

**A BNCC, A INTENCIONALIDADE DA PEDAGOGIA DAS
COMPETÊNCIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA**

**LA BNCC, LA INTENCIONALIDAD DE LA PEDAGOGÍA DE LAS
COMPETENCIAS Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**THE BNCC, THE INTENTIONALITY OF THE PEDAGOGY OF
COMPETENCES AND THE THEACHING OF HISTORY**

Rodrigo Sarruge Molina¹
Talita Francieli Bordignon²

Por meio de uma análise crítica da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, este estudo parte do pressuposto de que o documento estaria a dissolver a disciplina de História numa grande área para atender às demandas do mercado no que se refere à formação de mão de obra. Portanto, o objetivo do artigo é analisar as intencionalidades deste processo, onde foi diagnosticada a presença do neoconstrutivismo na prática educativa e diante do ensino da disciplina de História. Compreendemos que o documento é ancorado na pedagogia das competências que tem como escopo a formação tecnicista dos cidadãos trabalhadores, de forma a domesticá-los as exigências da classe dominante no contexto histórico de “ultraliberalismo”, neoconservadorismo e flexibilização de direitos sociais. O estudo é inspirado nas teoria e metodologia marxista, especialmente as contribuições de Antonio Gramsci.

Palavras-chave: BNCC; Ensino de História; neoconstrutivismo; Antonio Gramsci

A través de un análisis crítico de la nueva Base Común Curricular Nacional (BNCC) de 2017, este estudio asume que el documento estaría disolviendo la disciplina de la Historia en una gran área para satisfacer las demandas del mercado en cuanto a la formación de la mano de obra. Por tanto, el objetivo del artículo es analizar las intenciones de este proceso, donde se diagnosticó la presencia del neoconstructivismo en la práctica educativa y en la enseñanza de la disciplina Historia. Entendemos que el documento está anclado en la pedagogía de las competencias cuyo ámbito es la formación técnica de los ciudadanos trabajadores, para domesticarlos a las demandas de la clase dominante en el contexto histórico del “ultraliberalismo”, neoconservadurismo y flexibilización de los derechos sociales. El estudio está inspirado en la teoría y metodología marxista, especialmente en las contribuciones de Antonio Gramsci.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Endereço eletrônico: molinaprof@hotmail.com

² Professora Adjunta na área de História da Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço eletrônico: talitabordignon@ufg.br

Palabras clave: BNCC; Enseñanza de la Historia; neoconstructivismo; Antonio Gramsci

Through a critical analysis of the new National Curricular Common Base (BNCC) of 2017, this study assumes that the document would be dissolving the discipline of History in a large area to meet the demands of the market with regard to the training of Manpower. Therefore, the objective of the article is to analyze the intentions of this process, where the presence of neoconstructivism was diagnosed in educational practice and in the teaching of the discipline of History. We understand that the document is anchored in the pedagogy of competencies which has as its scope the technical training of working citizens, in order to domesticate them to the demands of the ruling class in the historical context of “ultraliberalism”, neoconservatism and flexibilization of social rights. The study is inspired by Marxist theory and methodology, especially the contributions of Antonio Gramsci.

Keywords: BNCC; teaching of history; neoconstructivism; Antonio Gramsci

1. NOTA INTRODUTÓRIA

Há muito se vinha planejando a construção de um documento que orientasse os conteúdos mínimos que todos os estudantes devem aprender, em quaisquer espaços do território nacional. A gênese dos debates acerca de um currículo nacional para as escolas brasileiras situa-se na transição das décadas de 1920 e 1930, e ganha força com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. A partir do primeiro governo de Getúlio Dornelles Vargas (1930-1945), esses debates foram impulsionados com a criação do Ministério da Educação, que objetivava constituir um sistema nacional público de ensino para além da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, e de sua reforma, dez anos depois, durante a ditadura civil-militar.

No entanto, a criação desse currículo nunca ocorreu de forma orgânica e somente teve bases constitucionais no final da década de 1980, no bojo dos debates da constituinte, tal como apresenta o Art. 210 da Carta de 1988: “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” (FEDERAL, 1988). Em dezembro de 1996 essa previsão foi encorajada pela nova LDB e, no ano seguinte, pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em sintonia com as exigências dos órgãos e agências de financiamento externo.

Desde a Constituição Federal, aprovada em outubro de 1988, passando pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, havia preocupação com a qualidade do que é

ministrado nas escolas brasileiras, visando alcançar resultados mais satisfatórios do ponto de vista qualitativo e nas avaliações das agências internacionais, especialmente com a ascensão neoliberal dos anos de 1990.

Mas, ainda que o contexto se coloque como uma necessidade histórica a ser superada, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 14 de dezembro de 2018, ocorreu por um processo de consulta aos profissionais da Educação que soou controverso. Grande parcela dos educadores brasileiros sentiu-se à margem das discussões e debates que levaram à aprovação do documento, ou seja, o movimento apenas pareceu democrático. É como se as discussões já estivessem decididas e esses debates públicos fossem somente para registro de que fora um processo de construção coletiva, a fim de encaminhar às pressas a curricularização da Educação Básica. Entidades representativas do magistério e sindicatos dos professores e profissionais da educação vieram a público, por vezes, manifestar seu descontentamento para com o regime de elaboração, construção e consulta da Base. A título de exemplo, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a APEOESP, denunciava a forma como se estavam a encaminhar as determinações do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) que convocaram os professores, em pleno recesso das escolas públicas, para um dia de debates sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) criticou a convocatória, feita “por meio de uma pseudoconsulta popular”, durante as férias escolares, com um prazo mínimo para os educadores se prepararem para os debates (APEOESP, 2018).

Ora, para solidificar o espírito democrático e republicano, é fundamental que haja ampla e efetiva participação de toda a comunidade envolvida com a temática, já em seu processo de elaboração. Na prática, a Base deve garantir a diversidade sociocultural que constitui o território brasileiro, utilizando-se da educação enquanto instrumento para a eliminação da pobreza e das desigualdades sociais. O documento deve, portanto, ser construído de forma democrática para representar os anseios dos cidadãos que constituem a sociedade e que, por sua vez, esperam ver tecidas relações ancoradas na justiça social. É no sentido de reparar a ausência histórica desses princípios que a BNCC deve se

apresentar como documento normativo que orienta Estados e municípios a adequarem seus currículos aos conteúdos mínimos previstos no texto.

No entanto, para além de um processo de construção problemático e, ao subentender seu referencial teórico, o documento segue na direção contrária à efetivação de uma sociedade republicana e menos desigual. É fato, portanto, que a essência do texto não é neutra e configura-se a partir de disputas políticas e ideológicas.

Nesse sentido, longe das supostas neutralidades, os pressupostos teóricos e metodológicos de nossas análises foram inspirados no materialismo histórico e dialético, em especial por meio das contribuições de Gramsci (2007).

Após essas ponderações iniciais, passamos a seguir para uma análise mais profunda do documento oficial da BNCC (2017).

2. O ARRANJO DA LEGISLAÇÃO E A SUA INTENCIONALIDADE

O propósito de sistematizar e organizar os conteúdos oferecidos pelas escolas persegue o projeto de sociedade que, num dado contexto, se coloca como o hegemônico. Sob esse ponto de vista, a curricularização do ensino não tem outra intenção senão a de ajustar a formação dos cidadãos-trabalhadores ao desenvolvimento do modo de produção. Logo, a escolha dos temas e a forma como serão apresentados aos estudantes passam pela intencionalidade do texto da lei como percurso que leva à concretização de um determinado tipo de organização social (APPLE, 2006). Os currículos que seguem à aprovação da BNCC acompanham este projeto de sociedade à medida em que controlam o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos por meio do desenvolvimento da prática educativa.

[...] A ênfase neoliberal, lembrem-se, consiste em integrar as escolas na dinâmica econômica ou transformando-as numa mercadoria em si. [...] Julgo que, desta forma, o currículo nacional numa época de hegemonia neoconservadora e neoliberal é uma fórmula para aquilo que simplesmente sem cerimônia denomino por “apartheid educativo”. (APPLE, 2001, p. 28-29)

Nesse sentido, é fundamental compreender as circunstâncias como um todo: a BNCC se alinhava ao modo de produção capitalista em sua fase de “ultraliberalismo” e ascensão conservadora e, este contexto, por sua vez, denuncia o modo como o Estado é

Integral (ampliado)³ e resultado das atividades operadas na sociedade civil e política (GRAMSCI, 2000; GOMES, 2012). Melhor explicando, no momento em que esse Estado ampara e autoriza – disfarçadamente – o controle ideológico dos estudantes, a fim de que adaptem seus projetos de vida ao que o mercado espera deles. Daí vem o discurso de valorização do mérito e de incentivo ao empreendedorismo individual ajustando cada estudante à função que deve desempenhar na sociedade capitalista.

Logo no início do item “5 – A etapa do Ensino Médio”, a BNCC pressupõe a existência de diferentes juventudes num discurso que parece ser de respeito às diferenças culturais que compõem o país, escamoteando sua intencionalidade (BRASIL, 2017, p. 461). O enunciado aparenta ser democrático ao apresentar o conjunto de jovens em idade escolar como “juventudes” que, por sua vez, devem ter asseguradas suas necessidades específicas, considerando o grupo do qual fazem parte. Em outras palavras, significa dizer que se busca justificativa para o fato de haver uma sociedade de classes configurando o capitalismo e, para que se conserve a “harmonia” própria deste sistema de coisas, seria preciso atender às necessidades específicas das juventudes no interior de cada grupo social. Jovens das elites apresentam vidas e necessidades diversas dos jovens das camadas populares e os primeiros só permanecem nesta condição em função da exploração dos trabalhadores que compõem o grupo antagônico. Justifica-se o documento:

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. (BRASIL, 2017, p. 463)

Na verdade, a orientação teórica do documento fica clara até pelos termos que estão destacados no corpo do texto. É o caso de “projeto de vida”, “protagonismo” e da expressão “escola que acolha as diversidades”. Isso nos remete à pedagogia das competências que, decorrente do escolanovismo - liberal em essência, prega a

³ De acordo com SCHLESENER (2016), a noção gramsciana de Estado se explicita na estrutura do Estado moderno como uma forma que, ao menos no discurso, se constrói pela separação entre sociedade política (aparelho administrativo e burocrático) e sociedade civil (instituições que formam o indivíduo – família, escola, igreja, meios de comunicação, além da estrutura econômica). Esta separação, embora fictícia, produz no senso comum um modo de vida que se reduz ao que Gramsci denomina “econômico-corporativo”.

necessidade de escolha do educando por partir da ideia de que o aprendizado é um processo autônomo, dispensando a figura do professor; que os indivíduos desenvolvam métodos próprios para aprender por si e para si; que os conhecimentos a serem aprendidos devem atender às necessidades da vida cotidiana do jovem (daí o motivo de serem apresentadas as disciplinas escolares em forma de cardápio, para que o estudante escolha o que julgar necessário para a vida) e, por fim, considerando que estamos vivendo numa sociedade dinâmica, os alunos devem aprender a lidar com o constante e permanente processo de mudança. (DUARTE, 2001).

Ou seja, o “aprender a aprender” seria um método empenhado em desenvolver as competências para os indivíduos em condição de desempregados, deficientes, mães solteiras, etc. Pelas palavras de Newton Duarte,

“[...] 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).

O que seria este método senão adaptar os trabalhadores às condições precárias a que o mundo do trabalho lhes apresenta? A finalidade do desenvolvimento de competências, portanto, é ajustar os indivíduos a uma sociedade que já está pronta, não sendo necessária uma mudança substancial em suas bases: ela pode ser conservada como tal por que é naturalmente harmônica. Esta é a democracia liberal, isto é, todos os indivíduos podem participar da dinâmica social – desde que desempenhem funções específicas na sociedade de classes. Cada um, à sua maneira, portanto, dá vida ao tecido social à medida em que o ajustamento às suas funções dá sentido à hierarquia entre os grupos sociais.

Não é por acaso que o texto da Base insista na “pedagogia das competências” (ZWIRTES; MARTINS, 2020). Os não aptos às transformações aceleradas e profundas da sociedade neoliberal – que “uberiza” a vida e o trabalho (ANTUNES, 2018) –, não estariam se adequando ao mercado. Nessa visão de mundo, a culpa pelo desemprego e a miséria é do indivíduo que, incompetente, não desenvolveu as habilidades necessárias para sobreviver ao sistema capitalista que, na BNCC, é travestido de democrático, flexível

e sustentável. Não é por acaso que o documento mencione, por cerca de 250 vezes, o termo “competência”.

Ademais, o contexto histórico de aprovação da nova BNCC é de diversos retrocessos sociais e educacionais e isso não é um acaso, mas um projeto das classes dominantes. Após o golpe de 2016, foi promulgada a Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, que prevê alterar diversas legislações, como a LDB (BRASIL, 2017b).

Do ponto de vista técnico, a legislação busca autenticar a proposta pedagógica prevista na Base – em discussão naquele momento, mas aprovada um pouco mais tarde, em dezembro do ano seguinte. Na lei, a carga horária prevista para o desenvolvimento das competências e habilidades preconizadas na BNCC divide espaço com o que se convencionou chamar de “escolha”, por parte dos estudantes. Às juventudes seria imputada a liberdade para optar pelos conteúdos que lhes parecem mais adequados à realidade que vivem; daí a ideia de dividir o percurso formativo em itinerários.

Na prática, o conhecimento se configura dividido em áreas no novo ensino médio, conforme apresenta o artigo 3º da LDB - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias e IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 1996).

Cabe observar que, para além dos itinerários representados a partir de cada área do conhecimento, estão previstos outros “arranjos curriculares”, que correspondem à possibilidade de formação técnico-profissional dos estudantes que escolherem pela profissionalização já a partir do Ensino Médio. A lei, inclusive, regulamenta uma série de situações para garantir o reconhecimento oficial da formação profissional, que poderá ocorrer em variadas formas e espaços. Há possibilidade, por exemplo, para que o jovem valide “vivências práticas de trabalho no setor produtivo” ocorridas a partir de parcerias com fábricas que permitam a aprendizagem profissional.

Na prática, isto significa que os jovens, em sua coletividade, não mais terão acesso aos mesmos conhecimentos, e o traçado de sua trajetória se dará de acordo com o que as redes de ensino disponibilizarão nas escolas da comunidade onde vivem. A isto soma-se o estímulo ao planejamento, por parte do estudante, para seu projeto de vida – a ser delineado conforme lhe são apresentadas as oportunidades do mundo do trabalho – o que,

paradoxalmente, desconfigura o discurso inicial de escolha individual na escrita da narrativa da própria vida.

Segundo o artigo 35-A da LDB: “§7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996).

Ou seja, os itinerários formativos só se apresentam com boas intenções no texto da lei pois, na prática, servem aos interesses dos grupos que formularam a estrutura da reforma. Em outras palavras: para os estudantes, fala-se em liberdade na escolha do que aprender; na prática, espera-se que suas escolhas atendam às necessidades de formação profissional da localidade onde vivem e, por extensão, alimentem a demanda do mercado.

Ademais, há outras questões aprovadas nesta legislação que merecem ser problematizadas. É o caso do ajuste da carga horária no Ensino Médio a fim de adequar as escolas ao ensino em tempo integral. Furtando-se aos debates sobre os modelos adjacentes à ideia, o ideal seria que os estudantes matriculados nesta etapa da Educação Básica encontrassem as condições necessárias para seguir adiante com os estudos sem a obrigação de se dedicar ao mercado de trabalho para a sobrevivência e de forma precoce. Ou, numa forma de aliar a necessidade à formação, seria interessante que as escolas se apresentassem de forma unitária, como na proposta de Gramsci:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001a, p. 36).

Para Gramsci, a escola unitária seria interessante por se tratar de um arranjo que ocorre durante o preparo dos jovens, de forma que desenvolvam suas capacidades intelectuais ao mesmo tempo em que se preparam para o mundo do trabalho de forma omnilateral. Nesta proposta, não seria suficiente apartar o desenvolvimento das capacidades intelectuais do fazer profissional e, tampouco, apresentar ao trabalhador somente os conhecimentos necessários à realização de seu ofício. Neste modelo, a

capacidade de leitura da realidade de forma crítica é condição *sine qua non* para se conceber a formação do indivíduo e o futuro da sociedade.

Todavia, a escolha por uma escola nos moldes da proposta gramsciana seria política – tanto quanto a opção pelo modelo construtivista das habilidades e competências. Este, por seu turno, alinha-se à sociedade de mercado também quando prioriza estender o aprendizado aos estudantes por meio de outras plataformas que não a estrutura física das escolas. Estaria se colocando em prática um projeto que dispensa a figura do professor numa sala de aula presencial.

Muito anterior à crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19, a Reforma do Ensino Médio dá margem à interpretação de que parte da carga horária possa ser cumprida pelos estudantes de forma remota, o que denominam de “projetos e atividades on-line” (BRASIL, 2017a).

Por isso a necessidade de reformular a redação, inclusive, do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, que normatiza questões de radiodifusão. Embora a legislação preveja apenas a veiculação de informes pelo Ministério da Educação em caráter de utilidade pública, possibilita o entendimento para a utilização de plataformas virtuais de aprendizagem.

Para além disso, a reforma preconiza a possibilidade de que outros profissionais, não necessariamente licenciados e aptos à atividade de ensino, possam se ocupar dele na Educação Básica por meio do dispositivo do notório saber. Após o golpe de 2016 isso foi legitimado pelo artigo 61 da LDB, alteração incluída pela lei nº 13.415 (BRASIL, 2017b), pois legalizou a presença de sujeitos sem formação adequada para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas. Assim, por exemplo, padres e pastores sem formação pedagógica podem usar a rede pública para doutrinar os estudantes para sua fé em aulas de religião, indo na contramão do Estado Laico.

Ou seja, para suprir as conhecidas necessidades qualitativas e quantitativas do magistério na Educação Básica, a lei procura distribuir as funções docentes entre aqueles que demonstrarem o “notório saber”. Dessa forma, devemos mencionar aqui que os

interesses das instituições privadas e/ou filantrópicas empenhadas com o desenvolvimento da educação estatal – dita pública –, podem se ver atendidos e beneficiados pela redação da lei. Esta agora, pode autorizar que bacharéis se ocupem do desenvolvimento das habilidades e competências de forma mais eficaz; afinal, podem se candidatar ao ofício do magistério os profissionais diretamente ligados à formulação dos textos legais porque, embora não sejam professores, estão intimamente articulados às secretarias de governo que, por sua vez, se permitem contratar consultorias para adaptar seus currículos à legislação e à Base. É a oportunidade perfeita para que o corpo de profissionais que compõem uma instituição como a Fundação Lemann, num exemplo – jornalistas, advogados, economistas, internacionalistas, psicólogos e outros tantos – se converta em corpo docente nas escolas públicas das diversas redes de ensino espalhadas pelo país.

Ao permitir que profissionais não licenciados estejam aptos ao exercício da docência na educação básica, a lei acaba por contribuir com o esvaziamento das ciências da educação, pois ser professor significa assumir tantas outras responsabilidades que extrapolam a simples explanação de conteúdo. É preciso estar preparado como tal, portanto, pois a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral com seres humanos (IMBERNÓN, 2011, p. 30).

É preciso entender o artifício arriscado que se está provendo, ao refletir sobre o fato de que estes profissionais, tendo ingressado como bacharéis de notório saber, possam ocupar os cargos de gestão nas redes que não admitem gestores por meio de concurso público de provas e títulos. É perfeitamente possível, portanto, que estes profissionais se vejam ocupando funções de comando nas escolas das redes públicas para atender a interesses dos grupos que representam na sociedade.

Portanto, de acordo com Gramsci (2011), o Estado é Integral (ampliado), pois constatamos em nossas análises, sobre a nova BNCC redigida no contexto pós golpe de 2016, o consórcio entre a sociedade política e sociedade civil, ou seja, a sociedade política organizada em Brasília fomentando a nova legislação educacional em comunhão com os altos empresários de São Paulo, assim, o texto da lei permite e incentiva o negócio entre o público (estatal) e o privado por meio dos arranjos entre os trabalhadores que estarão

em sala de aula. Trata-se, portanto, de um movimento que busca a obtenção da hegemonia por meio da educação.

Na prática, é este arranjo entre a aprovação da citada Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC que se configura em um dos instrumentos de manutenção das estruturas sociais que, por seu turno, se utilizam dos processos formativos para atender às demandas do mercado. Embora a BNCC se apresente como um documento democrático que valoriza as diferenças regionais, na prática está associada à legislação, que garante a formação de quadros de trabalhadores que alimentem o processo produtivo sem desconfigurar a sociedade de classes no capitalismo.

3. A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DIANTE DA BASE

Quando se pensa na constituição das disciplinas escolares e no modo como estão configuradas nas escolas contemporâneas, é inegável refletir sobre as finalidades da educação e da escola e sobre as relações que os conteúdos escolares estabelecem com o conhecimento técnico-científico. Para o francês Yves Chevallard (BITTENCOURT, 2005, p. 36), por exemplo, as disciplinas escolares são constituídas a partir de uma “transposição didática” do conhecimento produzido nas universidades, e se vulgarizam ao ser ensinadas nas escolas de educação elementar. A função dos métodos pedagógicos, portanto, seria a de realizar essa transposição da melhor forma possível a fim de reduzir o prejuízo que ocorre neste processo.

No entanto, a análise da BNCC não dá margem a essa interpretação. O discurso defendido no documento, em arranjo com a legislação, parte do princípio de que é necessário valorizar os conhecimentos locais dos jovens que frequentam as escolas para além das pesquisas acadêmicas. Sendo assim, percebe-se que há uma preocupação com os conhecimentos prévios que os estudantes carregam para a escola; não parece ser, portanto, um discurso elitista de que à escola apenas cabe transferir conhecimento. Reconhecer o conhecimento precedente da juventude possibilitaria o estímulo ao protagonismo juvenil na direção da elaboração dos projetos de vida dos estudantes.

Nesse sentido, as disciplinas escolares devem ser pensadas diante da finalidade do ensino, de forma mais ampla. Ora, se os conteúdos das disciplinas devem pressupor a

realidade concreta e esta contamina-se pelos interesses dos grupos hegemônicos, então as disciplinas escolares estão a serviço da construção de uma realidade pautada na complexidade do modo de produção capitalista e tudo o que ele pressupõe.

o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184)

Sendo assim, pensar nos conteúdos previstos para as disciplinas nos currículos pressupõe um debate mais amplo sobre o objetivo que se quer ver atingido na sociedade a partir dos processos educativos ocorridos nas escolas. Pressupõe-se refletir sobre a finalidade da educação através da escola e suas disciplinas. Ou seja,

[...] A definição das finalidades reais da escola passa pela resposta à questão “por que a escola ensina o que ensina?”, e não pela questão à qual muito frequentemente nos apegamos: “que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?” (CHERVEL, 1990, p. 190)

Até as avaliações internas e externas exercem pressão na constituição das disciplinas escolares à medida que determinam o que os estudantes devem ter apreendido para realizar as provas. Neste sentido é que a legislação, a BNCC e o ensino de História estão conectados com a realidade concreta. Basta olhar as disputas que atendem aos interesses econômicos de bancos e setores conservadores da sociedade, que visam propagar posturas antidemocráticas e anticientíficas da História e da Educação. Procura-se romantizar a História para salvaguardar seus interesses econômicos, políticos e ideológicos.

Neste sentido, é sintomático que Jair Bolsonaro, presidente da república entre 2019 e 2022, tenha protestado sobre a quantidade de conteúdos que os livros didáticos apresentam e que, portanto, seria necessário suavizar esses materiais para serem melhor adequados ao seu público (VARGAS, 2020). Sob essa concepção, não seria necessário oferecer conteúdos clássicos aos trabalhadores, bastando a eles formação aligeirada que os prepararia para apertar botões – tarefas simples da sociedade de mercado que os reduzem a “gorilas amestrados” (GRAMSCI, 2001b).

Diante disso, a BNCC e a legislação estariam propagando uma “cortina de fumaça” por ensaiar propostas democráticas, coletivas e sustentáveis, sem questionar o modo

como se configura a sociedade de classes sob o capitalismo. Assim, compreende-se sua verdadeira intenção, ou seja, formar trabalhadores dóceis que se adaptem às aceleradas, profundas, violentas e desiguais transformações sociais. Em outras palavras, no lugar de formar cidadãos autônomos e governantes de si, a Base propõe a formação de consumidores obedientes sem a capacidade crítica de aperceber-se enquanto tal.

Diante das necessidades colocadas pelo mercado à formação de cidadãos trabalhadores, de que forma se coloca o ensino das coisas que já transcorreram? Parece ser necessário ensinar as juventudes a selecionar determinadas interpretações das narrativas em detrimento de outras. Nesse sentido, o ensino de História estaria se esvaziando ao passo que se prioriza o desenvolvimento das competências sócio emocionais para enfrentar as novidades do mundo do trabalho num contexto incerto, flexível e inconstante em detrimento de uma educação humanista. Daí se entende a insistência do discurso oficial em favor destas competências, especificamente.

Parece ser um mecanismo de manutenção da hierarquia social na medida em que contribui para a formação de indivíduos obedientes e produtivos. Não raro é possível observar a menção ao cultivo e desenvolvimento da *atenção plena*, descrita como necessária para a leitura do mundo focando-se no presente, num movimento de desconsideração da experiência acumulada pelo desenvolvimento das sociedades passadas. “ [...] 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, 2017, p. 416).

Outras competências sócio emocionais, frequentemente mencionadas nos textos oficiais: *metacognição*, para reconhecer as próprias habilidades, atitudes e valores, estabelecendo metas e estratégias de superação de si mesmo, visando alcançar resultados; *mentalidade de crescimento*, para o desenvolvimento da convicção de que o esforço individual leva ao progresso e de que os obstáculos consistem em oportunidades para o crescimento pessoal, o que reforça a cultura da meritocracia e justifica o fracasso daqueles que não conseguem se ajustar ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016)

Ou seja, é evidente a intencionalidade da pedagogia das competências apresentada pela BNCC. O objetivo tem sido usar a educação e o ensino de História, em particular, para a manutenção da ordenação social em classes antagônicas: em lugar de usar os estudos históricos para desenvolver nos indivíduos a tomada de consciência do lugar que ocupam no mundo da produção, se utiliza o ensino de História para afastar a possibilidade da transformação social por meio do ato educativo. Ou seja, é proposital que a disciplina de História para o Ensino Médio seja diluída numa área de conhecimento, nas “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Dissolvê-la significa afirmar as estratégias da pedagogia das competências perante o compromisso de formar para o mercado.

4. A DILUIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA SOB O NEOCONSTRUTIVISMO E O COMPROMISSO POLÍTICO DO EDUCADOR

De acordo com o texto da Base (BRASIL, 2017, p.15), o objetivo é superar a concepção de disciplinas no ensino e criar campos generalistas de trabalho que atendam aos interesses individuais de cada aluno e seus projetos particulares de vida. Dentro dessa concepção marcadamente individualista, a disciplina de História estaria condenada a ser substituída pelas chamadas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em alusão às práticas pedagógicas da ditadura civil-militar, quando o ensino fundamental era dominado pela concepção tecnicista dos Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, demarcando o prejuízo para os conteúdos clássicos das disciplinas de História, Filosofia e Geografia⁴.

Ora, é evidente que a dissolução dos conteúdos próprios da História numa grande área do conhecimento persegue a intenção de conformá-los aos princípios do neoconstrutivismo, de forma a adaptar o ensino da disciplina ao desenvolvimento das habilidades e competências.

O texto do documento deixa evidente que, assim como todas as outras disciplinas, os conteúdos históricos devem ser conformados ao desenvolvimento, principalmente, das competências socioemocionais. E o estudo das coisas passadas não foge da formação para o mercado preconizada pela pedagogia das competências. A Base estaria se esforçando

⁴ É importante reportar que esses ataques e a eliminação da disciplina de História do ensino fundamental teve como marco regulatório a da Lei nº 5.692/1971

para conceber um cidadão que compreenda o tempo como subterfúgio dos problemas do presente e descarte suas possibilidades de transformação na construção de um futuro possível. É neste sentido que se apresenta o discurso em favor do respeito à pluralidade de culturas e seus sujeitos: “respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito” (BRASIL, 2017, p. 398).

A própria forma como as fontes documentais são tomadas diante do ensino dos conteúdos históricos segue na direção de satisfazer uma dada produção de sentido – qual seja, a interpretação do passado sob os óculos do presente. O que passou seria, em quaisquer circunstâncias, apenas uma questão de retórica e as fontes documentais estariam à disposição do fazer historiográfico para referendar as interpretações que o historiador, no presente, imprime a elas.

É o caso, também, do que se recomenda acerca do desenvolvimento da capacidade de interpretar fatos e fenômenos no tempo, de modo que lhes sejam atribuídos sentidos – novamente com referência no presente:

O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: “O que torna um determinado evento um marco histórico?” [...] (BRASIL, 2017, p. 400)

Dizendo de outra forma, o ensino dos conteúdos históricos preconizado pela Base segue na direção de privilegiar narrativas diversas que, ancoradas no presente, só produzam sentido para os indivíduos que nele vivem: “pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente” (BRASIL, 2017, p. 397)

Ora, não há problema em defender que os estudantes desenvolvam a capacidade de usar o passado para interpretar e entender o mundo à sua volta de forma autônoma; aliás, isto é desejável. “A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2017, p. 400)”. O engodo encontra-se no fato de perceber que o presente é constituído por uma realidade perversa que limita o acesso à cidadania para grande parte dos jovens

que se preparam para encarar o mundo do trabalho. É como se disséssemos que os jovens devem se conformar com a realidade caótica que lhes apresenta por que a História lhes mostra que não existe possibilidade de mudança.

Sob esse ponto de vista, poderíamos afirmar que o método para o ensino dos saberes históricos e o desenvolvimento da consciência histórica estão sendo apropriados pela pedagogia das competências com uma finalidade específica. Embora não sejam referenciados autores simpáticos à Nova História Cultural, é perceptível esta seja a orientação teórica da Base. Ou seja, a história das mentalidades acaba sendo utilizada para referendar os princípios da pedagogia das competências à medida em que, teoricamente, justifica a organização social hierárquica capitalista, tal como na proposta do pensamento funcionalista: o indivíduo constitui-se parte da narrativa histórica pelo fato de ser posterior a ela. Não há a possibilidade de movimento, portanto; se cada qual é produto e carrega o legado da História, não se poderia pensar na utilização do passado para refletir sobre o presente e pensar na possibilidade de transformar o futuro. É exatamente como enuncia Martins (2011):

Na perspectiva do tempo refletido da experiência subjetiva, por conseguinte, em que a vivência imediata no tempo (a história concreta) é transformada em história pensada, vale considerar o sujeito agente sob dois pontos de vista. De uma parte, o indivíduo é, ele mesmo, resultado de uma determinada rede fatorial de circunstâncias históricas prévias. No contexto dessa rede, ele emerge e se forma. É ainda nesse contexto que o indivíduo estrutura seu modo de relacionar-se com si e com o mundo, e é nele que define suas metas e objetivos, e – por via de consequência – atua. Nessa perspectiva, o indivíduo é, de certa maneira, “produto da história” como resultante das ações acumuladas, em seu tempo e em seu espaço, no legado empírico da história. Cada agente se constrói como indivíduo, por conseguinte, a partir do legado com que se depara e com respeito ao qual elabora sua própria autonomia reflexiva e atuante. (MARTINS, 2011, p. 46)

Ou seja, esta é a proposta de currículo apresentada pela Base: cada sujeito tem a sua importância no tecido social, dotando-se de historicidade e cultura que lhe são determinados pelas gerações que já viveram. Sendo assim, resta-lhe lidar com o que se apresenta como realidade no mundo contemporâneo, para ajustar-se a ele. Não lhe sobram alternativas senão usar o passado para reinventar-se no presente, e lhe são furtadas as possibilidades de compreensão do passado para elaborar um presente que visa construir um futuro transformado: “Por todas as razões apresentadas, espera-se que o

conhecimento histórico seja tratado como *uma forma de pensar, entre várias*” (BRASIL, 2017, p. 401, grifo nosso).

Soma-se a tudo isso o fato de que quaisquer profissionais poderão ministrar os conteúdos históricos – desde administradores de empresas a psicólogos –, em prejuízo dos historiadores de profissão, habilitados com a licenciatura em História. Isto significa que a reflexão sobre a prática educativa pode comprometer a práxis e o compromisso político do educador, em sentido amplo. Deixar o desenvolvimento dos conteúdos históricos sob responsabilidade de outros profissionais não necessariamente formados para tanto significa transferir a responsabilidade pela formação humana para profissionais não capacitados. É claro, portanto, que não há compromisso para com uma formação humanista visando o preparo de cidadãos conscientes da realidade onde vivem.

Ora, uma leitura atenta da BNCC evidencia que a diluição da História como disciplina em áreas e itinerários formativos segue na direção de fomentar a organização do conhecimento de forma generalista, o que pode impedir a concretização da desejável omnilateralidade da formação humana. A ideia persegue o objetivo de formar indivíduos especializados em tarefas – tal como na organização fabril, que dispõe dos operários em linha de montagem e os submete à divisão social do trabalho.

Além disso, é importante mencionar que a concepção educacional contida na proposta curricular da Base é um tanto tecnicista, de modo que, para os filhos da classe trabalhadora, se marginalizam historicamente os conteúdos clássicos das humanas e se priorizam as temáticas ligadas às ciências duras; ou seja, são preteridos os conteúdos que fomentam diretamente o desenvolvimento capitalista, não necessariamente para alimentar de sentido a investigação científica. Ou, ao se apresentarem os conteúdos das ciências humanas, o método do neoconstrutivismo acaba por priorizar o desenvolvimento de competências que alimentam o mundo da produção, deixando de lado a formação de um indivíduo que se aperceba enquanto sujeito que escreve a própria história.

Por fim e não menos importante, toda esta situação pode prejudicar a procura pelo curso de graduação em História no ensino superior. Ou seja: já que não há necessidade de que o professor que ministra os conteúdos próprios da História seja formado para tal, por que seria precisam manter cursos de graduação para formar professores historiadores?

Essas questões trarão impacto profundo na formação dos professores de História no Ensino Superior, pois como determina o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2019), os futuros professores deverão ser adestrados para aplicar a BNCC, unicamente. Essa proposta caminha contra os conteúdos clássicos e fundamentais da disciplina da História e passa a priorizar posturas meramente técnicas.

Aumentar cargas instrumentais e práticas em prejuízo de conteúdos clássicos é empobrecer a formação dos estudantes. Esse processo poderá estimular uma formação débil, desprovida de crítica e reflexão sobre a realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por este estudo pretendemos esboçar a atitude reflexiva sobre a importância da atividade do professor de História diante da proposta neoconstrutivista preconizada pela Base Nacional Comum Curricular implantada pelo governo golpista de Michel Temer em 2017, embora as gestões petistas passadas também haviam flertado com os capitalistas da educação que defendem essas concepções tecnicistas das “competências”. O diagnóstico do nosso estudo constatou um assalto à disciplina de História, especialmente após análises do documento oficial e das práticas dos docentes nas escolas públicas que são constrangidos por uma precarização de suas condições de trabalho e de salário.

É preciso colocar em pauta as intencionalidades do mercado e do mundo do trabalho quando da opção política pelo modelo de habilidades e competências, situando o modo como as coisas que passaram devem ser ensinadas neste estado de coisas. Compreender as motivações dos governos para com a formação de sujeitos especializados em apenas algumas tarefas é condição sem a qual não se assimila a realidade a que estamos submetidos.

Finalizando, compreende-se por meio da noção de Estado Integral de Gramsci que a nova BNCC está conectada com ação do Estado “educador” para o consenso e de Estado “ético”, na medida que doutrina as classes subalternas a um nível cultural correspondente aos interesses da burguesia e das necessidades da “modernização conservadora” das forças produtivas e sociais (LIGUORI, 2017, p. 519).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. Boitempo editorial, 2018.

APEOESP. Governo manipula e chama consulta pública sobre BNCC em pleno recesso escolar. 30 jul. 2018. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2018/governo-manipula-e-chama-consulta-publica-sobre-bncc-em-pleno-recesso-escolar/>. Acesso em 3/3/2021

APPLE, Michael. W. Ideologia e Currículo. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-33, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em 17 de maio de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 09/06/2017.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

CNE. Conselho Nacional da Educação. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2 de 20 de Dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> - Acesso em 27 de novembro de 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marcia. DUARTE, Newton. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e**

alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FEDERAL, Senado. Constituição. **Brasília (DF)**, 1988.

GOMES, Jarbas Maurício. **Religião, educação e hegemonia nos Quaderni del Carcere de Antonio Gramsci**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação- Maringá, 2012. 216 p.

GRAMSCI _____. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.4 2007.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2000.

_____. **Cadernos do Cárcere - Volume 4: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b

_____. **Cadernos do cárcere. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a. v. 2.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2000-2001.

_____. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Tomando nota! Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais na escola**. [s.l.]: Instituto Ayrton Senna, 2016. p. 31. Disponível

em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%20C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/Livro_TomandoNota_Final.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

LIS, Laís. **Governo Bolsonaro mais que dobra número de militares em cargos civis, aponta TCU**. **Jornal G1/Globo**. Edição de 17 de julho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/17/governo-bolsonaro-tem-6157-militares-em-cargos-civis-diz-tcu.ghtml> – Acesso: 27 de novembro de 2020.

LIGUORI, Guido. **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. Boitempo Editorial, 2017.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, p. 43-58, Dec. 2011. Available from <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500004&lng=en&nrm=iso>. access on 17 May 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500004>.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Cortez Editora, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D.; SANFELICE, J. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n. 2, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. Políticas públicas, estado e educação: notas a partir dos escritos de Gramsci. **movimento-revista de educação**, n. 5, 2016.

VARGAS, Matheus. Bolsonaro diz que livros didáticos tem muita coisa escrita. **Jornal O Estado de S. Paulo**. Edição de 03 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/01/03/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita.htm> - Acesso: 27 de novembro de 2020.

ZWIRTES, Polyana; MARTINS, Maridelma Laperuta. A BNCC em evidência: Aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a Pedagogia das Competências. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n.º 3, 2020.

Recebido em 21 de maio de 2022

Aceito em 15 de setembro de 2022

Editado em novembro de 2022

