

O tempo histórico contempla o acontecimento, sua estrutura e sua conjuntura, por isso não há nele imutabilidade ou precisão. Quando se fala, por exemplo, na periodização clássica: Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, pressupõe-se rupturas claras entre os períodos como se toda a humanidade tivesse assistido conjuntamente tais rupturas. No entanto, para as diferentes culturas e regiões as mudanças foram mais lentas ou mais rápidas, assim como implicaram em diferentes relações e modos de vida.

É imperioso compreender que “a ordem cronológica não é uma espécie de dado natural que comandaria o trabalho científico, ela é mais um princípio de arranjo que uma condição de inteligibilidade” (SILVA, M 2016, p. 42). Ou seja, a ordem cronológica é uma opção de organização do conhecimento histórico e, como tal, precisa ser justificada. Além disso, “se a história e seu ensino são fortemente constrangidos pela lógica cronológica, nada tão poderoso existe no que se refere à formação e a educação do cidadão” (Idem, p. 43), de modo que o acontecimento seja sempre exterior ao indivíduo, impossibilitando a consciência histórica.

Organizar a história somente da perspectiva cronológica sugere uma negação das infinitas diferenças que caracterizaram os povos em cada conjuntura. O mesmo ocorre quando se refere a conceitos usados com muita familiaridade no ensino de História, sejam eles criados pelos historiadores, sejam apropriados por eles, a exemplo do termo “escravidão”, cujo uso deve ser, conforme Bittencourt (2011), cauteloso, pois “é preciso situar o contexto no qual a escravidão acontece, os conflitos que se estabeleceram, as relações com os demais trabalhadores e assim por diante” (p. 193).

A BNCC, em certa medida, preocupa-se com esta distinção ao apresentar para o sétimo ano a habilidade “(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval” (BRASIL, 2018, p. 422). Ela também adota o termo “tráfico de escravizados” que, diferentemente do que desde há muito vem sendo ensinado nas escolas com o termo “tráfico de escravos”, denota uma postura ética de

desnaturalização da escravidão, uma vez que as pessoas que foram sequestradas do continente africano não **eram** escravas e sim **estavam** escravas, enquanto submetidas a um sistema perverso e desumano que é a escravidão.

Um termo a ser repensado, contudo, é “conquista”, ainda utilizado no documento da Base para referir-se ao processo de invasão da América pelas nações da Europa. A história segue sendo contada do ponto de vista europeu, já que não se considera a disparidade de forças bélicas, nem de organização política entre as nações como fatores que beneficiaram a Europa na estruturação do sistema colonial. Ao contrário, julga-se a organização política ou a falta dela nas nações americanas como fator responsável pela dominação.

A sequenciação dos conteúdos históricos na Base produz ainda algumas divergências quanto à efetivação da aprendizagem. O primeiro objetivo da primeira unidade temática do 6º ano é “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias”, enquanto a proposta de elaboração do currículo (conteúdo extra da BNCC em planilha) apresentada para este objetivo diz que é possível

[...] prever a elaboração de linha de tempo com a periodização tradicional (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), com a indicação de alguns marcos referenciais desses períodos (escrita, pirâmides, castelos medievais, caravelas, ferrovias etc.) e contrapor com outros períodos históricos que contemplem civilizações dos demais continentes (asiático, africano e americano), bem como aos períodos históricos do Brasil (colônia, independência, república etc.), observando sincronias e diacronias.

A proposta de currículo não condiz com os elementos das unidades temáticas do 6º ano, já que só há unidade que contemple as sociedades africanas na série seguinte, assim como nenhuma unidade temática ou objeto de conhecimento do 6º ano contempla estudos referentes aos períodos históricos do Brasil, os quais são trabalhados somente nos dois últimos anos da etapa. Isto nos leva a compreender que os professores, para organizarem os currículos escolares, assim como seus planos de trabalho, estarão presos aos conteúdos suplementares, fornecidos por redatores da equipe do MEC, posto que não é possível chegar ao modelo oficial apenas com base nas unidades e objetos de conhecimento.

A Base não só determina os conhecimentos básicos de História e as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da escolarização básica, como também explica e diz como interpretar cada unidade e objeto. Dessa forma, ela não oferece condições reais para que estados e municípios e suas respectivas escolas elaborem livre e democraticamente os seus currículos, já que o material suplementar possui um modelo curricular que oferece comodidade aos redatores de currículo.

Nessa mesma perspectiva, vale mencionar que o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)³³, criado para subsidiar a elaboração e implementação de currículos alinhados à BNCC, ao pagar bolsas aos redatores para realizarem as formações junto às secretarias, faz com que a visão oficial do currículo seja efetivada em cada planejamento, sem maiores questionamentos.

Podemos destacar ainda o papel de grupos como o já mencionado Nova Escola, o qual se diz independente do governo, sem fins lucrativos e preocupados com o desempenho dos profissionais da educação, fornecendo-lhes planos de aula, cursos e ferramentas digitais alinhados à Base Nacional. A fundação Lemann, unidade mantenedora do Nova Escola, também atua fortemente na perspectiva de propagar um ensino alinhado à BNCC, intervindo na educação pública no Brasil.

Esse movimento de grupos empresariais, bem como os que, assim como o grupo Escola Nova, se consideram um “negócio social”, agregou também parte da grande imprensa que, conforme Cássio (2019), festejaram junto com o MEC o slogan “Educação é a Base”, fazendo, até antes de 2015, elogios à nova política curricular.

O debate público sobre o currículo da Educação Básica é travado nos cadernos “Mercado” dos grandes jornais. Todos eles produziram matérias favoráveis sobre a base bem como a mídia especializada em economia: o jornal *Valor econômico* e as revistas *Exame*, *Isto É Dinheiro* e *Época Negócios* (p. 15).

Neste sentido, a BNCC representa bem a política de centralização curricular cujas unidades mantenedoras são os grupos empresariais, aos quais cabe também políticas de controle do trabalho pedagógico por meio da elaboração de materiais didáticos e de grandes avaliações. No que se refere à valorização do trabalho docente ou mesmo de garantias estruturais para as escolas, a Base é uma prioridade de caráter econômico, barata e lucrativa para as empresas, cara e antidemocrática ante a realidade educacional no Brasil. “Tudo indica que a sociedade brasileira vai operar um desmonte em nome da eficácia e, mais uma vez, oferecer o menos custoso aos setores mais vulneráveis, em nome das garantias do direito de escolher” (ALVAREZ, 2019, p. 44).

³³ Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>>.

3.5.2 temas urgentes para o conhecimento histórico

A BNCC diz compactuar com a perspectiva da educação transformadora e com vistas a democratização da sociedade por meio do ensino de História: “O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 416), o que não se verifica, contudo, na definição das unidades temáticas e seus respectivos objetos de conhecimento.

Mais do que analisar o que está presente na Base para o ensino de História, é necessário destacar o que está ausente neste ensino, pois nisto é que percebemos o que objetivamente determina os limites do trabalho docente e o seu engessamento próprio da prescrição. Ao determinar os conteúdos essenciais para o jovem da atualidade, a BNCC designa o perfil dos sujeitos necessários ao sistema – notadamente o econômico –, delimitando também a inutilidade de conteúdos formativos para questões mais amplas de convivência em sociedade, como a diversidade cultural e o respeito, por meio da história de povos marginalizados ao longo do tempo, a exemplo dos povos africanos e dos povos indígenas.

Silva, M (2018), ao analisar o impacto da conjuntura política e do golpe de 2016 para a seleção de conteúdos de História na BNCC, mostra as críticas infundadas à primeira versão da Base quanto a exclusão de história antiga da Europa, feitas pela própria direção do MEC, e pontua que na versão atual, “A referência a povos africanos e indígenas na formação histórica do Brasil enfatiza a alteridade cultural, quase sem mencionar dominações, explorações, lutas extermínios, sobrevivências contra adversidades” (p. 1010).

Isto representa grande contradição, já que os redatores do documento, por um lado, enfatizam a perspectiva de democratização da sociedade por meio da educação que propõe, e, por outro, reduzem a presença de temas essenciais para a compreensão da sociedade brasileira que se queira democrática, como é o caso de histórias das Áfricas e indígena que, conforme o mesmo autor (Idem, p. 1007), além da exigência legal (Leis 10.639/03 e 11.645/08), possuem um imperativo ético pela presença humana e cultural (negros representam 54% da população brasileira, conforme senso do IBGE de 2015), pelo extermínio secular, o racismo estrutural, as lutas pela democracia, entre muitos outros elementos.

A ausência de especificações para o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no componente curricular História já havia sido alertada pela Associação Nacional de História – Anpuh antes da apresentação da terceira versão da BNCC. Em nota publicada em 27 de fevereiro de 2016, o GT de História da África da Anpuh Brasil e da Associação Brasileira de

Estudos Africanos (ABE-África) destacou os avanços alcançados após a aprovação da lei 10.639/03 no âmbito dos programas de pós graduação, e relatou que a segunda versão apresentava destaque à área de História da África, mas que isto não era suficiente, uma vez que “os conteúdos relativos a esse campo do conhecimento não contemplam toda a complexidade das organizações sociais, culturais e políticas africanas, necessária à compreensão da História do continente” (ANPUH/RJ, 2016, n.p).

Na versão atual do ensino fundamental II, entre as unidades temáticas, somente a primeira do 7º ano, “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”, faz menção às sociedades africanas, com limitações temporais (modernidade) e de conteúdo (alicerçadas ao estudo de outras sociedades, especialmente as europeias). Dos três objetos de conhecimento desta unidade, dois tratam da ideia de modernidade e das relações com o “novo mundo”, e apenas um trata dos “saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial” (BRASIL, 2018, p. 423).

Observemos o quadro a seguir, que contempla os objetos de conhecimento concernentes às histórias indígena e africana na Base, para compreendermos melhor a dinâmica de presenças e ausências.

Quadro 3: Histórias indígena e Africana na Base

Temas de história dos povos africanos		Temas de história dos povos indígenas	
Tema central	Nº de menções	Tema central	Nº de menções
Povos da antiguidade	01	Povos originários	01
Escravidão, imperialismo europeu e colonialismo	03	Conquista da América, tutela e extermínio	03
Organização social e política de diversas sociedades	04	Organização social	01
Descolonização, pós abolição e ditadura	03	Resistência à colonização	03
Saberes africanos e pré-colombianos	01	Questão indígena e suas pautas	03

Fonte: A autora, com base em BRASIL (2018, pp 420-433)

No conjunto dos objetos de conhecimento na Base pode-se notar uma presença mais expressiva de temas relacionados às sociedades africanas. Todavia, tais temas encontram-se diluídos de modo que representam muito mais uma tentativa de convencer-nos da presença numérica da temática no currículo do que da garantia de seu ensino, pois não há no ensino fundamental II, unidade ou objeto de conhecimento que trabalhe exclusivamente com o ensino de história da África, ela sempre vem acompanhada do legado de outros continentes (de preferência entre parênteses), de modo que se pode ou não enfatizá-la em sala de aula.

O mesmo ocorre com a temática História e cultura indígena em que a BNCC, obrigada pela já referida lei 11.645/08, menciona algumas vezes o tema, ora como apêndice da história do Brasil (exemplo: “EF07HI12 Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática”). (BRASIL, 2018, p. 423)), ora como algo pertencente ao passado, quando se fala, por exemplo, em “povos indígenas originários” ou de resistência indígena à conquista europeia. Já na história do Brasil, presente nos 8º e 9º anos, os povos indígenas existem até o período da Ditadura Militar quando, junto dos quilombolas, resistem ao modelo desenvolvimentista imposto pelo regime.

No que se refere à história recente, as populações indígenas, bem como de origens africanas, são referidas a partir do combate aos preconceitos e da ideia de pluralidade e diversidade identitária. Em nenhum dos casos são tratadas como sociedades reais que não só resistem, como existem, que não só deixaram legado, como são o legado, são sujeitos e sujeitas que fazem parte do “nós” e não do “outro”.

A História dos anos finais do ensino fundamental colabora com uma série de equívocos sobre os povos indígenas. Um deles é o do “índio genérico”³⁴, pois o texto, apesar de muitas vezes usar o plural “povos indígenas”, em nada nos remete à diversidade de povos com suas línguas e culturas, mas somente à quantidade destes povos. Além disso quando se trata da “questão indígena” denota-se que as reivindicações, lutas e resistências eram as mesmas para todos os povos. Outro equívoco identificável no documento é “culturas congeladas”:

Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de

³⁴ FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio / Revista Ensaios e Pesquisa em Educação – 2016.2 / VOL. 01. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf>. Acesso em: 25/02/2020.

papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós (FREIRE, J.R.B, 2016 p. 13).

Na Base não há menção destas características tradicionalmente difundidas do “índio autêntico”, no entanto, mesmo seguindo a perspectiva cronológica em que os povos indígenas aparecem em diversos momentos, não há nela qualquer objeto de conhecimento que identifique as transformações culturais ao longo do tempo sofridas por estes povos, nem mesmo daquelas advindas do processo violento de imposição cultural pelas nações colonizadoras.

Ao lado do apagamento da história do continente africano e das sociedades indígenas, com qual a Base colabora, nota-se o uso de eufemismos em se tratando da presença europeia nas Áfricas e nas Américas. Embora apareçam em alguns momentos termos como “invasão” e “extermínio” para caracterizar as práticas colonizadoras, em outros tais práticas são definidas como “conquista”, “conciliação” ou, no máximo, “ofensiva civilizatória”.

O documento da Base revela distanciamento da perspectiva de democratização da educação, uma vez que esta passa necessariamente pela definição dos currículos. O quê e a quem se deve ensinar é uma definição em constante disputa, na qual prevalece a perspectiva dominante, de modo que no Brasil (ou seria melhor Brasis?³⁵), de maioria negra e quase totalidade miscigenada, se aprende e se ensina a história contada pelos brancos, em que temas urgentes à democracia são secundarizados.

3.5.3 A ciência em disputa no conhecimento histórico

Outra questão de muita importância a ser analisada na BNCC de História do ensino fundamental II é a percepção do que é ciência, especialmente no 6º ano, em que quase a totalidade dos temas são debates introdutórios que contribuem com a formação do pensamento referente a determinadas categorias, como História, Tempo, Espaço, Trabalho, política e ciência.

Destacamos o terceiro objeto de conhecimento, da primeira unidade temática do 6º ano, que versa sobre “As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”, cuja habilidade correspondente a tal objeto é “(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação”. Nestes, que são os elementos disponíveis no documento

³⁵ Referência à música “Brasis” do cantor e compositor Seu Jorge.

oficial, há o reconhecimento, embora de forma genérica, de que ciência e mito são elementos distintos, o que não ocorre na redação do material suplementar.

O material suplementar, que agrega significados e especificidades às unidades e objetos traz uma concepção de ciência numa perspectiva “neutra” e generalizadora. No comentário referente à unidade descrita, expressa-se que:

A habilidade diz respeito a examinar o que os cientistas sabem a respeito da origem do homem e que provas ou informações sustentam suas hipóteses. Suas pesquisas respondem a todas as perguntas? As hipóteses já foram refutadas? Como os povos antigos explicavam o surgimento do homem? A origem da humanidade é ainda uma grande interrogação, apesar de todo conhecimento científico acumulado. Os mitos cosmogônicos ou de fundação trazem explicações distintas sobre a origem dos seres humanos: ela se deve a um deus criador, a um espírito, a um animal, ao céu, à terra, a uma árvore, a uma rocha, ao ovo primordial ou simplesmente ao nada (BRASIL/MEC, 2018, n.p).

Em primeiro lugar não se espera identificar ou conhecer as hipóteses científicas referentes à origem da humanidade, mas examina-la. Examinar é o mesmo que observar minuciosamente, sondar, pôr à prova. Sendo assim, a perspectiva inicial já demonstra um descrédito às investigações científicas sobre o tema, afinal, elas serão validadas ou não pelo “exame” do aluno, independente de processo anterior de comprovação. Em segundo lugar, os mitos fundadores são tidos como explicações possíveis e apenas distintas das científicas, mas não menos verdadeiras, questão que é reforçada na proposta de currículo também do material suplementar, que diz:

Na elaboração do currículo, é necessário ter clareza que o surgimento da espécie humana ainda é um tema aberto, sem respostas definitivas. Evolucionismo e criacionismo, apesar de terem abordagens completamente distintas, são teorias que não podem ser comprovadas em laboratório. O tema é polêmico, principalmente por dizer respeito a dogmas religiosos. Nesse sentido, sugere-se privilegiar a compreensão sobre o que nos torna seres humanos e o que une a humanidade em uma única espécie. Pode-se, ainda, considerar a pesquisa de algumas cosmogonias e/ou tradições religiosas de mitologias diversas: sumeriana, egípcia, grega, romana, persa, hebraica, iorubá, asteca, maia, tupi-guarani, indiana, chinesa, japonesa etc., para que o aluno possa analisar de que maneira esses mitos explicam a origem da humanidade (BRASIL/MEC, 2018, n.p).

A proposta de currículo, apesar de apreciar o ensino da diversidade de tradições religiosas e mitológicas, considera evolucionismo e criacionismo como teorias que, de igual modo, “não podem ser comprovadas em laboratório”, isto denota que todas as pesquisas empreendidas por antropólogos, historiadores, biólogos, entre outros, sobre a evolução das espécies são meras opiniões ou especulações que, assim como a tradição religiosa, podem ser caracterizadas como crença individual ou de grupos. Deste modo, ao estudar o tema das origens

da humanidade, o aluno não será induzido a acreditar em pesquisas científicas, uma vez que sua crença religiosa poderá, sem prejuízo, explicar o surgimento da espécie.

Além disso, o texto demonstra preocupação com o ensino do conteúdo por ser, conforme a redação, um tema “polêmico”, e sugere que se privilegie “a compreensão sobre o que nos torna seres humanos e o que une a humanidade em uma única espécie”. Tal sugestão é contraditória e pouco clara, uma vez que se pretende neutra ou que não cause polêmica, mas não leva em consideração que a compreensão do que nos torna humanos e nos caracteriza como espécie parte, necessariamente dos estudos científicos sobre o legado das sociedades antigas, o uso das ferramentas, os hábitos alimentares, a adaptação aos diferentes ambientes, ou seja, parte da investigação científica.

Do ponto da ciência em que se funda a evolução, o homem não é apenas quem desenvolve o trabalho, mas um produto dele. O processo de humanização não se deu senão através do trabalho (ANTUNES, 2004). O homem não foi forjado tal como é hoje, ele passou por um processo lento e gradual de adaptações e descobertas, que ocasionaram mudanças físicas e cognitivas.

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas (ANTUNES, 2004, p. 18).

Da perspectiva religiosa, especialmente de tradição cristã, não houve processo de humanização ou a descoberta de características que nos agrupassem na mesma espécie. Ao contrário, conforme os escritos do livro bíblico Gênesis, já nascemos homens e mulheres, com plena capacidade e socialização, bem como de dominação da fauna e da flora: “E disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; e domine sobre os peixes do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre o gado, e sobre toda a terra, e sobre todo o réptil que se move sobre a terra” GÊNESIS (1: 26).

Como se nota, o tema da origem da humanidade é um tema em disputa dentro do currículo de História. Ainda não consolidamos a ideia de laicidade, nem fomos capazes de cumprir o papel da escola ou de especificar o currículo científico que Saviani, D. (2013) também chamou de “nuclear”. O que vemos é outras instituições tomando conta da escola, substituindo conhecimentos científicos por aqueles capazes de manter os cérebros inativos, a consciência subalterna e as mãos sempre dispostas ao trabalho em quaisquer que sejam as condições.

Isto não é apenas algo que caracteriza a escola pública (de acesso dos marginalizados), mas algo que a diferencia fundamentalmente da escola privada. Conforme Chauí (2018, p. 69),

Nas escolas públicas, com raras exceções, a “conscientização” é feita ou pelo crime organizado ou pelas igrejas evangélicas, com a teologia da prosperidade ou do empreendedorismo, sobrando pouquíssimo (ou nenhum) espaço para o professor introduzir elementos de uma reflexão crítica.

Essa tomada de espaço não é feita na mesma medida pelas instituições de ensino privadas. Isto se justifica pelo fato de que “a escola é uma das instituições sociais que repete e reproduz as demais condições sociais porque ela é expressão dessas condições” (CHAUI, 2018, p. 70). Desse modo, a escola privada, com exceção de algumas escolas confessionais, reconhece e prioriza a ciência, uma vez que seu potencial é propagandeado através das aprovações em exames e vestibulares para prosseguimento dos estudos, nos quais se cobram conhecimentos científicos.

Assim, não se trata de um simples processo de disputa para definir quais conteúdos são prioritários, mas de esforços, de um lado, para manutenção das desigualdades, da marginalização e contra a democracia; de outro, na defesa do papel da escola no desenvolvimento integral do educando, da sua consciência ativa e da educação como apropriação da cultura.

Qual seria, portanto, o papel dos conteúdos históricos na formação da cidadania, na luta em favor dos marginalizados, na defesa da democracia, e, assim, na formação da consciência histórica?

3.5.4 Consciência histórica e cidadania como finalidades do ensino de História

Para dar início à discussão sobre as funções sociais do conhecimento histórico, utilizamos uma fala de Cerri, porque ela representa nossa compreensão do passado e do presente e nossa esperança em relação ao futuro: “O tempo histórico é feito do combate entre permanência e mudança, e o ‘sempre foi assim’ e o ‘vai ser sempre assim’ são expressões de quem não pôde pensar historicamente” (CERRI, 2011, p. 61). Podemos acrescentar que a consciência das transformações passadas impulsiona nossa consciência sobre a dinâmica do presente, gerando expectativas mais claras e possíveis sobre o futuro.

Contrariamente à ideologia do fim da história³⁶, entendemos as sociedades humanas em constante transformação – embora isto não seja um dado natural – na convivência com as forças de permanência que, por vezes, as imobilizam. O avanço do mundo neoliberal, a corrupção e o autoritarismo nas democracias representativas, e as desigualdades e misérias sociais são exemplos do que tem sido constantemente utilizados como padrão de sociedade desenvolvida. Aceitar uma dada realidade como infinita, determinado poder como hegemônico, certo fato como natural e não histórico, é próprio de um pensamento a-histórico. Enquanto o pensar é um fator geral e natural, porque caracteriza a espécie humana, o pensar historicamente é uma construção social resultante de processos mobilizados, dentre outros, pelo ensino de História.

Conforme Cerri (2011, p. 59),

pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise.

O mesmo autor (Idem, p. 61) ainda complementa: “ [...] ‘pensar historicamente’ é a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da consciência histórica para pensar a vida prática”. Neste sentido, não há consciência histórica concedida por um indivíduo a outro, como não há também quem desenvolva sozinho, sem mediação, a consciência histórica. É por essa razão que defendemos o Ensino de História sistematizado, um conhecimento curricular comprometido ética e politicamente com a formação da cidadania e voltado para a consciência histórica.

Como já vimos, o papel do ensino de história na formação da cidadania alcançou diferentes significados ao longo do tempo, os quais nem sempre atrelados a uma visão geral e socialmente justa, mas calcados na perspectiva de um ideal de nação construído por aqueles que comumente detém o poder. Atualmente a seleção dos conteúdos históricos ainda porta a grande marca daqueles que compreendem a educação como um produto de mercado e não como um direito e uma necessidade vital de todas as gerações.

O compromisso do ensino de História na construção da consciência histórica e na formação para o exercício da cidadania está pautado primeiramente na nossa atual Constituição

³⁶ A ideia de “fim da história”, não significando finalidade (como quis Hegel), mas finitude, foi defendida por Fukuyama, afim de reconhecer o capitalismo e a democracia liberal como o ápice do desenvolvimento da humanidade, em que não haveria mais possibilidade de mudança, seja pela falta de alternativa, seja pela não necessidade. Ver: ANDERSON, Perry. **O fim da história**: de Hegel a Fukuyama; tradução, Álvaro Cabral. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1992.

Federal de 1988, ao dispor, no artigo 205, que a educação deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, compromisso também reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB, de 1996.

Vale lembrar que a Constituição Federal à qual nos referimos foi marco do reestabelecimento de direitos sociais, após os 21 anos de Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), e ficou conhecida como “constituição cidadã” pelo deputado Ulysses Guimarães, então presidente da Assembleia Nacional Constituinte. É a partir dela que, precisamente, nos referimos à palavra “cidadania”, sabendo que, como aponta Guimarães (2016, p. 76), ela “não está delimitada em nenhum território disciplinar específico” e integra, pois, um grupo interdisciplinar. De todo modo, é possível afirmar que “o professor de história, como cidadão e educador, tem um papel estratégico, pois tem o poder de participar diretamente da formação política e da consciência histórica dos jovens” (Idem, p. 91).

A formação para cidadania, que, no período da Ditadura, havia sido reduzida ao civismo e culto de símbolos nacionais e que encontrava na escola a maneira ideal para uma padronização de comportamentos e modos de pensar, hoje deve ser pensada do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento crítico, pois, como nos lembra Silva, M. (2016, p. 69), “sem crítica, não há educação”.

O pensamento crítico, por sua vez, é marca do processo de humanização que não deve ser compartilhado exclusivamente pelo ensino de História, mas por todo o currículo escolar, uma vez que cada disciplina dispõe de elementos culturais específicos a serem apropriados pelas camadas populares, afim de equacionar problemas de sua existência e vivência sociais. O que difere, no entanto, o papel da história ensinada é seu potencial de identificar o projeto educacional de determinados períodos. Nisto podemos exemplificar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) que assumem postura favorável às demandas educacionais do período de redemocratização, despindo-se das ideias adotadas no período da Ditadura Militar. Um claro exemplo disto é a ênfase dada à formação dos alunos para compreenderem “a cidadania como participação social e política, assim como o exercício dos direitos políticos, civis e sociais” (BRASIL, 1997, p. 5).

Os debates sobre o ensino de História atualmente incluem posturas desfavoráveis à essa formação cidadã. Há, inclusive em discurso de autoridade governamental, justificativa das

reformas de ensino, na qual se diz que há muita coisa sendo ensinada que precisa ser suavizada³⁷.

A BNCC também é representativa de um momento histórico singular que vivemos (ou resgatamos) na atualidade. Na listagem das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para a área de história nela presentes, há menção sobre os significados de cidadania em dois momentos: no 6º ano, quando se refere à cidadania na Grécia e Roma antigas, e no 9º ano, quando se trata do período de redemocratização do Brasil. Em ambos os casos, a cidadania é tratada como algo findo, como se fosse possível identifica-la facilmente nas relações sociais de cada momento.

A cidadania na Grécia e Roma antigas é sempre precedida do problema da inclusão e da exclusão, sendo esta última mais enfatizada: Uma das habilidades para este objeto de conhecimento é “Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas” (BRASIL, 2018, p. 421). Problematiza-se o fato de que, nas referidas sociedades, somente um grupo seletivo usufruía de cidadania, podendo exercer direitos políticos.

Por outro lado, quando se fala em cidadania relacionada à história recente do Brasil, a ênfase se dá no processo de inclusão, como é possível notar em um dos objetos de conhecimento do 9º ano “A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)” (Idem, p. 431). Como sabemos, embora a constituição, que, como já mencionado, ficou conhecida “como constituição cidadã”, tenha sinalizado para a construção de uma sociedade democrática e cuja cidadania alcançasse grupos sociais historicamente excluídos, hoje a ideia de cidadania se fecha muitas vezes no direito de participação nas eleições por meio do voto.

Os dois conteúdos são amplamente válidos, porém, a preocupação que temos é quanto a sua abordagem, uma vez que, se tratados sem aprofundamento das noções de tempo e espaço, podem gerar anacronismos, bem como visões simplistas e generalizadoras da história. É possível gerar nos alunos a ideia de que vivemos em uma sociedade muito mais justa do que viviam os sujeitos nas sociedades Antigas, sem se considerar as condições impostas em cada período de tempo.

Outra noção que se consagra como negacionista é a de que a Constituição Federal do Brasil atual consolidou efetivamente um conceito mais amplo e agregador de cidadania, quando

³⁷ O presidente da República (2019-Atualmente), Jair Bolsonaro, criticou os atuais livros didáticos distribuídos nas escolas públicas, “argumentando” que “Os livros hoje em dia, como regra, é um montão, um amontoado... Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo”. Veja mais em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/01/03/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 24/06/2020.

os dados mostram o contrário. A respeito disto, podemos exemplificar o fato de que, no Brasil, a maior parte das vítimas da violência são pessoas negras³⁸, ou que o direito à terra conquistado pelas comunidades indígenas ainda é amplamente questionado e violado³⁹, ou, ainda, que o Brasil tem se tornado lugar cada vez mais violento para a comunidade LGBT+⁴⁰. Tudo isto, muitos séculos depois do período em que subsistiram as sociedades antigas.

É indispensável, portanto, que a temática da cidadania acompanhe o seu contexto de modo que os alunos tenham ampla dimensão dos processos em que estão envolvidos e possam mais efetivamente transformar a sua prática social, tendo como mediação a consciência histórica.

Guimarães (2016, pp. 100-101), analisa a cidadania como conteúdo e finalidade do currículo de história e pontua que:

Elaborar currículos socialmente relevantes não significa apenas listar competências, objetivos e conteúdos. Não se trata simplesmente de excluir ‘Europa’ e incluir ‘África’ e ‘América’, sem cair na tentação de ressuscitar os velhos maniqueísmos, como história do *dominador versus dominado*, mas de saber construir diálogos pertinentes que potencializem a democratização da história em relação aos sujeitos históricos, objetos, temas, problemas como também respeito à pluralidade de abordagens, fontes e metodologias de produção de conhecimentos e de ensino e aprendizagem (destaques da autora).

Deste modo, a formação da cidadania e da consciência histórica como finalidades do ensino de História deve ser pensada do ponto de vista dos marginalizados. Uma história única, dominante e negacionista não poderá jamais servir à democratização da educação e da sociedade. Por essa razão, é apropriado e urgente que o ensino das temáticas históricas seja realizado a partir dos processos que tenham como ponto de partida a prática social dos educandos, passando pela problematização, instrumentalização e catarse, até chegar a uma nova prática social que seja alinhada com os direitos de todos e todas, é esta a noção empregada a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e na qual apostamos.

Notamos, com esta discussão, que o conhecimento histórico presente na Base, organizado para o alcance de competências e habilidades, esvazia o currículo de conteúdos de

³⁸ Conforme dados do IBGE divulgados pela Agência Brasil em 2019, a população negra tem 2,7 mais chances de ser vítima de assassinato do que os brancos. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/negros-ou-pardos-tem-27-mais-chances-de-serem-mortos-do-que-brancos>>. Acesso em: 24/06/2020.

³⁹ A Instrução Normativa nº 9, de 16 de abril de 2020, tem sido amplamente questionada por dificultar o reconhecimento de terras indígenas, abrindo espaço para a invasão e a grilagem. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/instrucao-normativa-n-9-de-16-de-abril-de-2020-253343033>>. Acesso em: 24/06/2020.

⁴⁰ Em 2019, o Brasil registrou 329 mortes de pessoas LGBT+, o equivalente a uma morte a cada 26 horas. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/04/23/brasil-registra-329-mortes-de-lgbt-em-2019-diz-pesquisa.htm>> Acesso em: 24/06/2020.

perspectiva democrática, por isso é preciso dar atenção às ausências e silêncios que caracterizam a atual proposta da BNCC. São ausências e silêncios que também se expressam à medida que são percebidos como aporte do projeto de governo e do tipo de sociedade que se pretende formar.

Um currículo na perspectiva democrática, elaborado com base na Pedagogia Histórico-Crítica, é construído a partir dos conteúdos das ciências, das artes e da filosofia e leva em consideração a realidade objetiva dos alunos e dos educadores. Neste sentido, não há espaço para silenciamentos de temáticas como as que aqui foram apresentadas, as quais representam fatores éticos e de responsabilidade social de cada educador e educadora.

CONCLUSÃO

Para apresentarmos de forma coerente os resultados desta pesquisa, resgatamos seu objetivo geral: analisar de que forma(s) os conteúdos históricos do Ensino Fundamental II são tratados pela Base Nacional Comum Curricular em uma perspectiva de democratização da educação. O alcance de tal objetivo foi possível por meio de referencial teórico-metodológico e uso de fontes adequados, escolhidos de forma criteriosa e levando em conta a possibilidade de acesso e uso.

Este estudo pode ser uma contribuição à Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, que, sendo nossa principal referência teórica, foi trabalhada também na perspectiva metodológica, ou seja, levantou-se aspectos sobre seu desenvolvimento no âmbito do ensino de História em particular e nas relações escolares em geral.

Situamos a Base Nacional Comum Curricular, principal documento/fonte desta pesquisa, como um documento prescritivo cuja elaboração evidencia profundas marcas antidemocráticas que a sociedade brasileira tem enfrentado nos últimos anos. Revela também diversas contradições entre os objetivos gerais da educação, especialmente pensados pelos grupos empresariais, e a realidade das escolas públicas brasileiras em seus mais diversos espaços.

Concluimos que a Base, embora oficialmente não se defina assim, é um currículo prescrito – definição que tomamos como base Sacristán (2013 e 2017) – não democrático que elabora imposições aos sistemas de ensino e aos profissionais da educação, sem levar em consideração a realidade objetiva das instituições de ensino, reforçando, portanto, as desigualdades.

Constatamos a ausência do fator democracia na Base após identificarmos e analisarmos alguns fatores. O primeiro deles foi o da participação que, por meio de propaganda compartilhada pelo canal do Movimento pela Base Nacional Comum, em 2018, com o título “Quem tem base vai mais longe”, verificamos a incompatibilidade dos dados referentes às participações em consulta pública que, conforme denunciou Cássio (2017), são 8.400% maiores do que o número de contribuintes, sendo as 12 milhões de contribuições um dado falso que não revela contribuições reais na elaboração do documento da Base.

O segundo fator possui relação com os aspectos formais do documento, com o aligeiramento de sua provação e com os interesses dos grupos empresariais. Notamos, através dos dados disponibilizados no site da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>) e através de trabalhos de outros pesquisadores, que acentuou-se uma aceleração no processo de

aprovação da Base após a apresentação de sua segunda versão, concomitante à destituição da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) da liderança do executivo federal. Tal aceleração representou um processo de desmobilização e desrespeito ao tempo de que necessitavam os profissionais da educação para compreensão e participação na elaboração do documento, perdendo-se de vista a perspectiva heterogênea do documento, evidenciada inclusive pela mudança na capa, em que a terceira versão substituiu elementos que caracterizavam aspectos plurais e representativos das diferenças regionais por outros harmônicos e uniformes representando um projeto de homogeneização.

O terceiro elemento que caracteriza o aspecto não democrático da Base é a disparidade entre a perspectiva de democracia que ela traz (da aprendizagem dos mesmos conteúdos por todos os alunos do país) e a realidade das escolas públicas brasileiras. Este aspecto foi levantado tendo como fonte um documento encomendado pela UNESCO à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no qual fica evidente que um número significativo de escolas de ensino fundamental no Brasil apresenta infraestrutura inadequada para a realização de processos mínimos de aprendizagem. Comparando os dados com as competências gerais apresentadas na BNCC, concluímos a impossibilidade de a proposta representar uma reestruturação democrática da educação, uma vez que não observa sequer as desigualdades socioeconômicas intra e inter-regionais verdadeiramente existentes no país.

No que se refere ao aspecto da redação do documento, a Base se mostrou não democrática quando analisamos a construção do texto e identificamos elementos discursivos que denotam constantes ordenamentos aos sistemas de ensino e aos profissionais da educação, o que se coloca em posição contrária com a definição oficial de que a Base é um documento de caráter não impositivo, que apenas orienta os sistemas escolares e elaboração dos currículos. Esta conclusão foi possível através do uso do recurso “localizar” no documento no formato PDF em que, ao buscarmos pela palavra “dever”, percebemos o seu constante uso, tanto como substantivo quanto como verbo, em que expressa um alto nível de prescrição e uma vontade impositiva de que a educação se realize com as finalidades especificadas na BNCC.

Os dados que coletamos com a análise documental, tendo como fonte além da Base, um documento suplementar disponível no recurso “BNCC em planilha”, nos possibilitaram ainda a especificação de quatro elementos constantes nos conteúdos para o ensino de História dos anos finais do ensino fundamental, para uma análise mais aprofundada, através da qual foi possível concluir que os conteúdos históricos propostos na Base não vislumbram a democratização da educação.

O primeiro refere-se à organização cronológica do conhecimento histórico. Notamos que a Base organiza suas unidades e seus objetos de maneira cronológica, partindo do geral para o particular, ou seja, da história global para a história nacional e da antiguidade até o mundo contemporâneo, no entanto, não há nenhum esforço para justificar tal ordenação, robustecendo uma tradição presente no ensino de História, em que se prioriza um conhecimento dos eventos históricos, nos quais não há leitura crítica que identifique as contradições, as especificidades de cada lugar e da vida social.

Temas urgentes para o conhecimento histórico foi o que compôs o segundo elemento. Nele, questionamos a perspectiva transformadora que a BNCC propõe para o ensino de História, uma vez que ela não é verificada no que está explícito, mas representada pelas ausências no conhecimento histórico. Constatamos como urgentes os temas de história dos povos africanos e indígenas, por considerarmos temas essenciais para a compreensão da sociedade brasileira que se proponha democrática. Em nossa análise, o conhecimento histórico dos anos finais do ensino fundamental não contempla estudos específicos dos referidos temas, pois eles sempre aparecem acompanhando o legado de outros continentes, especialmente o europeu, o que não fornece condições para que os professores os enfatizem em sala de aula.

Além disso, o tratamento da história dos povos indígenas e africanos porta muitos equívocos já identificados por instituições, como a Associação Nacional de História – Anpuh, e autores como José Ribamar Bessa Freire, porém ignorados na redação da Base. Notamos que, mesmo fazendo-se diversas menções das histórias africana e indígena, nenhuma se volta para a identificação das transformações culturais dessas sociedades ao longo do tempo, o que se percebe claramente é que tais sociedades são sempre pensadas quando se fala em legado, em passado histórico, como se não existissem mais.

Em terceiro lugar, o que nos chamou a atenção foi a concepção de ciência, especificamente nas unidades do 6º ano, a qual revela um campo de disputa no conhecimento histórico. Concluímos que a Base relativiza a validade do conhecimento científico, principalmente no que se refere ao tema da origem da humanidade, pois tal como a perspectiva criacionista defendida por religiões cristãs, as pesquisas científicas sobre o surgimento e a evolução das espécies são tratadas como opiniões possíveis.

Por último, consolidamos a nossa perspectiva de educação democrática, considerando os passos da Pedagogia Histórico-Crítica e o papel dos conteúdos históricos na formação da cidadania e da consciência histórica. Neste sentido, apostamos na consciência histórica como compromisso do ensino de História, para que possamos sair do plano da idealização dos sujeitos

necessários aos sistemas e passemos à formação voltada para a reflexão sobre o passado e o presente, desenvolvendo consciência sobre os problemas com os quais convivemos.

Os temas em debate nesta dissertação, justificáveis pelo contexto de reformas educacionais na conjuntura política brasileira da atualidade, são urgentes. Não foi nossa pretensão esgotar os debates que, por sua vez, partem de uma problemática geral que é a educação, contudo, procuramos contribuir com o diálogo sobre a elaboração e as perspectivas apresentadas na BNCC, especialmente para o ensino de História, de modo a fornecer argumentos plausíveis aos professores, às professoras e demais pesquisadores e profissionais que tenham interesse em compreender os elementos em disputa no contexto de elaboração da Base.

Afirmamos, no decorrer deste texto, que “O grau de liberdade (e, portanto, o grau de consciência) alcançado pelo gênero humano só pode ser viabilizado democraticamente por meio do acesso aos conhecimentos que, por sua vez, têm na escola o espaço ideal de sua difusão”, com isto não queremos dizer que é papel exclusivo da escola garantir que a sociedade democratize o acesso aos bens culturais, mas é imperioso reafirmar que, como bem assinala Saviani, D. (2013, p. 63), “O papel político da educação se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado”.

O nosso horizonte, portanto, é o compromisso político da educação, sem o qual é impossível a sua democratização. Reforçamos a (in)utilidade da Base, por compreendermos a necessidade de uma organização da educação nacional e da consolidação de um Sistema Nacional de Educação, previstos na Constituição Federal – CF/1988 e na LDB/1996, mas verificarmos nela poucos esforços para concretizar o processo de democratização da educação. A Base, por não ser democrática, é inútil à proposta que ela mesma faz de alcançar a democratização, tornando acessíveis conteúdos base para todos os alunos, o que não significa dizer que não possa existir uma Base democrática, em que se valorize as experiências dos profissionais da educação e sua participação.

É papel da escola propiciar relações democráticas que sejam a um só tempo políticas, econômicas, sociais e culturais, bem como o de reagir contra o sistema econômico vigente e seu conjunto de ideologias que reforçam e justificam as desigualdades. Reafirmamos a ideia defendida por Saviani, D. (2013) de que a escola tem potencial de transformar a realidade objetiva dos mais pobres e, por Apple (2017), ao dizer que sozinha a escola não transforma a sociedade, mas que ela pode configurar-se como elemento de resistência e enfrentamento às injustiças.

São inequívocas as incompatibilidades da democracia com o sistema capitalista. As ideias de igualdade e liberdade no capitalismo estão relacionadas com a perspectiva individualista, que apaga as diferenças no meio social, afirmando que todos estamos em igual condição de avançar, desenvolvendo nossos talentos e capacidades para o trabalho. O capitalismo reforça as desigualdades justamente porque são nelas que se funda a competitividade e o individualismo que, por sua vez geram toda sorte de exploração.

Precisamos urgentemente difundir uma noção de democracia social, a qual não se fecha na perspectiva da participação popular por meio do voto, mas que possui uma dimensão fundamentalmente prática, que se verifica num conjunto de ações, participações e tomadas de decisão em uma sociedade. Democracia não é somente a forma de um governo, mas o modo de vida de uma sociedade.

Todas estas análises nos permitem concluir que há urgente necessidade de pensarmos currículos mais responsáveis e alinhados com as demandas da classe trabalhadora, não apenas do ensino de História, mas de todas as áreas, de modo que se represente de fato a diversidade socioétnica brasileira e se engaje no efetivo processo de desconstrução de equívocos no ensino, com a consciência de que a aposta numa educação transformadora precisa deixar claro quem são os sujeitos da transformação e quais seus interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 12/12/2019.
- ALVAREZ, G. Capítulos do desmonte do ensino / In: CÁSSIO, F. L; CATELLI JR, R. (orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC / Ação Educativa – São Paulo: Ação Educativa, 2019.**
- AMARAL, M. Jabuti não sobe em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment / In: SINGER, A [et al.]. **Por que gritamos golpe? : para entender o impeachment e a crise política no Brasil / 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.**
- ANJOS, J. J. T. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas / Revista **reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.281-298, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acessado em: 12/09/2019.
- ANPED. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular / ANPED E ABdC - Ofício n.º 01/2015/GR**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acessado em: 06/01/2020.
- ANPUH/RJ. **Nota do GT de História da África da ANPUH Brasil e da Associação de estudos Africanos (ABE-ÁFRICA) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História / 26 de fevereiro de 2016**. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>>. Acesso em: 19/02/2020.
- ANTUNES, R. A dialética do trabalho / Ricardo Antunes (org.) – São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** / Tradução de Lilia Loman. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.**
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo / Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: edições 70, 2016.**
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e métodos / Circe Maria Fernandes Bittencourt – 4ed. – São Paulo: Cortez, 2011.**
- _____. Identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas / 6. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.**

_____. Reflexões sobre o ensino de História / Revista **Estudos avançados** – Ensino de humanidades (Portal de revistas da USP)/ Estud. av. vol.32 no.93, São Paulo - maio/ago. 2018. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23/09/2019.

BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade** / Tradução de Carlos Nelson Coutinho. – Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

_____. **Liberalismo e democracia** / Tradução de Marco Aurélio Nogueira. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BRANCO, E. P. [et al.]. **A implementação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais** / 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 16/12/2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio / 2ª versão revista. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 13/01/2020.

_____. **Catálogo de teses e dissertações da Capes** / Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acessado em: 18/09/2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República / Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 30/12/2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** / LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 30/12/2019.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 27/11/2019.

_____/MEC. **BNCC em planilha** / 2018. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17/12/2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e Geografia / Brasília, MEC, 1997.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? / In: CÁSSIO, F. L; CATELLI JR, R. (orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC / Ação Educativa – São Paulo: Ação Educativa, 2019.

_____; CATELLI JR, R. (orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC / Ação Educativa – São Paulo: Ação Educativa, 2019.

_____. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, 2 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>. Acesso em: 05/12/2019.

CATELLI JR, R. BNCC e a história na educação básica: um pouco mais do mesmo / In: CÁSSIO, F. L; CATELLI JR, R. (orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC / Ação Educativa – São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea / Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas / 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

_____. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: SINGER, A [et al.]. **Por que gritamos golpe?** : para entender o impeachment e a crise política no Brasil / 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf>. Acessado em: 14/09/2019.

CURY, C. R. J. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas / Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis, Teodoro Adriano Costa Zanardi. – São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar/ In: PASQUALINI, J. C; TEIXEIRA, L. A; AGUDO, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica:** legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação** / Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 05/09/2019.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo/ Campinas, SP: autores associados, 2016.

_____. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico / **Nuances:** estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, v.24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FENELLON, D. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens / In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional** – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio / **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação** – 2016.2 / VOL. 01. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf. Acesso em: 25/02/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa – 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional / In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional** – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica / In: SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (Org.). – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

GONÇALVES, R. M; MACHADO, T. M. R; CORREIA, M. J. N. A bncc na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 38, p. 338-351, jan. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo** / Educa-currículo, Tradução de Maria João Carvalho, Lisboa, 1997.

_____. **Currículo**: Teoria e história / Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15ª edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GUIMARÃES, S. Ensinar história: formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, S. (Org.). **Ensino de história e cidadania** / Campinas, SP: Papyrus, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia / **Revista European Journal of Curriculum Studies**, Vol. 3, No. 2, 2016, pp. 444-462.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas / 2. ed. – Rio de Janeiro : E.P.U., 2018.

MACHADO, T. M. R. **Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades?** Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia” / 30ª Reunião Anual da Anped – GT: Currículo / n.12, 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-3570-int.pdf>>. Acesso em: 12/02/2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem tem base vai mais longe** / Vídeo reprodução – YouTube, 2017. Disponível em: < <https://youtu.be/v6tCKkAtAbg>>. Acesso em: 04/02/2020.

NAPOLITANO, M. A história depois do papel / In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas** / 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

NETTO, J. P. **Economia política: uma introdução crítica** / José Paulo Netto e Marcelo Braz. – São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola** / Porto Alegre: ArtMed, 1999. Disponível em: < <https://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Construir-as-competec%C3%A2ncias-desde-a-escola.pdf>>. Acesso em: 14/01/2020.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** / Textos de José Carlos Libâneo... et. al. Coordenação de Selma Garrido Pimenta – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

PINSKY, J. (org.). **O ensino de história e a criação do fato** / 14. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

PONCE, B. J. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular / **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n.4, p. 1141-1160, out./dez.2016.

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

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** / Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo** / Organizador, Jose Gimeno Sacristán; Tradução: Alexandre Salvaterra. – Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. K. **Projeto político curricular de letras inglês da Ufac e a base nacional comum curricular: possíveis conexões dialógicas para o uso das tecnologias digitais** / Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático / In: SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade** / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (Org.). – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

_____; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade** / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (Org.). – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

SAUL, A. M; GANDIN, L. A. Democratização da escola em tempos de privação de direitos: apresentação do dossiê temático / **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.15, n.4, p. 887 – 893 out./dez.2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p887-893>> Acesso em: 07/10/2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política / Dermeval Saviani – 35. Ed. Revista – Campinas, SP: autores associados, 2002 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 5).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. – 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Marxismo, educação e pedagogia / In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**/ Dermeval Saviani e Newton Duarte (Orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Nereide. Prefácio. In: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. (orgs.). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC / Campinas, SP: Papyrus, 1.ed. 2018.

_____. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico / 7. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história** / São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, M. "Tudo que você consegue ser" - Triste BNCC/História (A versão final). **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1004-1015, 20 dez. 2018.

SILVA, Marcos. A história vem a público. In: SILVA, M (org.). **História**: Que ensino é esse? / Campinas, SP: Papyrus, 2013.

_____. Aprender a ditadura brasileira de 1964 a 1985 (ensino de história depois da casa da morte). In: GUIMARÃES, S. (Org.). **Ensino de história e cidadania** / Campinas, SP: Papyrus, 2016.

_____; GUIMARÃES, S. A necessidade da história no Ensino Fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. (orgs.). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC / Campinas, SP: Papyrus, 1.ed. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo / 3. ed.; 10. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SINGER, A [et al.]. **Por que gritamos golpe?** : para entender o impeachment e a crise política no Brasil / 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil) / Rosa Fátima de Souza. – São Paulo: Cortez, 2008.

THIESEN, J; ABREU, R. G. O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares / **Revista Teias**, v. 17 / n. 47 (Out.-Dez., 2016). Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/26615/19200>>. Acesso em: 13/02/2020.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil** / Maria Teresa Gonzaga Alves e Flavia Pereira Xavier (Coords.) – Brasília: UNESCO, 2019. 122 p. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368757?posInSet=1&queryId=7990941a-c4d6-47cc-94a7-f163404e5ce8>>. Acessado em: 29/12/2019.

VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. (orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC** / Campinas, SP: Papirus, 1.ed. 2018.

WENDT, W. O ensino e os manuais didáticos de história na era Vargas: as concepções pedagógicas de Jonathas Serrano e a sua influência na construção da nação / In: anais do XII **Encontro estadual de história ANPUH / RS** – 11-14/08/2014. Disponível em: < http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/30/1405460259_ARQUIVO_WanessaWendt-Anpuhrs.pdf> Acesso em: 17/08/2020.