

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

**BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR - BNCC: DA POLÍTICA PÚBLICA
CURRICULAR AO ENSINO DE HISTÓRIA**

MARIANA XAVIER DE OLIVEIRA

**RIO GRANDE
2018**

MARIANA XAVIER DE OLIVEIRA

**BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR- BNCC: DA POLÍTICA PÚBLICA
CURRICULAR AO ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho apresentado como requisito final para aprovação na prova de Defesa do Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação do professor Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano.

**RIO GRANDE
2018**

Ficha catalográfica

O482b Oliveira, Mariana Xavier de.
Base nacional comum curricular - BNCC: da política pública curricular ao ensino de História / Mariana Xavier de Oliveira. – 2018. 103p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em História, Rio Grande/RS, 2018.
Orientador: Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano.

1. Ensino de História 2. Base Nacional Comum Curricular
3. Políticas Públicas Educacionais I. Caetano, Marcio Rodrigo Vale II. Título.

CDU 372:94

*“Tudo o que temos que decidir é o
que fazer com o tempo que nos é
dado”.*

Gandalf

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre incentivaram e tornaram possível que eu pudesse estudar em bons lugares. Dedico também a todas as lideranças negras que lutaram para que pessoas como eu pudessem adentrar espaços de empoderamento. Este trabalho é também dos que sofreram antes de mim, dos esquecidos por uma sociedade excludente e adversa. Dedico esse trabalho a todas as vozes negras que tentaram calar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, especialmente minha mãe por suas atitudes inspiradoras. Fico grata aos familiares de sangue e de coração que me apoiaram e tornaram possível esse momento. Agradeço também todos os professores, amigos e profissionais que me guiaram durante essa caminhada, sobretudo, ao meu orientador Marcio Caetano. Agradeço ao meu companheiro, namorado e amigo pela presença, carinho, atenção e apoio durante a nossa vida juntos. Sem o seu apoio eu jamais conseguiria realizar essa pesquisa. Agradeço aos meus companheiros felinos por serem maravilhosos e preencherem meus dias tristes com alegria e simplicidade.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de um documento prescritivo para a educação e com um caráter obrigatório que possui a função de orientar as intenções de ensino para a Educação Básica no Brasil. O público alvo dessa normativa são docentes e instituições do ensino básico. Este estudo objetivou analisar a terceira versão homologada da BNCC, no que tange ao ensino de História proposto para os anos finais do Ensino Fundamental. Problematizou-se a respeito dos diversos interesses antagônicos, bem como as intenções que cercam o referido documento. Partiu-se do entendimento de que a BNCC se trata de uma política pública gestada no interior de um contexto neoliberal. Para tanto, este estudo teve como suporte metodológico a análise qualitativa. Por meio do estudo realizado e análise do documento foi possível perceber que a BNCC possui uma concepção político-pedagógica baseada na pedagogia das competências e que a BNCC, direcionada para o Ensino Fundamental, tal como foi construída, mitiga a relevância da disciplina de História, além de subestimar a relevância do papel de docentes no processo educativo. Conclui-se que é necessário que as discussões sejam ampliadas para equilibrar os interesses, afim de buscar uma educação equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Base Nacional Comum Curricular, Políticas Públicas Educacionais.

RESUMEN

La *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) se trata de un documento prescriptivo para la educación, con un carácter obligatorio que tiene la función de orientar las intenciones de enseñanza para la Educación Básica en Brasil. El público objetivo de esta normativa es los/las docentes e instituciones de enseñanza básica. Este estudio objetivó analizar la tercera versión homologada de la (BNCC), en lo que se refiere a la enseñanza de Historia propuesto para los años finales de la *Ensino Fundamental*. Se ha cuestionado sobre los diversos intereses antagónicos, así como las intenciones que rodean el referido documento. Se partió del entendimiento de que la BNCC se trata de una Política Pública gestada dentro de un contexto neoliberal. Para ello, este estudio tuvo como soporte metodológico el análisis cualitativa. Por medio del estudio realizado y análisis del documento fue posible percibir que la BNCC posee una concepción político-pedagógica basada en la pedagogía de las competencias y que la BNCC, dirigida a la Enseñanza Fundamental, tal como fue construida, mitiga la relevancia de la disciplina de Historia, además de subestimar la relevancia del papel de docentes en el proceso educativo. Se concluye que es necesario que las discusiones sean ampliadas para equilibrar los intereses, a fin de buscar una educación equitativa.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de Historia, Base Nacional Común Curricular, Políticas Públicas Educativas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
PEC	Proposta de Ementa à Constituição
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	16
Ensino de História	23
Metodologia e procedimentos de pesquisa e de análise	26
I CAPÍTULO - POLÍTICAS PÚBLICAS E O NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	29
Organizações internacionais	37
II CAPÍTULO - LEI DE DIRETRIZES E BASES, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR.....	44
O Movimento pela Base Nacional Comum.....	58
III CAPÍTULO - BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR E AS COMPETÊNCIAS	62
IV CAPÍTULO ENSINO DE HISTÓRIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	70
(IN) CONCLUSÕES	88
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

Para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam.
Saviani (2012)

Esta dissertação é motivada por inquietações provocadas por lacunas nas propostas contidas nos currículos educacionais. Currículos estes que fornecem estratégias idealizadas, mas que no cotidiano escolar se mostram aquém do planejado. Estes problemas, de acordo com Sátyro e Soares (2007), ocorrem por falta de condições técnicas na estrutura das escolas, falta de investimento, problemas na formação de professores/as, dentre outros motivos. Existem intenções que nem sempre são demonstradas de modo explícito nas normativas planejadas, trazendo uma falta de transparência na elaboração de normativas educacionais. Nesse sentido, buscar compreender os motivos e mecanismos que dificultam os processos de ensino e aprendizagem, entre docentes e discentes, é algo instigante e necessário para contribuir por um ensino igualitário e plural.

No âmbito das questões curriculares, é fundamental pensar num ensino de História que contribua com ferramentas para que os/as discentes possam compreender-se enquanto sujeitos históricos, entendendo os variados contextos sociais e políticos que existem em seu entorno. Esta percepção contribui para que os/as discentes entendam a História como um processo cercado de rupturas e permanências, percebendo assim seu lugar no tecido social. Com a finalidade de romper com os processos de naturalização de preconceitos através de maneiras reflexivas de perceber os acontecimentos do passado e presente. Para isso é necessário que seja fornecido um suporte para aguçar o senso crítico e histórico desses sujeitos, de modo que, os/as alunos/as tenham a oportunidade de estabelecer conexões com os fatos históricos e a realidade contemporânea. O ensino de História proposto nos currículos escolares contribui para isso? Qual é o ensino de História proposto nos currículos?

Preocupar-se com o ensino de História é necessário entre tantos motivos, para que possamos compreender as dificuldades e os problemas construídos historicamente no Brasil, que respingam até o presente na vida dos brasileiros. Neste contexto, como denota Venas (2011), existem múltiplas dificuldades

vivenciadas no cotidiano de professores/as de História, que vão desde o estigma da disciplina como doutrinadora de ideologias desviantes, baixa carga horária a contradições que existem nos ambientes escolares que exacerbam qualquer manual ou diretriz educacional

A educação de qualidade é um direito universal, contudo, enquanto os problemas sociais permanecerem mascarados, reformas no currículo escolar não irão atender as demandas da sociedade e o ensino de História nas escolas permanecerá como uma reprodução simplificada do meio acadêmico. Já que a História existe por uma finalidade que se caracteriza na vida prática dos indivíduos, faz-se necessário dar atenção a esse tema e pensarmos na importância que essa disciplina tem para contribuir com a formação crítica dos indivíduos.

Antes de estabelecer um diálogo mais aprofundado acerca do tema, irei compartilhar um pouco da minha trajetória enquanto estudante. Tive inicialmente durante o ensino fundamental o privilégio de estudar em uma escola particular, financiada pelo esforço dos meus pais, posteriormente completei o ensino médio em uma instituição pública. Sou formada em História licenciatura pela FURG (2014) e durante o período de graduação, fui moradora da Casa do Estudante Universitário (CEU), portanto, sou fruto das ações afirmativas tão necessárias para que estudantes de camadas populares tenham acesso e permanência no ensino superior. Devido a minha origem e como uma mulher negra, desde muito cedo necessitei buscar por um modo crítico e reflexivo para posicionar-me e lidar com a realidade, pois de outro modo sinto que poderia ter sido engolida pelo racismo tão usual na realidade brasileira. Onde costumamos ver mulheres negras massivamente em espaços subalternos, integrando as piores estatísticas profissionais. A luta para que esse quadro se modifique têm várias frentes, porém ocupar espaços diferenciados e acessar o ensino superior é fundamental para um salto qualitativo na vida da população negra. Por isso ações afirmativas e políticas de permanência estudantil são importantes para contribuir ascensão dessas populações, pois existem séculos de defasagem devido a feridas históricas deixadas pelo processo de escravização desses sujeitos.

Durante minha caminhada acadêmica participei dos movimentos estudantis, que contribuíram para a minha formação política e pessoal. Enquanto ainda cursava a graduação, dentre outros projetos que participei, o que teve maior impacto para meu crescimento foi o Projeto de Iniciação à Docência (PIBID/História), no qual atuei

como bolsista por cerca de dois anos.

Participar do projeto PIBID foi uma das atividades que me proporcionou um grande crescimento pessoal e acadêmico, pois pude conhecer o contexto de variadas escolas em Rio Grande- RS. O projeto me oportunizou uma aprendizagem prática do que é de fato ser professora. Houveram muitos obstáculos, diversas vezes pensei em não seguir como docente, foi necessário persistência e perspicácia para seguir com tal introdução à docência, já que os professores/as no cenário nacional passam por dificuldades que vão além das disciplinas que lecionam, especialmente na Educação Básica. Contudo, tais desafios e experiências serviram como estímulo para aprofundar os conhecimentos e saberes científicos, buscando excelência na minha atuação como professora.

Posteriormente a minha formação, tive a oportunidade de lecionar em uma escola particular, também em Rio Grande- RS e me habituei a um outro perfil de estudantes. Dessa maneira, passei a dar os primeiros passos como professora regente de fato, saboreando momentos de aprendizado junto aos alunos/as, mas também me deparando com a realidade da baixa carga horária e desvalorização que a História enfrenta enquanto disciplina escolar. Desvalorização essa que se reflete em: poucos momentos em aula com os alunos; obrigatoriedade da utilização de materiais didáticos que, por vezes, propõem um modo de ensino mecânico e superficial e; salário precário. Entretanto, a “esperança”, “criatividade” e “rigoriedade metódica”, tão ressaltados por (FREIRE, 1996), mantiveram firmes os posicionamentos e obrigações de professora, assim como variados docentes se mantêm no cenário nacional.

Sigo como estudante, pois afinal professores/as devem ser eternos/as estudantes. E através de leituras que realizei ao longo da graduação de História e depois de formada, aproximei-me das temáticas relativas ao currículo escolar, inspirada pelas lutas de colegas docentes que buscavam melhorar suas práticas diariamente.

Os/as professores/as são profissionais que, em maioria, fazem o melhor que podem para contribuir no processo educativo, não é raro ver colegas docentes fornecendo recursos e materiais retirados de seus salários, que já são diminutos, trabalhando além dos seus horários regulares, sem remuneração de hora extra, apenas pela boa vontade e desejo de contribuir. Existem diversos conflitos e lutas ideológicas, existem sim professores/as acomodados/as, desencantados/as, porém

existe muita luta e união. Tive a honra de ter professores/as brilhantes que me inspiraram a seguir essa árdua, mas ao mesmo tempo gratificante profissão.

Pessoalmente, pensar sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) me motiva a refletir sobre o que existe nas linhas e entrelinhas do que se propõe a ser ensinado. Pois é possível observar que existe uma tendência a neutralizar as intenções quando se trata do ensino e currículos, ou expor lados mais inocentes e altruístas. Demonstrando interesse e preocupação com a inclusão, desenvolvimento do aprendizado, contribuir para melhorar as condições dos mais pobres, preocupação com a diversidade nos ambientes de ensino e a inclusão de minorias, esses discursos são utilizados por instituições que atendem a agendas mercadológicas, que nem sempre convergem para a realização dos objetivos que expõem abertamente. Nós acreditamos na concepção de educação fornecida por Paulo Freire (1921-1997), pois o pensamento pedagógico é político e uma das principais finalidades da educação deve ser conscientizar o aluno/a da realidade, do contexto onde vivem afim de que os sujeitos consigam ler o mundo que vivem para conseguir ser instrumento de sua própria libertação. Nesse sentido torna-se importante refletir sobre, como fazer caber, em uma realidade excludente, que tende a pensar sobre as demandas e indivíduos de modo mecânico e mercadológico, haver um espaço e disposição real para alcançar a equidade? Uniformizar a educação nacional é a solução para que de fato o Brasil se torne “um país de todos”? Acredito que o caminho para alcançar essas conquistas não é tão simples assim. Pois na prática é possível perceber que existe um descrédito com relação a produção escolar.

A BNCC é colocada por seus idealizadores como sendo essencial para diminuir as desigualdades (no ensino dos conteúdos e objetivos de aprendizagem) existentes no Brasil, pois, segundo os mesmos, países mais desenvolvidos economicamente já organizaram o ensino através de bases nacionais. A proposta preliminar, que ocorreu em setembro de 2015, foi feita por uma comissão de 116 especialistas de 37 universidades de todas as partes do país. Esta proposta ficou disponível para envio por parte de professores/as, gestores/as de instituições e o público em geral até março do ano seguinte; na versão posterior objetivou-se determinar os conteúdos mínimos que os/as alunos/as do país terão que aprender a cada etapa vencida da Educação Básica.

A terceira proposta da Base foi homologada no mês de dezembro de 2017. As

primeiras versões passaram por uma série de etapas, visando supostamente aperfeiçoar o conteúdo da base em construção. Reformulações geraram o terceiro documento que foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e após a avaliação do CNE, a BNCC foi encaminhada para o Ministério da Educação (MEC) para homologação. A previsão é de que a BNCC passe a ser aplicada a partir de 2019. Atualmente a BNCC ainda não foi implantada massivamente, contudo analisar a Base proposta não se trata de algo prematuro, pois a mesma não se constitui como uma primeira tentativa de uniformização da educação no cenário nacional.

Esta pesquisa foi idealizada devido a relevância de se discutir a proposta de Base Nacional Comum Curricular, já que este documento, enquanto normativa, tem a função de nortear as práticas de ensino e estrutura curricular das escolas em território nacional, modificando assim, a lógica da formação de professores/as. Dessa maneira, refletir sobre as intenções deste documento é tratar sobre os rumos da educação brasileira.

O documento homologado diz respeito a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Existe também uma versão que está em construção que norteará a educação do Ensino Médio. É fundamental debater acerca da construção da BNCC, já que a mesma se configura como uma norma, sendo suas determinações dadas como lei. Entretanto, não existe um consenso entre os profissionais da educação sobre a relevância e os efeitos de uma base comum. Neste sentido, refletir sobre os rumos da educação é discutir também sobre a democracia nas ações pedagógicas.

A educação enfrenta uma série de problemas estruturais que geram um ciclo de falhas e conflitos. Contudo, a resposta para solucionar esse paradoxo não está apenas nas mãos dos/as profissionais da educação, pois se trata de um dilema que engloba toda a sociedade e as políticas governamentais. De modo mais específico, em que situação ficará o ensino em um período de incertezas e conflitos como no período contemporâneo?

A instável conjuntura política, na qual o cenário brasileiro está inserido, torna ainda mais problemático o contexto da educação pois existe uma desvalorização e baixo investimento nos setores educativos. Esse fato coloca a prova as práticas educativas, bem como, deixam sem suporte as instituições e profissionais da educação. No governo Dilma houveram cortes do orçamento federal de mais de 25% que afetaram de modo direto a educação, sob alegação da crise financeira. Na sequência, a situação de descaso com a educação fora agravada após o conflituoso

impeachment da ex-presidenta. A presidência é atualmente (2018) assumida pelo presidente Michel Temer¹, o cenário de cortes de investimentos em serviços públicos e conflitos políticos internos tendem a se estender e, o retrocesso democrático, traz a reboque atrasos nas políticas educacionais e sociais.

O atual momento é de incertezas e descrédito com relação a idoneidade da democracia e dos agentes políticos brasileiros. Todas essas tensões estão interligadas e trazem um somatório de desvantagens para a educação. Além disso, manifestações de intolerância, racismo e preconceitos para com as minorias, intensificam-se e transcendem o senso comum, fabricando políticas que tendem a manter invisibilizados as demandas de sujeitos marginalizados. Contudo, a luta por igualdade possui várias frentes e uma delas é a política, por isso a participação (lúcida) dos/as cidadãos/ãs se torna ainda mais necessária em momentos de incerteza. De acordo com Accetta, Silva e Zotes (2006), a participação popular nos diversos níveis de decisão governamental contribui para melhorar a qualidade das decisões da administração pública. As pessoas ao participar sugerem, fiscalizam e cobram efetividade nas ações. Isso faz com que o/a agente público/a tenha mais cuidado no trato da coisa pública, na elaboração das políticas sociais e na alocação dos recursos a serem aplicados.

Dentro desse contexto de participação popular, é necessário refletir se: uniformizar o ensino é a solução que falta para que tenhamos uma educação que atenda as demandas sociais necessárias para formar os/as cidadãos/às? E se sim, que tipo de cidadão/ã será esse? Os alunos/as que vivenciarem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprenderão que tipo de História? Os/as professores/as serão formados de que maneira? Será que ministrar aulas é de fato seguir um mero receituário? As propostas diferem muito das diretrizes anteriores ou será que é um mero “mais do mesmo”? Como cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) com o congelamento de gastos promovido com a aprovação da PEC (Projeto de Emenda Constitucional) do teto (PEC 241 para a Câmara ou PEC 55 para o Senado), que congelou os gastos públicos por vinte anos?

A BNCC surge com a argumentação de que é fundamental para que exista um salto qualitativo no ensino. Entretanto, é preciso refletir: será que a origem dos

¹ “A escolha feita pelo PMDB do nome de Michel Temer para compor chapa com Dilma Rousseff em 2010 foi o preço pago pelo PT pelo o apoio do pemedebismo ao longo dos governos Lula. Temer foi várias vezes presidente do partido e da Câmara, bem como o principal articulador do PMDB no governo FHC e Lula. Ele foi um verdadeiro líder do bloco pemedebista no Congresso (AUGUSTO, 2017, 05)”.

problemas no ensino brasileiro existe devido à falta de uma Base Nacional Comum Curricular?

Algumas respostas só o futuro incerto e provavelmente nebuloso trará, entretanto, refletir sobre o que é proposto hoje para o ensino de História e que perspectivas podem ser observadas na terceira fase da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental torna-se relevante e interessante para o agora. Nesse sentido, o objetivo geral dessa dissertação é realizar uma análise documental da terceira versão homologada da Base Nacional Comum Curricular, no que tange a concepção de currículo que a mesma propõe, refletindo sobre aspectos do ensino de História proposto para os anos finais do Ensino Fundamental.

Para atingir esta finalidade, designou-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar documentalmente a terceira versão homologada da BNCC, no que tange o ensino proposto pela mesma; b) refletir sobre as intenções do documento e sobre o contexto no qual foi construído; c) averiguar qual é o ensino de História proposto pela BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental.

Essa pesquisa tem como suporte metodológico a análise documental (INDOLFO, 2007). Com vista a auxiliar a leitura, destaca-se a forma como foi organizada a dissertação.

No primeiro capítulo conceitua-se o significado de currículo e estabelece-se um diálogo entre as normas curriculares vigentes e pressupostos que ancoraram a confecção da BNCC. No segundo capítulo, visa-se expor os conceitos da BNCC ancorada na pedagogia das competências. Já no terceiro capítulo estabeleceu-se um diálogo com o ensino de História. E por fim, as considerações e encaminhamentos finais. Não caberá a essa dissertação esgotar esse tema trazendo soluções ou caminhos a serem seguidos, mas estabelecer uma reflexão sobre o ensino de História proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O currículo é lugar, espaço, território;
 O currículo é relação de poder;
 O currículo é trajetória, viagem, percurso;
 O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum
 vitae:
 No currículo se forja a nossa identidade;
 O currículo é texto, discurso, documento.
 O currículo é documento de identidade.
Silva (2004)

Considerando nosso interesse, primeiramente é necessário refletir sobre o que vem sendo dito sobre as redes de significados em torno de currículo. Apesar de ser algo tão íntimo às práticas educativas e ambientes de ensino escolar, existem dúvidas, confusões conceituais e intensas disputas sobre seus significados e funções. Etimologicamente o termo Currículo vem de “correre” local onde se corre (hipódromo) “tempo corrido”. O termo currículo é certamente tão antigo quanto a própria educação, porém passou a ser utilizado relacionado a didática e educação a partir do século XVII (PACHECO, 1996).

É interessante pensar no currículo enquanto caminho ou percurso a ser percorrido pelo/a docente. Entretanto, currículo em um sentido educacional formal, não se trata somente de conteúdos a serem vencidos. A expressão currículo tem um caráter polissêmico, pois contém múltiplos significados e significâncias. O mesmo pode ser entendido como um conjunto de atividades letivas referentes ao planejamento das atividades escolares, assim como quaisquer atividades que ocorram dentro da dinâmica e cotidiano escolares sejam facultativas ou obrigatórias (GUIMARÃES, 2012).

Apesar das ideias de grupos que contestam e defendem os melhores argumentos sobre a escolarização do aluno, numa sociedade fortemente marcada pela industrialização, o campo curricular começou por ser construído epistemologicamente nos aspectos essenciais de uma teoria educacional, ou seja: o conhecimento a ensinar, o modo como é organizada a prática e os valores que são perseguidos. Por isso, não é; em razão que a filosofia seja considerada uma das fontes principais a da qual a escola busca constantemente a sua legitimação (PACHECO, 1996, pág. 13).

Para Saviani (2016, pág 16), “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. No currículo estão contidas ações que são fundamentais para serem desenvolvidas nas escolas para que a mesma não perca seu sentido. Desse modo, a construção do processo de conhecimento e seleção das atividades a serem aplicadas não podem seguir um padrão aleatório. É necessário que exista

ligação com as necessidades dos indivíduos em um sentido de fornecer ferramentas para que possa enfrentar os desafios impostos pela realidade. Segundo Gama e Duarte (2017, pág. 525), “os princípios curriculares expostos articulam-se, mas não devem ser tomados isoladamente ou como receituários a serem aplicados de forma descontextualizada”. Uma vez que a construção diária no ambiente escolar faz parte de uma concepção mais ampla, na qual através de pequenas práticas, constroem-se saberes de modo coletivo e gradativo em um processo que envolve múltiplos agentes e diversas etapas ao longo da vida escolar do sujeito.

Sendo assim, Saviani (2016), denota que é importante observar o papel do/a professor/a na seleção do conhecimento, pois currículo entre seus múltiplos significados, diz respeito a escolhas. Escolhas estas que são feitas o tempo todo, determinadas pelos materiais didáticos, conteúdos selecionados e o modo pelo qual serão ministrados. Seja qual for o projeto pedagógico e modelo de sociedade, existe uma intenção social na formação dos sujeitos. Nesta lógica, o/a professor/a tem um papel norteador do conhecimento, pois atua como mediador do processo de aprendizagem, já que tem responsabilidade com a condução e processo metodológico das aulas. Para isso é fundamental uma aproximação com a realidade dos/as alunos/as, para que os saberes tenham um sentido prático e lógico para os/as discentes.

Ponderar a respeito do chamado currículo oficial é importante para que possamos compreender os processos educativos que ocorrem nas escolas, pois as decisões oficiais têm um impacto direto em toda a agenda escolar e nos processos de ensino. Dessa maneira, faz-se necessário um pensamento crítico para refletir sobre quais são as verdadeiras intenções presentes em um discurso curricular oficial. É necessário ter em mente que o currículo não tem fim em si próprio e sim representa um conjunto de ideais e expectativas. Dessa forma, o processo de formação dos sujeitos e a relação entre docentes e discentes é demasiado complexa, dependendo de diversos fatores, de uma rede de impressões e informações que não podem ser quantificadas.

Saviani (2016) ressalta que embora currículo também seja inerente as próprias escolas em funcionamento, é válido compreender que existem atividades pertinentes ao currículo e outras que se caracterizam como agendas extracurriculares (como, por exemplo, festas e dias comemorativos). Desse modo, as agendas extracurriculares não devem de modo algum substituir as atividades

pertinentes aos “saberes sistematizados”, mas sim complementá-las, já que uma escola não é feita somente dos “saberes sistematizados” propostos pelas disciplinas escolares. Segundo o teórico, entre os deveres da escola (educação formal) está o dever de “viabilizar o acesso à cultura letrada para a população”. Seguindo a lógica de que os seres humanos são produtos da história. A educação por sua vez, tem um importante papel de permitir que as gerações futuras se apropriem do conhecimento acumulado pela humanidade. Desse modo, é fundamental democratizar os processos de ensino tornando a escolarização acessível para todos.

(...) o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, "natural", assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência que ainda não se esgotou corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação (SAVIANI, 2016, pág. 64).

O processo de aprendizado e saberes não se iniciam no ambiente escolar. Os/as alunos/as possuem saberes prévios, porém esses saberes ainda estão desordenados e encontram-se de forma “sincrética”, sendo o papel da escola, auxiliar na superação disso, fazendo com que os/as alunos/as tenham os saberes de um modo “sintético”. Ou seja, saltando de uma percepção imediata e empírica até uma visão concreta. O empírico trata-se de um ponto de partida nos processos de conhecimento e para chegar ao concreto existe a necessidade de uma série de mediações. Mediações essas, que no ensino formal, estão configuradas no papel do currículo, das escolas. (SAVIANI, 2017). O teórico afirma que existem cinco dimensões com relação aos processos educativos e torna-se fundamental compreendê-los para otimizar os processos de aprendizagem, sendo estes: “1- Saberes atitudinais; 2; Saberes crítico contextual; 3- Saberes específicos; 4- O saber pedagógico; 5- O saber didático- curricular”.

O saber atitudinal trata-se basicamente da postura dos/as educadores/as no que se refere as rotinas educativas, tanto nos processos formais inerentes a função de professor/a quanto à postura desse indivíduo perante as demandas dos/as alunos/as no processo de ensino. O saber crítico conceitual se refere a compreensão dos/as professores/as do contexto de sociedade na qual se encontram para que o mesmo possa entender as necessidades que carecem de serem atendidas no processo educativo. O saber específico diz respeito aos conhecimentos referentes as disciplinas as quais se propõe ensinar, de modo que os/as alunos/as

consigam através de situações específicas a esses saberes, assimilar os conhecimentos. Sendo uma responsabilidade dos/as discentes respeitar as etapas e processos para que tais saberes sejam oferecidos, de modo adequado a cada especificidade. O saber pedagógico, por sua vez, é originado de uma série de teorias e conhecimentos oriundos do campo educacional que visam articular o processo de ensino. Cada professor/a possui uma maneira enquanto docente de apropriar-se desses conhecimentos para exercerem suas funções.

E por último, mas não menos importante, o saber didático curricular. Ele faz referência a sistematização e efetivação das práticas educativas estabelecidas pela relação de docentes e discentes. Nesse sentido não se trata apenas de “procedimentos técnico metodológicos”, mas de todas as ações articuladas no espaço pedagógico. Esse conjunto de procedimentos possui um sentido que de modo consciente gera objetivos pré-determinados.

Sacristan (2013), afirma que a constituição dos currículos educacionais está articulada com um sentido político e social, de modo que se constitui como um projeto cultural com interesses pré-selecionados. O currículo ao mesmo tempo, toma forma através das transformações diárias que ocorrem nos ambientes educativos. Por isso, o entendimento do desenvolvimento das práticas e da realidade curricular necessitam ser compreendidos em consonância.

Sacristan (2013) aponta que “o currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a se ensinar”. O autor entende que o currículo é dotado de uma capacidade reguladora das práticas de ensino, do modo de organizar os períodos aos quais serão ofertados os saberes (grau, ano), métodos e a prática didática. Orientando assim as ações de professores/as como mediadores/as culturais do conhecimento e também dos/as alunos/as, através de uma “ordem sequenciada”.

Nesse sentido, o currículo assume um papel regulador estruturante, a qual os conteúdos a serem fornecidos estão condicionados, fornecendo assim um sentido prático para os conteúdos e hábitos propostos. É fundamental a compreensão de que currículo não se trata de um receptáculo neutro de conhecimentos ou de apenas um amontoado de conteúdos. As estruturas curriculares possuem mobilidade e não são universais. Deste modo, é necessário problematizar essas estruturas e pensar que existem intenções nas decisões curriculares. No momento em que escolhas são feitas referentes aos conteúdos a serem ensinados, outros saberes ao mesmo tempo são deixados de lado. Por isso, é necessário que os padrões curriculares não

se prendam a tradições e sejam constantemente revistos (SACRISTAN, 2013).

A educação e o processo educativo têm um potencial transformador e emancipador, entretanto, pode também se configurar como um meio para fortalecer amarras sociais. Dessa forma, as ideias libertadoras para os processos formativos podem ser interpeladas por moldes dominantes no processo de aprendizado. Nesta lógica, as reformas curriculares necessitam de uma nítida estruturação de seleção cultural de conteúdos e prioridades que são legitimadas pelos conjuntos de interesses que ocupam a ordem pública.

As reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem pretensamente à lógica que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar, ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais. Neste sentido, o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo, é antes de mais nada a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar (SACRISTAN, 2000, pág. 18).

O autor afirma que existe ao menos cinco possíveis dimensões referentes ao currículo como processo e práxis. Sendo estas: 1 - Projeto de Educação. O texto Curricular; 2 - Currículo interpretado pelos professores, pelos materiais; 3 - Currículo realizado nas práticas com sujeitos concretos e inserido em um contexto; 4 - Efeitos educacionais reais e; 5 - Efeitos comprováveis e comprovados. O Projeto de educação se configura através do texto curricular e se expressa em uma ideia de currículo (de educação) que é colocada explicitamente. Entretanto, existem diversos processos que fazem parte da dinâmica educativa. Deste modo, o plano (o currículo em si) está sujeito a interpretação e aos filtros dos educadores, bem como dos materiais didáticos que irão compor a prática educacional diária (2). Na sequência, as práticas educativas ocorrem em um determinado contexto de sociedade, em cada esfera, os sujeitos vivenciam as práticas e interpretam os saberes de um modo específico (3). A interpretação dos saberes assimilados fornece um resultado observável através do desempenho dos discentes, a esse desempenho será aferido conceitos de sucesso ou insucesso na aprendizagem e objetivos (4). A quinta e última dimensão se refere aos resultados observáveis dos processos de aprendizado, resultados estes, determinados pelos processos avaliativos. Entretanto, os processos avaliativos têm limitações, pois existe nos mesmos, um traço positivista que valoriza somente situações que podem ser medidas e quantificadas.

Com relação ao ensino de História, segundo Bittencourt (2011), existem transformações que podem ser identificadas através da análise de um conjunto de propostas curriculares feitas a partir de 1980. Tais propostas são fundamentais pois indicam efetivamente a “seleção cultural” do conhecimento que será levado para as salas de aula. Métodos e técnicas anteriormente eram pensados sobretudo para o contexto das escolas públicas, no qual a maioria dos/as alunos/as pertenciam as camadas sociais desprotegidas, de modo que os conteúdos fossem resumidos e comprimidos, pensando em avaliações coletivas para um número de discentes cada vez maior e inserido em uma carga horária diminuta. Posteriormente, as modificações curriculares ocorridas em 1990 não eram uma renovação exclusiva do Brasil, dado que diversos países passaram por uma renovação em seus currículos oficiais. O que foi o caso de Portugal e Espanha, que assim como os países integrantes do Mercosul, possuem uma estrutura semelhante na organização dos documentos educacionais e terminologias pedagógicas.

Para o ensino de História o currículo nacional brasileiro, no que tange a sua organização por períodos e métodos fornecidos no processo de ensino, se inspira em modelos externos², a exemplo do francês. Havendo uma forte tendência a centralizar a história europeia e branca em detrimento das demais culturas e povos.

Como primeira escola de ensino secundário no Brasil, o Colégio Pedro II possibilitou a estruturação da disciplina História como resultado da institucionalização de uma escola de ensino laico. O modelo de estudos implementado, de inspiração francesa, caracterizado por estudos simultâneos, sequenciais e seriados, permitiu a construção teórico-metodológica de várias disciplinas escolares - entre elas, a História. Essa construção pode ser constatada por meio dos Mapas das Lições, que continham a grade curricular idealizada para primeiros anos do curso, indicado as diferentes matérias escolares e o número de tempos semanais atribuídos a cada uma delas, além de apresentar os conteúdos fundamentais dos programas de ensino (SANTOS, pág. 15, 2014). Existe uma tendência na trajetória curricular brasileira em inspirar-se em referências externas.

² No Brasil, ainda na primeira metade do século XIX, teve início as formas institucionais, sob a responsabilidade do Estado: as escolas de primeiras letras e o curso secundário, este materializa pela criação, em dezembro de 1837, do Colégio D. Pedro II. Nesta segunda forma de escolarização, (...) colocar em discussão o ensino de História organizado pelos documentos curriculares que iniciaram sua existência a partir de então. A História e seu ensino, no Brasil encontram suas raízes mais longínquas na historiografia francesa. Surgia ao mesmo tempo e com os mesmos pressupostos: positividade e linearidade dos acontecimentos históricos. O nascimento da história no Brasil coincide temporalmente com o nascimento do curso secundário e a inclusão da História como uma de suas matérias. (ABUD, pág. 164, 2011)

Todavia, é necessário pensar que os currículos escolares têm um significado político e ao se estar inserido em um contexto social é importante perceber que dentro dos direcionamentos escolares existe uma finalidade diferente para cada disciplina desempenhar dentro da conjuntura da sociedade contemporânea.

Bittencourt (2011), afirma que as renovações curriculares não são neutras, seguem um contexto de sociedade que impõem uma lógica de dominação e exclusão, seguindo uma lógica mercadológica, inseridas em uma “ordem mundial”, na qual empresas privadas e financeiras ditam as regras, bem como as privatizações imperam pela ordem do capital. Dentro desse contexto, países mais pobres ou emergentes se adequam como podem, abrindo fronteiras para capitais estrangeiros, oferecendo mão de obra barata e realizando empréstimos junto a instituições financeiras internacionais.

Segundo Bezerra (2008), torna-se necessário entender as relações cotidianas e interações entre os sujeitos, questionando-se sobre quais lugares são ocupados pelos indivíduos no tecido social, bem como são constituídas as identidades individuais e sociais, pois o sujeito histórico se configura por meio de inter-relações contraditórias e complexas que permeiam as relações, enquanto indivíduo e com a totalidade.

Os indivíduos são educados dentro e para viver nesta conjuntura mercadológica, no qual cada vez mais habilidades são exigidas. Sendo assim, as contradições curriculares parecem se tornar inevitáveis, já que há um antagonismo de forças, que se materializam também em uma tentativa de homogeneização proposto pelo processo globalizante. Por outro lado, a luta por visibilidade das camadas menos favorecidas levou a reformulações curriculares para atender as demandas das mesmas, numa tentativa de fortalecimento da participação de setores sociais de modo democrático. Entretanto, existe um antagonismo, pois se por um lado há uma luta por maior visibilidade social, por outro existe a preocupação com a manutenção das agendas que atendem aos setores privados e conservadores. Nesse sentido, é possível perceber a consonância com os projetos vinculados a políticas liberais que se fazem presentes nos currículos.

A ideia de currículo assume diversas faces, existe o currículo formal que foi criado por deliberações feitas pelas instâncias do Ministério da Educação; O currículo real que se trata do que é realizado na prática nos ambientes escolares. Segundo Guimarães (2011): “O chamado currículo real é constituído tendo por base

uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar”. Existe a dimensão do currículo oculto que se trata de um conjunto de habilidades, comportamentos e expectativas esperadas dos alunos de modo que o mesmo seja aplicado na convivência escolar. Tais atribuições não constam nas normas oficiais e por vezes mostram um lado obscuro imerso em preconceitos;

A coisa toda consiste, claro, em desocultar o currículo oculto. Parte de sua eficácia reside precisamente nessa sua natureza oculta. O que está implícito na noção de currículo é a ideia de que conseguimos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo (SILVA, pág. 80, 1999). Existe ainda o currículo avaliado que se refere aos conceitos avaliativos, como um modo de mensurar o domínio de conteúdos e habilidades dos discentes. De modo elementar, os currículos correspondem a um conjunto de conhecimentos e saberes adquiridos em diversos espaços e no ambiente escolar (BITTENCOURT, 2011).

Podemos inferir que currículo se trata de um artefato cultural, imerso em relações de poder. Compreender as formas pelas quais o currículo se materializa é fundamental para que possa haver um salto qualitativo nos padrões de ensino. O currículo, no geral, está ligado a um projeto de sociedade e apesar de seguir padrões mutáveis, mudar por si só, não representa necessariamente melhora. Por isso as reformas e movimentos em torno do currículo necessitam ser idealizadas e discutidas pelos/as profissionais da educação de maneira horizontal, afim de que as demandas por um ensino equitativo e de qualidade seja oferecido para todos amplamente.

Ensino de História

Desde a criação da História como disciplina escolar, em meados do século XIX, o ensino da mesma vem sendo problematizado em torno de seus objetivos e conteúdos programáticos. Os questionamentos acerca do que ensinar, para quais pessoas e com qual finalidade ocupa o debate historiográfico, influenciando e definindo distintas concepções e linhas de pesquisa no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem de História.

Na década de 1930, na França, a Escola dos *Annales* apontava um novo impulso no sentido de superar as concepções positivistas da história que permeavam os estudos em torno de documentos escritos e oficiais, traçando análises lineares de acontecimentos e fatos a partir de grandes eventos. Marc Bloch (1949) questionava o tradicionalismo histórico contido nas datas decoradas e fatos que já não serviam como ferramenta de intervenção na realidade, mas tentavam traduzir uma suposta “neutralidade” dos fatos.

Neste momento de debate em torno de novos métodos para a pesquisa histórica, outras possibilidades de fontes, além dos documentos oficiais começaram a aparecer, bem como a utilização da interdisciplinaridade como princípio para a compreensão de diferentes épocas, fundando distintas possibilidades de pesquisa.

Os estudos acerca da cultura e da importância a ela concedida nas pesquisas históricas, a partir de 1960, apresentaram novas perspectivas de conhecimento histórico a partir de dados que, até aquele momento, estavam silenciados. A cultura, vista por historiadores como E.P. Thompson (2002), como modo de produção, fundamental para analisar uma sociedade ou compreender uma época histórica definida, passou a servir como ferramenta capaz de tornar sujeitos históricos personagens até então invisibilizados pelas classes dominantes. Nesse sentido, vozes, corpos e histórias nunca contempladas pelos livros didáticos e nos currículos escolares começaram a aparecer a partir destas pesquisas. Elas traziam consigo um verdadeiro processo de tomada de consciência inovadora.

No caso brasileiro, em específico, a disciplina de História, criada a partir do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e pensada como disciplina escolar, ainda no século XIX, a ser ministrada no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, obedeceu à lógica da época, e, portanto, esteve a serviço da construção de uma identidade nacional e pela consolidação do Estado Nacional. Segundo (ARAÚJO, 2013), o ensino de História cumpriria dois objetivos simultâneos: o de utilizar o passado para fortalecer a identidade e a autonomia nacionais e, ao mesmo tempo, inserir a História do Brasil na história da civilização ocidental cristã, em direção ao “progresso”.

Dessa maneira, o currículo de História foi construído em torno da necessidade das elites de inserir a história do Brasil na história geral da civilização, na época, portanto, da Europa, a partir de uma história sem grandes rupturas e expressa nos moldes e valores europeus exaltando grandes vultos históricos. Porém, nesse

período dos anos 1970, a História e a Geografia ocupavam o lugar da ultrapassada Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais.

Os debates em torno de novas perspectivas para o ensino de História vêm ganhando corpo desde meados de 1990, em torno das discussões relacionadas a diversidade cultural, as tendências do multiculturalismo e em favor de uma educação pluriétnica³. Segundo Guimarães (2013), estas mudanças e revisões relacionadas à formação da identidade brasileira pressupõem uma nova visão de mundo a ser definida, no qual cabem novos agentes históricos ampliando os limites de uma história que foi criada para torná-los sujeitos invisíveis no cenário de construção do país e mais amplamente do mundo.

Nesse sentido, na última década houve uma maior produção nas universidades e escolas a partir do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Entretanto, os currículos escolares não foram modificados e pensados para contemplar esses estudos, pesquisa e trabalho dentro das temáticas citadas. Talvez, por este motivo, Guimarães (2013) aponte que estes trabalhos têm se desenvolvido como apêndices dentro dos currículos oficiais e, portanto, não são reconhecidos plenamente como saberes que devam ser recuperados.

Esta pesquisa parte da concepção de que existe um modelo tradicional no campo de ensino da história, e que este modelo ainda carrega relações de colonialidade, ou seja, não descolonizou seus objetivos e perspectivas eurocêntricas⁴. Reproduzindo por vezes uma história linear, evolutiva e inserida em meio aos grandes acontecimentos da história europeia, definidora de uma linha do tempo para estudar todos os outros povos a partir de um ponto de partida monolítico. Segundo Bittencourt (1998), nos anos de 1980 e 1990 abriu-se um debate para reavaliação no ensino de História instruído pelas múltiplas abordagens históricas possíveis. As propostas curriculares passaram a privilegiar e a reconhecer que o ensino de História é também ensinar o seu método, superando a dicotomia ensino/pesquisa na tentativa de resgatar a historicidade dos próprios alunos. Entretanto, há uma contradição entre os ideais propostos e a realidade das salas de

³ Na última década, as alterações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08 instituíram em todo o ensino básico a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, apontando para novos desafios relacionados ao ensino de história.

⁴ Essa pesquisa não tem a intenção de afirmar deve haver um rompimento com as concepções herdadas pela infinidade de teóricos europeus aos quais guiaram os pensamentos filosóficos no ocidente. Entretanto, é fundamental a reflexão de que existem outros pontos de vista, outras vertentes culturais (africanas, indígenas etc), outros modos de compreender o mundo que precisam ser consideradas.

aulas. Os cursos de formação de professores/as de História, desse período citado, não conseguiam identificar o seu interlocutor direto, pensava-se em tudo menos no aluno real, que é o principal objetivo. Esse quadro reflete-se, nos parece, pela dificuldade em traduzir em práticas de ensino, o que vem sendo amplamente debatido pelos movimentos sociais, acadêmicos e setores da educação básica.

Para os diversos autores estudados as propostas curriculares que por hora estavam em discussão eram produzidas dentro de um contexto histórico específico que exigia alterações pautados nos ideais democráticos. Nessa conjuntura surgiram novas exigências para a disciplina de história. Assim, a questão central colocada no centro do debate é a de identificar as relações entre as atuais necessidades da sociedade contemporânea e o conhecimento histórico a ser veiculado pelas propostas curriculares e pelos meios de produção e circulação de tais estudos e ideias e o papel que cada operador social possui dentro dos canteiros do Ensino de História.

Atualmente, o ensino de História pode possibilitar ao aluno, no nosso entendimento, reconhecer a existência da história crítica e da história interiorizada do lugar comum. Estudar a respeito das mais diversas sociedades existentes ao longo da história humana contribui para o entendimento das identidades coletivas. E desse modo contribui para que seja possível compreender as diferenças e redes de desigualdades existentes na humanidade e as possibilidades de cidadania em um conceito globalizado.

Metodologia e procedimentos de pesquisa e de análise

Este estudo, se utilizará da metodologia de análise documental e de conteúdo. Para Indolfo (2007), o documento pode ser definido como todo o tipo de informação registrada ao longo da história da humanidade os documentos tem uma função que diz respeito tanto ao registro de memórias, quanto para demonstrar o que os documentos representam enquanto exercício de poder.

O documento a ser analisado é a Base Nacional Comum Curricular, no que tange as intenções e tensões existentes na terceira versão homologada do documento. Com o objetivo de analisar também qual é o ensino de História proposto para os últimos anos do Ensino Fundamental inserido na normativa. Seguindo um viés qualitativo de análise. Minayo e Sanches (1993) afirmam que: A análise

qualitativa age de modo que desvela a realidade, evidenciando e trazendo à tona “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões “. Para Paulilo, 1999 a análise qualitativa:

(...)trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 1999, p. 135).

Nesse sentido, a análise qualitativa oferece em sua essência as impressões pessoais dos pesquisadores a respeito dos fenômenos pesquisados. É importante salientar que não existem leituras e interpretações neutras de nenhum documento ou ideia. Pois os documentos por si só não são neutros, assim como os/as pesquisadores/as. O documento tem uma função social e o/a pesquisador/a parte de um determinado lugar de fala que o/a posiciona nas redes de interesses e intencionalidades presentes na construção de conhecimento. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (LÜDKE e ANDRE, 1981, pág. 38)

A análise qualitativa, é uma metodologia que fornece uma possibilidade de compreender e interpretar os objetos de pesquisa através de uma investigação minuciosa e de modo descritivo desvelar e explicitar os dados obtidos ao longo da pesquisa. Para o campo da história, a análise qualitativa se faz presente como uma possibilidade de técnica de pesquisa a ser utilizada.

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, tratado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse. Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, pág. 30).

Nesse sentido cabe ao pesquisador/a conduzir com rigor a técnica qualitativa afim de manter um sentido coerente mantendo a cientificidade na análise dos fatos pesquisados. Para Cortes (1998, p.15-17), a análise qualitativa apresenta as formas:

1. Auxiliar- ilustrativa (Em estudos que se utilizam de métodos quantitativos) Afim de

fornecer mais consistência aos dados; 2. Combinada com abordagens quantitativas (Nesse caso não existe uma técnica predominante) a pesquisa é estruturada com ambas as técnicas em conjunto construindo uma análise explicativa; 3. Abordagem qualitativa como principal técnica, (A investigação segue a utilização de técnicas qualitativas para estruturar a análise. Para Krippendorf, (1990), existem diversas perspectivas possíveis para investigar um texto. Por isso expor o contexto no qual os dados são analisados é fundamental para a compreensão e lógica da análise. Assim, a origem do documento analisado necessita de prévia contextualização.

Com relação ao pesquisador/a e os objetos a serem estudados LÜDKE; ANDRÉ (1986, pág. 31) afirmam, alguns caminhos necessários ao longo da pesquisa: 1. Reflexões analíticas: São as temáticas que estão emergindo com o estudo proposto. Pensando em novas associações e conexões com o tema; 2. Reflexões metodológicas: Se referem a estratégias e procedimentos metodológicos presentes na realização do estudo, em como as estratégias e caminhos que serão seguidos para resolver os problemas; 3. Dilemas éticos e conflitos: Possíveis conflitos ideológicos entre o pesquisador e com os objetos de pesquisa; 4. Mudança na perspectiva do observador/a: Registro de mudanças de impressões que ocorrerem durante a pesquisa; 5. Esclarecimentos necessários: Esclarecer aspectos dúbios que podem haver com relação aos dados. Ou até mesmo explorar mais informações, quando houver necessidade. Afim de esclarecer informações.

Toda a metodologia de análise oferece possibilidades e limites, entre as limitações da análise qualitativa está a subjetividade do método, pois a aplicação do mesmo está relacionada a “codificação intuitiva” e interpretação do pesquisador.

I CAPÍTULO - POLÍTICAS PÚBLICAS E O NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

As políticas públicas configuram-se como um importante vetor de decisões no âmbito social. No que tange a educação, faz-se necessário problematizar as políticas que cercam a constituição da mesma. Considerando o contexto do Brasil, que é um país emergente do século XXI, em meio a uma série de fervilamentos sociais e políticos, torna-se necessário observar sua estrutura e decisões políticas, inclusive educacionais. Tratar sobre políticas públicas educacionais é buscar uma compreensão em um amplo aspecto no que se refere aos acontecimentos, decisões e recursos, que irão interferir no cotidiano das instituições escolares, inclusive refletindo-se nas aulas de História.

Segundo Souza (2006), “o pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser formulado cientificamente”, ou seja, as políticas públicas são fruto de decisões construídas previamente. Para compreendermos o que é uma política pública, faz-se necessário prestar atenção em alguns conceitos que apesar de parecerem simples e corriqueiros, escondem uma teia de significados que por vezes são ignorados. O termo política tem a sua origem na longínqua Grécia antiga, *politikó*, que tinha como significado prático, a participação dos cidadãos (que nesse período eram um grupo limitado de pessoas) nas decisões de interesses comuns que ocorriam dentro das cidades, a pólis, que por sua vez tinha referência ao povo. Pensando de modo prático, Rua (2000) afirma que “a política compreende um conjunto de procedimentos destinados à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos”.

Nesse sentido, refletir sobre Políticas Públicas é raciocinar também sobre a participação do povo nas decisões que ocorriam no espaço público e nas cidades, devido a situações de interesses comuns aos cidadãos, a fim de administrar possíveis conflitos da convivência urbana. Todavia, os significados e implicações das Políticas Públicas, passaram a ficar ainda mais complexos através dos períodos históricos, considerando as diferenças que haviam entre as sociedades a respeito de seus contextos e de suas demandas por políticas públicas. A participação dos

cidadãos nos espaços públicos poderia ser feita por representação, de modo direto ou indireto. As práticas e regulações da vida pública de modo basilar são definidas pelo Estado. O próprio significado de cidadão ao longo do tempo histórico é mutável e transformou-se através dos períodos históricos entre os diferentes povos.

É comum as políticas públicas serem pensadas somente como deliberações dos governos para as populações, entretanto as mesmas devem se constituir através de construções coletivas. Tratando-se da contemporaneidade, o controle e a regulação dos indivíduos estão centrados na política e na coerção. O uso da coerção se constitui como um problema social, já que a mesma se torna demasiada quando o uso da política está de algum modo distorcido. Neste caso ocorre como diria o ditado popular, “o barato sai caro”, pois a coerção demasiada traz a reboque um desarranjo econômico, um retrocesso nos direitos e mais instabilidade política.

As políticas públicas (...) são resultantes da atividade política (políticas): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. Nesse sentido é necessário distinguir entre política pública e decisão política. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. Um exemplo encontra-se na emenda constitucional para reeleição presidencial. Trata-se de uma decisão, mas não de uma política pública. Já a privatização de estatais ou a reforma agrária são políticas públicas (RUA, 1998, pág. 02).

As políticas, sobretudo, as públicas se referem a decisões que deveriam estar acima de todos os interesses individuais ou corporativistas para fazer a promoção e manutenção do bem comum da sociedade. Entretanto, o que é comum? Pois existem diferenças entre as pessoas, de todo tipo, raciais, financeiras, gênero, sexualidade, religião, idade, classe social, regionalidade, etc. A busca por concordância e resolução de conflitos se mostra disforme, já que as demandas de certas populações e grupos não são atendidas de modo efetivo.

A agenda do governo caminha de modo alinhado com a ordem neoliberal, ou seja, existem interesses particulares vinculados a instituições privadas que se mesclam as pautas governamentais. A realidade das políticas que regulam a educação segue esse mesmo viés e estando sujeitas a fatores de ordem econômica, bem como disputas teóricas que se refletem nos investimentos, vinculados a

interesses das organizações com recursos e notoriedade dentro dessa sistemática.

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo. (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002, pág. 35)

Segundo Azevedo (2003), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Nesse sentido é possível constatar que as políticas públicas são cercadas por uma rede de interesses de grupos antagônicos que também lutam por espaços entre si para adquirir notoriedade. Segundo Lowi (1972) existem quatro variantes de políticas públicas: as políticas públicas redistributivas, as distributivas, as regulatórias e por fim as constitutivas.

Cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas. Para Lowi, a política pública pode assumir quatro formatos. O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos (SOUZA, 2003, pág. 28).

É importante compreender que as Políticas Públicas tratam fundamentalmente sobre as escolhas do governo. Quando nos referimos ao contexto da educação é preciso entender que o mesmo não se refere apenas à realidade escolar, pois as medidas educacionais possuem um caráter mais amplo. A educação não ocorre somente no ambiente escolar, já que diversos ambientes e ciclos sociais nos educam. Sendo assim, as realidades externas se refletem na vida escolar. Entretanto, oficialmente só é considerado um ambiente escolar (educacional), como ambiente que está regulado por políticas públicas. Nesse sentido, as Políticas Públicas educacionais se referem a deliberações feitas pelos órgãos governamentais nas escolas. Determinando a carreira docente, formação docente, estrutura das

escolas, gestão escolar, materiais a serem utilizados e as matrizes curriculares.

O Brasil se constitui como um país com desigualdades sociais, por esse motivo, existem diversas tensões quando o assunto se refere a políticas públicas.

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. (AZEVEDO, 2001, pág.14)

Nesse sentido, as políticas públicas estão sujeitas aos ideais de uma sociedade e articulações governamentais e econômicas. Basicamente, para analisarmos o contexto, as políticas públicas estão inseridas no Brasil, torna-se necessário discutir a respeito dos ideais neoliberais presentes na realidade brasileira e global.

Segundo Perry Anderson (1995), o neoliberalismo pode ser definido como um fenômeno que difere do liberalismo clássico, sendo este, mais complexo e repleto de nuances. Esse surgiu após a II Guerra Mundial (1939-1945), inicialmente na Europa e Estados Unidos, sendo que este último se caracteriza como o símbolo do capitalismo. Seus fundamentos derivam de uma reação oposta ao estado intervencionista, o qual diverge sobre as possíveis limitações que o estado pode exercer com relação as estruturas de mercado.

O neoliberalismo não constitui efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente. Essa ideologia dominante é principalmente composta por proposições práticas e, no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, “reinventando” o liberalismo, mas introduzindo formulações e propostas muito mais próximas do conservadorismo político e de uma sorte de darwinismo social distante pelo menos das vertentes liberais do século XX. Produzindo muitos e distintos neoliberalismos, a ponto de dificultar a própria auto identificação dos que em princípio perfilariam estas correntes (DRAIBE, 1993, pág. 01).

As ideias neoliberais encontraram como forte terreno para desenvolvimento, o cenário de crise pós-guerra, onde o capitalismo passava por uma grave recessão. A hegemonia desse modelo neoliberal não se estabeleceu de modo repentino, pois houveram grandes transformações ao longo da história que permitiram o desenvolvimento desse regime. Entre os líderes de governo que se pode destacar, que inicialmente forneceram apoio e incentivo ao modelo neoliberalista estão: os presidentes dos EUA Ronald Reagan (1980- 1988), George Bush (1988-1992); E da

Inglaterra, Margareth Thatcher (1979-1990) e John Major (1990-1997).

De modo geral, as decisões e acordos entre os países anteriormente citados, priorizam a todo o custo o desenvolvimento do capital, mesmo que sacrificando a qualidade de vida de parte dos indivíduos. Fornecendo a justificativa de que se trata do preço a pagar pelo “progresso”, ideias como essa foram interiorizadas pela sociedade. Assim como demonização do comunismo e a defesa do capitalismo como um arauto para o desenvolvimento, evolução e riqueza, além de fortalecerem as direitas políticas e o ideário neoliberal.

Houveram ao longo da história, diversos modelos e modos de pensar a respeito do neoliberalismo. Contudo, o que se pode afirmar é que os movimentos do neoliberalismo ainda se encontram inacabados, pois o mesmo ainda vigora. Todavia, é importante observar que as estruturas do neoliberalismo estão ativas, não só como uma estrutura econômica, mas também como uma estrutura ideológica e social que afeta de modo significativo as ações diárias que ocorrem na sociedade. Seja em decisões políticas, educacionais, econômicas, ou mesmo em questões mais cotidianas (pelo consumismo, por exemplo).

É importante afirmar que esta pesquisa não tem a intenção de expor um modelo ideal, ou de afirmar que este ou aquele regime ou modelo seria mais adequado, mas sim de estabelecer uma reflexão a respeito do contexto ao qual a BNCC está sendo pensada e aplicada. Pois os fatores condicionantes desse tipo de medida (implementação da base), estão amalgamadas nas engrenagens invisíveis que comandam a sociedade. Certamente, não cabe a essa pesquisa esgotar essa ampla discussão e sim oferecer um breve panorama para contextualizar.

Andrioli (1999), afirma que o neoliberalismo se trata de uma nova faceta do liberalismo, tendo como característica basilar, a defesa por uma autonomia mais elevada dos cidadãos em setores econômicos e políticos, desse modo, havendo o interesse por uma baixa intervenção estatal. O projeto neoliberal alcançou uma intensa aceitação nas décadas de 80 e 90, especialmente com o fim do socialismo no Leste europeu. No contexto brasileiro, os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso⁵, a partir do ano de 1995, possuíam características liberais, dessa forma entre as intenções dos governos era de aplicar reformas para garantir

⁵ O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso possuía uma ideia centralizadora quanto as reformas educacionais e privilegiava o setor mercadológico. O ex-presidente fundou o Instituto Fernando Henrique Cardoso, organismo que atuou defendendo a elaboração da BNCC (PERONI; CAETANO, 2015).

estabilidade econômica e modernização. É importante salientar que nos processos neoliberais dos governos, no contexto da América Latina, o Brasil foi o país que entrou de modo mais tardio ao regime neoliberal.

Entre os principais motivos para o Brasil buscar adentrar no regime neoliberal, estão principalmente, o desgaste do modelo intervencionista estatal que havia desde os anos 30 e a grave crise econômica do início da década de 90. Pensando ainda sobre o contexto brasileiro, a falência do Estado desenvolvimentista associado as agendas propostas pelo Consenso de Washington⁶ foram motivos fundamentais para que o Brasil aderisse ao projeto neoliberal.

Mais expressivo a partir dos anos 90⁷, o neoliberalismo passa a ter uma influência direta sobre a educação de modo que, como afirma Pacievitch (2008) *“em uma posição estratégica em seu projeto de hegemonia para a regulação e o controle social”*. Rapidamente aspectos do ideário neoliberal infiltram-se no meio educacional devido ao papel das escolas. Que por um lado se tratam de um importante espaço de formação de novos cidadãos, e por outro lado, a educação também está integrada em um sentido mercadológico, pois o ensino, materiais e a própria educação são privatizados (ou passíveis de serem privatizados).

Para Andrioli (2005) é possível perceber os reflexos almejados pelo capital observando o seu interesse de intervir e ditar aspectos das políticas educacionais, especialmente, quando se trata de nações emergentes ou pobres. O autor traz que entre os aspectos que se pode observar são: 1. O incentivo a redução de disciplinas científicas, priorizando o ensino profissionalizante e elementar; 2. Fomentar uma redução na produção do conhecimento; 3. A construção de políticas públicas com um caráter internacionalista, com ação direta ou controle dos EUA. 4. Promover a garantia de condições para o desenvolvimento de negócios no chamado terceiro mundo, de modo, a romper com a inércia que atrasa o desenvolvimento dos setores desse tipo de país.

⁶ O Consenso de Washington ocorreu no ano 1989, na capital dos EUA. Foram discutidas as agendas principais do projeto neoliberal. Entre as pautas os EUA fizeram uma série de recomendações com relação a adequação ao projeto neoliberal aos países periféricos, como requisito para fornecer auxílio financeiro. Teixeira afirma (1998), que as deliberações que foram aprovadas no Consenso de Washington têm dois eixos principais: “redução do tamanho do Estado e abertura da economia” (TEIXEIRA, 1998, p. 225)

⁷ A partir da década de 1990 surge a figura dos cursos profissionalizantes que tem a função pontual de preparar estudantes para atender as demandas do mercado de trabalho. Para Shiroma (2011), nos anos 90, a centralidade da educação é pensada de modo a celebrar e significar os moldes capitalistas, como que de modo a “persuadir e a construir um novo consenso”.

A tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ao a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (SAVIANI, 2007, pág. 438).

Conforme Andrioli (2005), os países que têm um maior protagonismo financeiro possuem um certo poder de controlar aspectos da educação formal e da economia de países considerados emergentes (ou do antes chamado terceiro mundo). Esse controle externo está presente nas ações que realizam dentro desses países, entre as formas de controle, está o controle do conhecimento. Desse modo, se nesses países emergentes houverem demandas que não convergem com as agendas neoliberais, a tendência é que estas, sejam tratadas pelos governos, com resoluções de modo paliativo ou deixadas de lado, em nome dos acordos que seguem a lógica mercadológica.

Dessa maneira, as causas sociais, educação e políticas públicas sociais precisam passar pelo filtro das demandas e agendas do capital. Nesse contexto, as normativas curriculares educacionais são definidas de modo equivocado como neutras. Estas políticas escondem interesses que nem sempre convergem com a intenção de que todos/as tenham acesso a mesma educação de qualidade, atuando como vetores para reforçar desigualdades ou mantê-las.

Em outras palavras, políticas públicas educacionais, são idealizadas, porém medidas equitativas, para que independentemente da situação socioeconômica, todos os sujeitos possam ter o mesmo acesso à educação, não se concretizam massivamente. Um exemplo que ocorre no cenário brasileiro é o de professores/as se deparando com crianças, no cotidiano escolar, que nem mesmo se alimentaram ou tem condições estruturais e financeiras em suas famílias para conseguirem frequentar a escola com tranquilidade e conseguir apreender os conteúdos e as vivências necessárias. Em exercício da profissão em sala de aula, a autora dessa pesquisa, presenciou fatos semelhantes a esse por diversas vezes. E não é raro ouvir de professores que lecionam em escolas públicas situações como a que foi relatada anteriormente.

As determinações curriculares, carecem de políticas efetivas de implantação, que quando existem, são dúbias ou frágeis. E seguem, sendo sujeitas e condicionadas à ação dos professores e escolas, que buscam utiliza-las da maneira que podem ou as entendem. Não necessariamente se concretizando como foram

idealizadas enquanto políticas públicas educacionais, na íntegra.

Segundo Marrach (1996) existem três pontos principais que estão presentes na retórica neoliberal, no que se refere ao seu papel estratégico da educação: 1. A escola se tornará um meio de transmissão e adequação dos indivíduos à economia dominante; 2. A escola se tornará um vetor para produtos da indústria cultural e tecnológica, fazendo com que a mesma funcione de modo semelhante ao mercado, fazendo com que os centros educacionais se tornem um meio altamente rentável “como um serviço definido pelo mercado”; 3. As corporações e mundo empresarial têm interesse no segmento de, educação e pesquisas acadêmicas, devido ao desejo por preparar e reunir mão de obra qualificada para a competição no mercado global.

Andrioli (2005) aponta que entre as premissas do neoliberalismo estão a tendência a privatização do ensino. E em seguida, deixar a responsabilidade (financeira) do Ensino Fundamental para os estados e municípios, com a finalidade de baratear o custo do ensino. E uma característica ainda mais alarmante é que essa suposta autonomia delegada aos estados e municípios tem um caráter apenas administrativo, pois as decisões basilares são feitas de modo centralizado pelo governo. Ou seja, materiais didáticos, currículos, conteúdos e boa parte das deliberações são centralizados pelo governo federal, cabendo aos eixos menores apenas obedecerem. Entretanto, quando se trata dos recursos financeiros, relativos a infraestrutura e merenda escolar, existe uma cobrança descentralizada. Esse fato contribui para explicar o sucateamento do ensino público, pois não é raro existirem escolas sem recursos básicos para atender as necessidades de estudantes e docentes.

Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema (GENTILI, 1998, pág. 25).

Marrach (1996), afirma que os processos do neoliberalismo são contraditórios, pois apesar de o neoliberalismo condenar a participação e interferência do Estado ou desejar que a mesma seja mínima, as grandes empresas e defensores dessa corrente são os primeiros a se beneficiarem de políticas e subsídios advindos dele. No caso da área da educação, o uso de subsídios estatais para a divulgação de produtos didáticos, entre outros materiais, ditos educativos, é

realizada com incentivos financeiros vindos do Estado, ou seja, dos cofres públicos. Deste modo, a educação em diversos níveis passa a ser uma mercadoria, com múltiplos aspectos.

Milton Santos (2002, p. 09) afirma que: "a máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais do sistema." Ou seja, em um sentido metafórico como diria um velho ditado popular, dança-se conforme a música. E nesse caso, a música é a própria ideologia de mercado e tudo em tese, necessita encaixar-se a esse contexto mercadológico.

Andrioli (2005) afirma que, os espaços educativos são locais de construção de conhecimento, mas também de disputa por hegemonia, oferecendo uma rede de relações sociais, onde é possível perpetuar a opressão ou estabelecer uma oposição a ela. Segundo Boneti (2015, p. 45) "o ideário neoliberal alia a premissa das liberdades individuais à diminuição da função do Estado". Ou seja, nesse sentido os/as cidadãos/ãs não são vistos como um componente social, mas sim como um indivíduo que tem total responsabilidade pelos seus fracassos, capacidades e conjunto de habilidades. Cruz (2003, p. 12) afirma que é comum ao neoliberalismo "promover políticas sociais básicas, transferindo a responsabilidade para a própria sociedade, dada a suposta incapacidade deste Estado de responder a todas as demandas sociais". Livrando em teoria o estado de responsabilidades, colocando "tudo" sobre os ombros dos indivíduos. Esse pensamento contribui para a formação dos processos de exclusão social e culpabilização das pessoas que não se encaixam nos padrões, sejam eles econômicos, ideológicos, sexuais, entre outros. Nesse sentido, os sujeitos são considerados um objeto, um coadjuvante, uma engrenagem, pois o astro, o motor e o eixo central estão inseridos na figura do capital.

Organizações internacionais

Entre as organizações internacionais que mais influenciam as políticas educacionais no Brasil é possível afirmar que são a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e, de modo geral, o Banco Mundial.

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial, e seu nome inteiro é Banco Internacional para a reconstrução e o desenvolvimento. Este teve sua fundação em 1944 vinculada à do FMI, sendo ambas as instituições resultado da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao carácter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural. (ROSSATO, 2006, pág. 05)

Essas entidades internacionais exercem grande influência nas decisões educativas tomadas no Brasil⁸. “Isso significa que essas instituições prescrevem e impõem condicionalidades aos governos locais, de maneira a estreitar as suas opções políticas, econômicas e a pressioná-los a adquirir comportamento adequado e merecedor de empréstimos” (SILVA, 2002, p. 13). Organismos internacionais como a OCDE e UNESCO possuem sua própria agenda, estatutos e metas a serem cumpridas.

Os organismos internacionais se tornaram mais presentes nas relações internacionais a partir da 2ª Guerra Mundial, em decorrência do aumento dos conflitos entre os países por disputas territoriais, das divergências comerciais nas relações nacionais e internacionais, além das exigências de cooperação e de aproximação dos governos para tratar das questões que ultrapassam fronteiras, o que gerou a criação de instituições de abrangência internacional acima dos Estados para regular as relações de cooperação econômica, financeira, tecnológica entre países-membros. Diante dos conflitos e desacordos políticos e econômicos e das divergências entre os governos nacionais, as empresas transnacionais e a diplomacia, os Estados Unidos criaram, em outubro de 1945, na Conferência de San Francisco, a Organização das Nações Unidas -ONU com o objetivo de arbitrar os conflitos e assegurar a paz entre os estados-membros. (SILVA, 2010, pág. 01).

A OCDE é uma organização que surgiu após o final da II Guerra Mundial. Em seu surgimento tinha a finalidade de recuperar economicamente os países europeus que foram afetados pela guerra, com a finalidade de auxiliar na reconstrução dos mesmos. A partir da década de 1990, a educação passa a ser mais visada pela OCDE. Através da criação de programas e projetos. Nesse sentido, as iniciativas educacionais realizadas pelo organismo, estão sempre em torno da máxima do desenvolvimento econômico seguindo a um pensamento globalizante. Dessa forma, a OCDE mapeia os países membros e parceiros com relação aos indicadores educacionais. “A OCDE é signatária da economia de mercado livre, assim, suas

⁸ Entre os objetivos da OCDE e da UNESCO, são mediar conflitos existentes entre os países membros e parceiros, buscando seguir um sentido diplomático para tratar de questões, como: educação, meio ambiente, acordos comerciais e financeiros.

proposições são arbitradas pela teoria liberal que representa e difunde, subsidiando fundamentos às proposições apresentadas pela Organização” (OCDE, 2011).

Nessa perspectiva, a influência da referida comunidade internacional, veiculada nomeadamente através de organizações internacionais (OCDE, Unesco, Banco Mundial, entre outras), é vista como mais determinante no desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos e na disseminação de orientações e categorias organizacionais e curriculares do que os *factores* internos a cada um dos diferentes Estados-nação (AFONSO, 2003, pág. 05).

A OCDE, enquanto organização, criou o projeto "Definição e seleção de Competências"-DeSECo. Ele, ao ser criado, tinha como intenção ressignificar a utilização das competências e habilidades consideradas fundamentais para o mercado de trabalho em consonância com o capital. Esse projeto tinha entre seus objetivos a estratégia de aumentar sua influência no campo político-social através da preocupação com políticas de crescimento econômico e educacional, devido ao entendimento que a influência nessas áreas se constitui como um alicerce para o desenvolvimento econômico. Posteriormente, foi criado o Programa Interfacial de Avaliação dos Alunos-Pisa, que é um meio para avaliar o rendimento dos estudantes internacionalmente. O *“PISA⁹ foi criado com a intenção de gerar indicadores sobre diferentes aspectos do funcionamento dos sistemas educativos com a justificativa de permitir aos países adotar medidas que melhorem a qualidade da educação, a partir da concentração nos resultados da aprendizagem dos alunos”* (BASTOS, 2015, pág. 04)

A OCDE tem uma grande participação em projetos educacionais entre os países membros e parceiros e, logicamente, conquistou um grande campo para exercer a sua forma de compreender a educação, disseminando suas ideias através de projetos e acordos. O Brasil, dentre os países da América Latina atua religiosamente junto a OCDE. Seu papel ora é de observador e em outros momentos, associado. A influência da organização em território nacional é notável. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) segue ativo como membro associado, por isso não é estranho a articulação da OCDE com grandes corporações e com o governo federal brasileiro discutindo sobre medidas no meio educacional que estejam alinhadas com as aspirações do organismo.

⁹ Intelectuais de variados países, comprometidos com a educação pública e sua qualidade social também têm reforçado a resistência ao Pisa, identificando suas implicações para as políticas educacionais de seus países (CARVALHO, 2009).

Seguindo a essa mesma lógica da OCDE, A UNESCO tem sua gênese no ano de 1945, surgindo após o término da II Guerra Mundial, entre as suas finalidades tinha como missão estimular e promover a paz, visando auxiliar a reorganização dos países afetados pela guerra. Esses países estavam sendo reconstruídos seguindo a múltiplos preceitos do liberalismo e cabia a esse organismo contribuir para o desenvolvimento econômico de forma diplomática. Buscando pautar a democracia (liberal) e a construção de uma nova hegemonia mundial.

A UNESCO realiza encontros bianuais com os países membros, que incluem representantes da América Latina. Segundo o organismo, suas atividades foram iniciadas no Brasil no ano de 1972, com a finalidade de “defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social”. Atualmente, segundo a própria UNESCO (2018, s/p), o organismo “Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização”. O organismo afirma em sua página virtual que visa auxiliar as nações a elevarem os seus padrões de qualidade da educação, afim de fortalecer os países nacionalmente através da convicção de que a educação se constitui como uma chave para o desenvolvimento econômico das nações.

A respeito das Ciências Humanas, a UNESCO (2017, s/p.) afirma, “A área de Ciências Humanas e Sociais tem como principal missão expandir o conhecimento e promover a cooperação intelectual para facilitar transformações sociais alinhadas aos valores universais de justiça, liberdade e dignidade humana”. Afirmando na sequência que para contribuir com esse processo de melhoria e transformações sociais, em território brasileiro, destaca os seguintes programas: ¹⁰Escola Aberta e o

¹⁰ “O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. Criado em 2004 em parceria com a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), atualmente o programa compõe a política de educação integral do governo federal e fortalece a execução do Mais Educação, projeto que visa aumentar a oferta de atividades nas escolas.” (GLOBO EDUCAÇÃO, 2013, pág. 01). “O Programa Criança Esperança, uma iniciativa da Rede Globo em parceria com a UNESCO desde 2004, compreende uma mobilização social que busca transformar o futuro de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Todos os anos, uma grande campanha na mídia mobiliza os brasileiros a fazer doações para apoiar projetos sociais nas cinco regiões do Brasil.” (UNESCO, 2018, pág. 01).

Criança Esperança, que é um projeto da Rede Globo que conta com a parceria da UNESCO.

Desde a gênese da emissora de Telecomunicações Rede Globo, a mesma defende e lucra com as agendas neoliberais, defendendo cenários de privatizações e possuindo uma influência no campo político. (...) “Desde os anos 70, as Organizações Globo entraram no “negócio” da filantropia. Em 1977, foi criada a Fundação Roberto Marinho (FRM) que, apesar de se declarar “sem fins lucrativos”, alivia impostos da Globo. A FRM já teve como parceiros FIRJAN, FIESP, Citibank, CNI, Fundação Odebrecht, Petrobrás, dentre outros. [...] As organizações Globo se engajaram em diversos programas “voltados para o social”, como “Amigos da Escola” e “Criança Esperança” (ÂREAS, 2012, pág. 55).

Quanto ao cenário internacional, a UNESCO possui diversas agendas que convergem para o desenvolvimento e a busca por globalizar a educação. Entre os países membros, os EUA possuem uma grande influência nesse organismo, devido a influência econômica e ideológicas e o poder de veto sobre as decisões, que esse país possui. Embora nem todas as agendas desse organismo estejam alinhadas com os objetivos dos Estados Unidos.

É importante ressaltar que entre 1984 e 2003, a organização teve que sobreviver sem o dinheiro norte-americano, quando o governo do então presidente Ronald Reagan se posicionou contra o projeto da UNESCO de estabelecer uma Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação, que propunha dar mais voz aos países emergentes e em desenvolvimento. Nesse período, a UNESCO se distancia das ideias defendidas pelo Banco Mundial. Em 2011, a relação entre a UNESCO e os EUA também ficou estremecida. Quando este organismo aceitou a Palestina como membro pleno, os estadunidenses cortaram o financiamento antes proposto, prejudicando diversos projetos, que foram cancelados ainda em fase de planejamento, enquanto outros foram paralisados (OLIVEIRA, 2014, pág. 67).

Percebe-se que mesmo entre os objetivos neoliberais existem divergências. Contudo, os colaboradores financeiros dos organismos internacionais possuem um forte poder de decisão sob países emergentes, alguns como os EUA, possuem poder de veto pois os mesmos dependem de empréstimos que são concedidos através do cumprimento de determinações. Determinações estas que:

Um banco internacional, o Banco Mundial (BM), transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação. O financiamento não é o único nem o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento nesse setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica,

em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. Nos próprios termos do BM no plano internacional, o Banco é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor (TORRES, 2000, pág. 125-126).

O Banco mundial Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), iniciou suas atividades no ano de 1944, a partir da Conferência de Bretton Woods, com a função de atender financeiramente a áreas europeias afetadas pela II Guerra Mundial.

Em julho de 1944 os representantes da Aliança das Nações Unidas se reuniram em Bretton Woods para estruturar um novo padrão monetário internacional. As negociações, contudo, ocorreram antes, entre 1942-1944. O lado britânico, representando os devedores, foi liderado por J. M. Keynes, e o lado americano, representando os credores, por H. D. White. De forma resumida, o Plano Keynes propunha a criação de uma Câmara de Compensações internacionais (International Clearing Union, ICU), um tipo de Banco Central dos bancos centrais, que de posse de um grande volume de recursos e centralizando o sistema de pagamentos em âmbito global, teria a função de corrigir os desequilíbrios dos balanços de pagamentos dos países de forma ordenada, contemplando credores e devedores. ” (OLIVEIRA *et. al*, 2008, pág. 198).

Segundo Marquez (2006), o BIRD contribuiu financeiramente para assegurar a infraestrutura econômica das nações europeias e após essa etapa passou a realizar investimentos nas áreas sociais, sendo relevante como investidor em países considerados emergentes. O BIRD, deste modo, passou a ter mais complexidade como estrutura organizacional. Segundo o próprio BIRD, entre os objetivos do Banco estão:

1-O investimento nas pessoas, especialmente por meio da saúde e da educação básicas; 2-A criação de um ambiente para o crescimento e a competitividade da economia; 3-A atenção ao meio ambiente;4-O apoio ao desenvolvimento da iniciativa privada.5- A capacitação dos governos para prestar serviços de qualidade com eficiência e transparência;6-A promoção de um ambiente macroeconômico conducente a investimentos e a planejamento de longo prazo. 7-O investimento em desenvolvimento e inclusão social, governança e fortalecimento institucional como elementos essenciais para a redução da pobreza (UNESCO, 2018, pág. 01).

O interesse do BIRD pela educação, em países emergentes, não pode ser percebido de maneira desinteressada. O investimento visa o retorno financeiro. Trata-se de um banco. Segundo Coraggio (2000), com relação a educação, a influência do Banco Mundial, se configura, como “Um Cavalo de Tróia¹¹”, se por um

¹¹ Para Santos (2000), essa produção maciça da pobreza aparece como um fenômeno banal. Uma das grandes diferenças do ponto de vista ético é que a pobreza de agora surge, impõe-se e explica-se como algo natural e inevitável. Mas é uma pobreza produzida politicamente pelas empresas e instituições globais. Estas, de um lado, pagam para criar soluções localizadas, parcializadas, segmentadas, como é o caso do Banco Mundial, que, em

lado fornece suporte econômico, por meio de empréstimos e acordos, por outro, faz com que as políticas educacionais fiquem condicionadas aos critérios mercadológicos (como a eficiência), estimulando a descentralização nas decisões governamentais e a competitividade na aplicação dos recursos. Estimulando assim, a iniciativa privada, reduzindo a mediação do estado nas decisões.

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e os programas a serem implementados pelos países capitalistas, contemplando: enxugamento do Estado; privatização acelerada; políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com as Organizações Internacionais mundiais de hegemonia do capital, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC); reestruturação produtiva; combate cerrado ao sindicalismo classista; desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores; propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados. Neste cenário capitalista contemporâneo, foram promovidos ajustes estruturais nos países periféricos e reformas no Estado e na educação, em sintonia com o receituário das Organizações Internacionais e com as políticas neoliberais, resultando na minimização do papel do Estado no tocante às políticas sociais, na redução da esfera pública, e conseqüentemente, na ampliação da esfera privada (MARQUEZ,2006, pág. 34).

Nesse sentido, faz-se necessário observar que há uma outra forma de pensar no desenvolvimento global. Segundo Santos (2000), a única crise que se deseja resolver no atual modelo de sociedade é a financeira. É necessário compreender que existem múltiplos movimentos e intenções que norteiam as decisões educativas, para isso é necessário problematizar as relações de poder que existem, pois, essas relações determinam, silenciosamente os movimentos da sociedade. A questão que está sendo debatida aqui não é a que os processos globalizantes devem deixar de existir, mas que devem ser repensados, de modo que descolonizem os interesses de modo que exista espaço para uma forma reconstruída de pensar os mecanismos da sociedade, de um modo mais solidário e universal.

diferentes partes do mundo, financia programas de atenção aos pobres, querendo passar a impressão de se interessar pelos desvalidos, quando, estruturalmente, é o grande produtor da pobreza. Acatam-se, funcionalmente, manifestações da pobreza, enquanto estruturalmente se cria a pobreza ao nível do mundo. E isso se dá com a colaboração passiva ou ativa dos governos nacionais.

II CAPÍTULO - LEI DE DIRETRIZES E BASES, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR

As políticas educacionais, configuram-se como uma demanda específica de políticas públicas. Assim como os demais campos políticos as políticas educacionais, elas possuem contradições, cenários de disputa e incongruências derivadas dos movimentos que existem nas ações construídas no coletivo social. Para Shiroma *et.al* (2011, pág. 9): política educacional têm, no entanto, essa compreensão de realidade e de política como referência. Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra referidas. Dessa forma, é necessário compreender que as políticas se referem a um modelo de sociedade almejado. Para Machado (2013), as políticas educacionais emitidas pelos governos possuem uma tendência a atuarem de maneira consonante com setores dominantes da sociedade traduzindo isso através de deliberações originadas das convicções desses setores dominantes. Por isso é importante compreender qual é o contexto político e social nos quais as políticas públicas são formuladas. Isso contribui para a compreensão do contexto no qual as práticas educacionais são construídas, lembrando sempre que não existe neutralidade nos processos educacionais.

(...) as leis e as diretrizes não são neutras e, muito menos, os seus conteúdos são a expressão de 'visões únicas' daqueles que governam ou dominam a sociedade. (...). Portanto, cabe destacar que as mesmas são sínteses de momentos conjunturais específicos, relacionados a disputas de projeto em conflito no interior da sociedade e, sendo assim, é aí que as resoluções de tais enfrentamentos se materializam (MACHADO, 2013, pág. 51).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Federal nº 9.394, se configura como uma normativa (que conta com 94 artigos) direcionada para o Educação Básica e o Ensino Superior em território brasileiro. A LDB se estabelece como uma Lei Magna e está abaixo somente da Constituição Federal. Essa lei possui um histórico de mudanças e reordenações que ainda estão ocorrendo, entretanto, a estrutura básica da LDB tal como conhecemos, surgiu durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. É importante lembrar que a década na qual a LDB foi criada havia uma forte influência do projeto neoliberal. Dessa forma, visando adequar o Brasil à nova ordem mundial, houveram diversas

reformas inclusive no setor educacional.

Segundo a LDB, existem dois níveis na educação brasileira: educação básica e ensino superior. A Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio constituem a Educação Básica, contudo, o Ensino Fundamental, segundo a LDB, é um direito inalienável e uma obrigatoriedade para todos/as e já o Ensino Médio, pode ter um caráter profissionalizante. Também estão abrangidos pela LDB, o Ensino para Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação a Distância, Educação Indígena, Educação Profissionalizante e Tecnológica.

A LDB afirma que a educação é dever do Estado e da família, reconhecendo que existem diversos espaços educativos, porém com relação ao espaço formal de ensino, as práticas e deliberações são determinadas por essa normativa.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Apesar de a LDB fundamentar que o Ensino Médio faz parte do ensino básico, a BNCC separa as intenções do Ensino Fundamental e Médio. Para o Ensino Médio são retiradas a obrigatoriedade de disciplinas, questão que não ocorreu no Ensino Fundamental. Expondo apenas itinerários generalizantes, com a justificativa de que alunos/as poderão apreender melhor se escolherem o que desejam estudar e essa situação, por sua vez, os/as ajudarão a ter mais êxito no mercado de trabalho. Os Ensinos Fundamentais e Médios tendem ficar com conexões frágeis com essa forma de estruturação. “Com a entrega da BNCC do Ensino Médio, o MEC confirma sua visão reducionista dos direitos de aprendizagem dos jovens brasileiros. Escolas farão o possível, nem sempre o necessário. Tendem a realizar o que couber em apenas 1800 horas” (CALLEGARI, 2018, pág. 01).

Com relação a LDB, segundo Saviani (2012), a LDB (1996) enquanto lei possui uma originalidade, pois em sua trajetória de reformas, a LDB se constituiu como uma lei que apesar de possuir, segundo o autor, um caráter minimalista em alguns aspectos, foi constituída inicialmente a partir de uma demanda exigida pela

sociedade. Entretanto, existem pautas incorporadas que não necessariamente derivam do meio educacional. A LDB além de se constitui fundamental à regulação e orientação da educação brasileira, em seu texto ela já a necessidade de criar o Plano Nacional de Educação - PNE.

O primeiro PNE, pós-democratização política do país, foi instituído pela Lei Federal No. 10.172/2001 e teve como objetivo garantir a continuidade das políticas educacionais ao longo da década de 2001 e 2010. Seu eixo central tinha a missão de articular as iniciativas da União, Estados e Municípios, aplicando, através de ações, metas e objetivos, os princípios orientadores da educação formulados pela Constituição Federal (CF/1988) e reiterados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Constituído por 295 metas, reunidas em cinco prioridades, o PNE 2001-2010 foi resultado de uma disputa envolvendo dois projetos de lei que rivalizaram o sentido do Plano e proporcionaram acalorados debates e enfrentamentos nas esferas legislativas. O primeiro projeto que deu entrada no Congresso Nacional tinha como subtítulo “Proposta da Sociedade Brasileira”, e foi fruto da construção coletiva de inúmeras organizações da sociedade civil, foi apresentado pela oposição ao governo FHC. O segundo projeto subintitulava-se “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional” (BRASIL, 1998; CURY, 1998)¹².

O atual PNE, 2014-2024 (Lei 13.005/2014), contém 14 artigos, aos quais estão pautadas 20 metas a serem cumpridas dentro do período vigente do plano. Entre as metas existem 254 estratégias, que seguem um padrão de curto e longo prazo dentre as deliberações do PNE. A construção do PNE se apoiou no artigo 214 da CF/1998. No documento o mesmo é categorizado com uma lei viva.

O primeiro PNE surgiu na realidade brasileira em 1962, em forma de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. Em 1988, surge a prerrogativa da necessidade de um PNE, como lei, segundo o próprio documento, houve uma busca de alinhamento com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, § 1º). Todavia somente em 2001, através da lei 10.172/2001, foi deliberado o primeiro PNE para o período de 2001 a 2010. A respeito do PNE Saviani afirma:

O PNE foi aprovado quando o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso entrava em sua metade final, tendo sido mutilado com nove vetos apostos pelo Presidente da República, os quais incidiram sobre seus pontos

¹² Sobre o primeiro PNE ver: DOURADO (2009; 2010).

mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento, o que levou Ivan Valente a afirmar que FHC vetou o que faria do PNE um plano. De fato, sem se assegurar os recursos necessários, como atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação? Nessas circunstâncias, considerando que o PT patrocinara a elaboração da denominada “proposta de Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira”, produzida no âmbito dos Congressos Nacionais de Educação, tendo sido, também, o PT que encabeçou a apresentação do projeto de PNE da oposição na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, esperava-se que, ao chegar ao poder com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a primeira medida a ser tomada seria a derrubada dos vetos do PNE. Mas isso não foi feito. (SAVIANI, 2007, pág. 1241)

No Governo Dilma, as metas do PNE foram sancionadas sem nenhum veto, incentivadas pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação e pelo “PNE para valer”. Determinando através do CAQ¹³ (Custo aluno qualidade), quanto deve ser gasto com cada aluno/a para que existam condições mínimas de aprendizagem. Atendendo assim a meta 20 do PNE determinando que 10% do PIB sejam investidos para o setor de educação.

Segundo o coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara (2016) as metas do PNE nunca foram cumpridas de modo integral. No governo da presidente Dilma Rousseff, houveram problemas estruturais para que o PNE pudesse ser aplicado e se intensificou de modo alarmante no governo interino de Michel Temer.

O cenário para a educação se torna ainda mais arbitrário com o governo interino de Michel Temer, devido a PEC 241/ 55, a mesma foi aprovada através de alianças partidárias feitas pelo presidente interino que assegurou a aprovação da PEC 241¹⁴. Essa medida congela gastos públicos, afetando principalmente os setores da saúde e educação, prejudicando o planejamento financeiro destinado a esses setores. A respeito da PEC o deputado Paulo Sena (2016), especialista em financiamento educacional afirma em entrevista:

¹³ O CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial) e o CAQ (Custo Aluno-Qualidade) constam em quatro das doze estratégias da meta 20 do novo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), o que demanda a regulamentação urgente de dispositivos constitucionais e legais sobre o padrão mínimo de qualidade em termos de financiamento à educação básica pública, além do próprio padrão de qualidade. Todas as quatro emendas foram incluídas com base no texto elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e foram incorporadas à Lei tal como proposto pela rede. (Fonte: Portal CAQ)

¹⁴ A PEC do Teto, se trata de um novo regime fiscal para a União, com a finalidade de congelar os valores referentes a despesas primárias dos poderes, pelo prazo de 20 anos. Os únicos valores que podem ser ajustados não podem corresponder mais do que a inflação do ano anterior (ou seja os reajustes do ano de 2018 não podem ultrapassar aos valores gerados pela inflação de 2017). A PEC só pode ser alterada a partir do décimo ano de vigência. O teórico, Nelson Amaral (2016) se refere a PEC 241, como a “morte” do PNE atual e do próximo que estará vigente em (2025- 2035). Classificando a PEC como “devastadora” para os programas sociais, podendo se caracterizar como um retrocesso para as camadas mais populares, aumentando o abismo entre ricos e pobres, tornando o país ainda mais desigual.

A população brasileira está envelhecendo. Deixar de investir na educação nos patamares necessários, como identificados no PNE, nos vinte anos de vigência da emenda proposta – tempo de dois PNEs –, é condenar as gerações que serão a população economicamente ativa daqui vinte anos, a terem uma baixa qualificação. A PEC do Teto, se trata de um novo regime fiscal para a União, com a finalidade de congelar os valores referentes a despesas primárias dos poderes, pelo prazo de 20 anos. Os únicos valores que podem ser ajustados não podem corresponder mais do que a inflação do ano anterior. A PEC só pode ser alterada a partir do décimo ano de vigência (SENA, 2016, pág. 01).

Uma consideração quanto a PEC 241, é que os investimentos em saúde e educação só podem aumentar, se vierem de outros setores. Ou seja, os demais setores, já com recursos diminutos teriam que abdicar de seus recursos para investimentos em educação e saúde, algo que provavelmente não irá ocorrer com frequência. O atual PNE, 2014-2024 (Lei 13.005/2014), em seu texto base, possui metas que contemplam basicamente a temas relativos a: Erradicar o analfabetismo; garantir o acesso à educação básica; redução de desigualdades; formação de professores valorização de professores e a universalização do ensino. Na íntegra as metas afirmam:

1. Até 2016, todas as crianças de 4 a 5 anos de idade devem estar matriculadas na pré-escola. A meta estabelece, também, a oferta de educação infantil em creches deve ser ampliada de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.
2. Até o último ano de vigência do PNE, toda a população de 6 a 14 anos deve ser matriculada no Ensino Fundamental de 9 anos, e pelo menos 95% dos alunos devem concluir essa etapa na idade recomendada.
3. Até 2016, o atendimento escolar deve ser universalizado para toda a população de 15 a 17 anos. A meta é também elevar, até o final da vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.
4. Toda a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ter acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
5. Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, segundo dados de 2012, a porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em leitura é de 44,5%. Em escrita, 30,1% delas estão aptas, e apenas 33,3% têm aprendizagem adequada em matemática.
6. Até o fim da vigência do PNE, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica.
7. Estimular a qualidade da educação básica em todas etapas e

modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb):

	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Fundamental	4.9	5.2	5.0	5.7	6.0
Anos finais do Fundamental	4.4	4.7	5.5	5.2	5.5
Ensino Médio	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2

8. Elevar, até 2013, a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
9. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
10. Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Os dados de 2012 apontam que apenas 0,7% dos alunos do EJA de Ensino Fundamental têm esta integração. No Ensino Médio, a porcentagem sobe para 2,7%.
11. Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. Em 2012, houve 1.362.200 matrículas nesta modalidade de ensino. A meta é atingir o número de 4.086.600 de alunos matriculados.
12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.
13. Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.
14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17. Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as)

demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência do PNE.

18. Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido na Constituição Federal.
19. Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
20. Ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência da lei do PNE e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (MEC, 2018).

As metas 2, 3 e 7 do PNE enfatizam no texto completo, a presença da BNCC como estratégia para a concretização dessas metas. De modo geral cada uma das metas contidas no PNE possui subtópicos que descrevem de maneira um pouco mais detalhada o que e como pretende cumprir as determinações que propõe, porém, o texto não se afasta do conteúdo superficial, carecendo de explicações robustas acerca das metas em questão. Para Hypolito (2015, pág. 07), o Plano nacional de Educação é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros ora incompleto e deficiente em muitas temáticas. Por exemplo na polêmica meta 20, que se refere ao investimento público, o modo pelo qual essa meta se concretizará não está claro e no que expressa que está ancorada em políticas público privatistas, que não necessariamente convergem para os interesses da educação pública.

O atual PNE se configura como uma política pública, que se originou em partes dos debates organizados por duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE). Existem debates que colocam em dúvida o processo democrático que houve em torno da construção do PNE. Até o momento as metas descumpridas ou ao menos não se concretizaram em sua totalidade, como foi informado anteriormente.

Todavia, o texto do PNE, que deveria estar baseado nas deliberações dessas conferências, sofreu mutações extraordinárias desde suas primeiras versões e foi sofrendo, no decorrer de sua elaboração final, significativas mudanças que pretendiam adulterar o significado original de suas proposições. Algumas foram mantidas e melhoradas pela intervenção firme e decidida de associações acadêmicas, sindicatos e movimentos sociais, outras foram introduzidas, de forma sub-reptícia, para atender interesses que nunca haviam se manifestado nas conferências. Trata-se na maioria, de inclusões apresentadas por deputados ou pelo relator do PNR na Câmara

dos Deputados, por influência de lobbies privatistas, conservadores, que advogam uma submissão (...) da escola pública ao mercado a fim de garantir suas pretensões em termos de políticas educacionais (HYPOLITO, 2015, pág. 05).

A ideia da busca por universalização da educação, presente em ambos os PNE's não expressa necessariamente qualidade no processo educativo. As políticas públicas precisam relacionar-se organicamente para que uma não inviabilize a outra, no caso específico do PNE, medidas como a PEC do teto, não se articulam de maneira harmônica. As decisões feitas no âmbito econômico apoiadas pelo equilíbrio entre os poderes legislativos, necessitam contribuir para que as propostas e normativas no meio educacional possam estruturalmente se concretizar.

Paralelo a isso, a descontinuidade no cumprimento das políticas, seguida de uma falta de mecanismos contundentes para a verificação do cumprimento das políticas públicas, caracteriza-se como um problema alarmante, configurando-se como obstáculo para os projetos educacionais brasileiros. Os conflitos políticos e trocas de cargo acentuaram as ambiguidades no campo educacional. Desde o ano 2015 até o atual período (2018), houveram 6 trocas de ministros da educação. Cid Gomes (2015-2015), Renato Janini Ribeiro (2015-2015), Aloízio Mercadante (2015-2016), Mendonça Bezerra Filho (2016-2018) e o atual ministro Rossieli Soares (2018). Este cenário influencia diretamente a construção da BNCC que está entre as metas do PNE. Ancorada especialmente na meta 7 do Plano, segundo o documento da BNCC:

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, pág. 10).

Entre os membros do CNE que coordenaram o processo de produção da BNCC estão: Eduardo Deschamps (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi (Câmara de Educação Superior), Francisco Soares (Câmara de Educação Básica) e Cesar Callegari¹⁵ (Comissão Bicameral da BNCC). Segundo os idealizadores, a BNCC foi

¹⁵ Cesar Callegari, através de uma carta direcionada aos conselheiros de Educação, no dia 29 de junho de 2018, afirma que não continuará à frente da Comissão Bicameral da BNCC. Callegari afirmou, que a BNCC para o ensino infantil e fundamental é um documento inacabado e com falhas, porém com acertos. Mas faz diversas ressalvas quanto a proposta da BNCC para o Ensino Médio. Considerando as propostas para o Ensino Médio, simplistas e prejudiciais se caracterizando como um retrocesso para educação brasileira. Callegari irá continuar seu mandato como conselheiro até o mês de outubro de 2018, participando apenas da comissão. Em um trecho

construída de modo “colaborativo e democrático”, através de seminários, reuniões de especialistas e contribuição no portal online. Foram organizados grupos de especialistas que atuam em cada área do conhecimento e disciplinas, afim de adequar as propostas. Para a terceira versão da BNCC, houveram cinco audiências nacionais, organizados pela Consed e pela Udime, como podemos observar no quadro I:

Quadro I: Audiências Nacionais BNCC

Região	Audiências Nacionais BNCC	Locais
Região Norte	07 de julho de 2017	Manaus (AM)
Região Nordeste	28 de julho de 2017	Recife (PB)
Região Sul	11 de agosto de 2017	Florianópolis (SC)
Região Sudeste	25 de agosto de 2017	São Paulo (SP)
Região Centro-Oeste	11 de setembro de 2017	Brasília (DF)

Fonte: Caderno Técnico BNCC

Havia um regimento para as Audiências e entidades que poderiam participar. Elas deveriam delimitar apenas 2 representantes por entidade para terem momentos de fala. Convidados/as diretamente pelos especialistas que coordenavam o BNCC, tinham prioridade em suas falas. Além de convidados/as, existia a opção de se inscrever através de formulários eletrônicos para participar das audiências, ou registrar contribuições para a BNCC. Os/as participantes das audiências, teriam no máximo 3 minutos de fala, para expor suas posições acerca da BNCC. Havia também a opção para que os/as participantes expressassem seus posicionamentos através de manuscritos impressos ou digitais, porém respeitando a um limite de caracteres. Com relação à BNCC, Callegari afirma:

De todo modo, já temos uma BNCC. Incompleta e certamente imperfeita, é verdade. Uma norma que sempre estará sujeita a aperfeiçoamentos e complementações. Um referencial que os educadores brasileiros, seus alunos e suas famílias haverão de analisar, interpretar, discutir e sobre ele criar uma obra necessariamente inacabada porque sempre sujeita a modificações. Caberá ao CNE responder em produção normativa complementar a todas as questões que venham a ser levantadas quando a BNCC começar a chegar no “chão da escola”. E, mais importante: cabe ao CNE zelar pelo respeito à norma, fazendo com que sejam observados os dispositivos que assegura uma autonomia das escolas, redes e sistemas de ensino na elaboração e implementação de seus currículos e projetos

de sua carta referente a BNCC para o Ensino Médio: “Destaco esses problemas (...), por exemplo, o dispositivo da Lei que permite que recursos públicos da escola pública passem a ser compartilhados por instituições privadas; ou a possibilidade de que profissionais práticos com notório saber e não licenciados possam ministrar aulas na educação básica.”

pedagógicos. Como bem definimos, BNCC não é currículo. O CNE deve ser vigilante contra tentativas de reduzi-la à condição de currículo único e currículo mínimo como lamentavelmente parece já estar acontecendo (CALLEGARI, 2018, pág. 02)

Esse é um trecho da carta de renúncia de Callegari, aos demais conselheiros idealizadores da BNCC. Nela ele admite falhas existentes no documento, especialmente da possibilidade real de que a BNCC se torne um currículo único. Em outro trecho da carta aos conselheiros, Callegari defende e exalta o caráter democrático que houve no processo de construção da BNCC, enquanto normativa. Porém, existem notas de professores/as que discordam desse processo democrático.

Para facilitar a visualização do processo de construção da BNCC, segundo o MEC, utilizaremos o quadro II:

Quadro II: Construção BNCC

Ano	BNCC construção	
1988	Constituição: O artigo 210 prevê a citação de uma Base Nacional Comum com conteúdo mínimo para o Ensino Fundamental.	
1996	Lei de diretrizes e Bases: O artigo 26 reforça a necessidade de estabelecer uma Base Nacional Comum para toda a Educação Básica.	
1997-2013	Diretrizes Curriculares Nacionais: Diferentes diretrizes produzidas pelo CNE se referem a uma Base Nacional Comum como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente a serem expressos nas políticas e programas educacionais.	
2010	Conferência Nacional de Educação: Professores outros profissionais da educação e especialistas salientaram a necessidade da Base Nacional Comum no Plano Nacional da Educação (PNE).	
2012- 2014	Primeiros estudos: Secretaria de Educação Básica do MEC elabora os primeiros estudos sobre uma BNCC.	
2014	Plano Nacional de Educação: Define a Base Nacional Comum como estratégia para o cumprimento das metas 1, 2, 3 e 7.	
Junho- 2015	Redatores: A portaria do MEC nº592 institui o grupo de redação responsável pela elaboração da primeira versão da BNCC.	
Setembro- 2015	Lançamento da Primeira versão MEC publica o texto inicial da BNCC	1º versão BNCC
Outubro de 2015 a março de 2016	Consulta: A primeira versão da BNCC é aberta para a consulta pública online. Em cinco meses, foram mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, organizações e entidades científicas.	
Mai de 2016	Lançamento da segunda versão: MEC publica a segunda versão do texto da BNCC	2º versão BNCC
Junho a agosto de	Seminários: A segunda versão da BNCC, produzida a partir de sugestões da consulta pública, é debatida em seminários	

2016	estaduais por professores e gestores. Foram 27 encontros e mais de 9 mil participantes que puderam produzir contribuições ao texto.	
Setembro 2016	Relatório: Consed e Udime entregam ao MEC um relatório das contribuições coletadas nos seminários. O MEC inicia a redação da terceira versão a partir dessas sugestões.	
Abril 2017	CNE: O MEC entrega a terceira e última versão da BNCC, que segue para apreciação do Conselho Nacional da Educação (CNE).	
Junho a setembro de 2017	Audiências: O CNE realiza cinco audiências públicas, uma em cada região do país, para ouvir a sociedade sobre o texto do BNCC.	
A partir de outubro de 2017	Parecer e homologação: A partir da análise do texto da BNCC e das contribuições recebidas, a Comissão Bicameral do CNE, que trata da BNCC, emite um parecer e um projeto de resolução, submetidos ao Pleno do CNE, para aprovação. Esses documentos seguem, então, para o MEC, para homologação. Pela Lei, cabe ao Ministro da Educação homologar a decisão do CNE. Uma vez homologada, a BNCC passa a ser norma nacional.	
15 de dezembro de 2017	Votação do projeto da BNCC: A partir do parecer elaborado pelos relatores do CNE. Houveram 20 votos a favor e 3 contrários à proposta, que seguiu para avaliação do MEC	
20 de dezembro	Terceira versão da BNCC, homologada.	3º Versão BNCC

Fonte: Caderno técnico BNCC, adaptado pela autora.

A BNCC homologada não indica como deve ser aplicada nas práticas didáticas, nem mesmo traz procedimentos específicos sobre os conteúdos propostos. É importante afirmar, que o CNE determina que a BNCC seja revista em cinco anos a partir da data de homologação. Segundo os idealizadores, a função de nortear os processos de aplicação da BNCC será responsabilidade das equipes pedagógicas e professores/as. Esse fator, torna a aplicabilidade da BNCC subjetiva pois dependerá da interpretação e condições de aplicação existentes em cada unidade escolar. A BNCC afirma que através de formações continuadas estimuladas pelo MEC haverá um suporte para a implementação da BNCC, porém não especifica como e quando esses processos ocorrerão.

Existem duas noções fundantes que integram a BNCC (BRASIL, pág. 09,2017) A primeira afirma “As competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”. E a segunda, diz “Que os conteúdos curriculares estão à serviço do desenvolvimento das competências”. Essas duas noções estão ancoradas na LDB (1996). Consta no texto da BNCC, que a mesma está fundamentada na educação integral. O conceito de educação integral, está ligado a ideia de desenvolvimento cognitivo pleno dos discentes, para a UNDIME (União Municipal dos Dirigentes

Municipais de Educação) que foi parceira na construção da BNCC, a Educação Integral significa:

A Educação Integral visa o desenvolvimento do sujeito em todas as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural e se constitui como projeto coletivo. Ela é uma proposta contemporânea, que a linha as demandas do século XXI, tendo como foco a formação integral do sujeito. Ela promove a inclusão e o respeito a diversidade sustentando-se na política educacional de qualidade de todos e para todos, visando a construção de uma sociedade com direitos e deveres igualitários com formação de cidadãos empreendedores, comprometidos como processo educativo contextualizado, que promove a sustentabilidade como reflexo do conhecimento adquirido atrelado ao que se pratica (UNDIME, 2013, p.01-02).

Além do conceito de educação integral, a BNCC discorre a respeito das competências que considera necessárias para o aprendizado. Existem competências gerais e competências específicas para cada área de conhecimento e disciplina. A BNCC em sua 3º versão homologada está estruturada da seguinte maneira:

Quadro III: Estrutura da BNCC

	Estrutura terceira versão homologada BNCC	Páginas:
Sumário	Sumário	03
1.Introdução	O documento introduz citando os marcos legais que apoiam a construção do mesmo. Expõe os fundamentos pedagógicos da BNCC ancorada na pedagogia das competências, trazendo 10 competências gerais. A BNCC discorre a respeito do pacto Inter federativo de implementação da BNCC.	05 até 13
2.Estrutura da BNCC	A BNCC explica, como o documento é estruturado. Para as três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio ¹⁶ . Expondo as competências gerais para a educação básica. Mas principalmente guiando o leitor sobre os critérios de organização, siglas e código alfanumérico contido ao longo das áreas específicas. Expondo rapidamente sobre como “ler” o documento.	21 até 30
3. A etapa da educação Infantil	Nessa parte a BNCC discorre a respeito dos objetivos de aprendizagem para a educação infantil. Separando em três grupos por faixa etária 1. “Bebês” de 0 a 1 ano e 6 meses; 2. “Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Esses dois primeiros grupos estão inseridos na categoria creche. Na continuidade, 3. “Crianças pequenas” (4 anos a 5	31 até 49

¹⁶ O documento da BNCC está atualmente (2018) em construção. Sua última versão homologada 21/12/2017 contendo 146 páginas. O documento do Ensino Médio tem uma estrutura similar a terceira versão da BNCC para a educação básica. Está basicamente dividido em: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

	anos e 11 meses). Trazendo direitos de aprendizagem pertinentes a cada etapa.	
4. A etapa do Ensino Fundamental	A BNCC, nessa área discorre a respeito das necessidades dos discentes nesse período, discorrendo a respeito da faixa etária. Separando o Ensino Fundamental em anos iniciais e anos finais, cada qual com especificidades.	53 até 58
4.Áreas Específicas:	Essa parte é a mais detalhada do documento. Está dividida em 4.1-Linguagens nesta área existem: (Português, Artes, Educação física e Inglês). 4.2- Matemática, 4.3-Ciências da Natureza, 4.4-Ciências Humanas contendo (Geografia e História) e 4.5 Ensino Religioso . Cada área e cada disciplina ¹⁷ possui competências básicas e objetivos de aprendizagem a serem efetivados.	59 até 448
Ficha técnica	Contém os nomes dos membros que auxiliaram diretamente na construção da BNCC, comitê gestor, equipe de especialistas, créditos institucionais, professores colaboradores, assessoria, coordenadores e etc. A ficha técnica expõe, também os membros colaboradores da 1º e 2º versões.	447 até 465

Fonte: BNCC, adaptado pela autora.

Os idealizadores da BNCC e o próprio documento não se define como currículo, mas sim como um documento norteador, afirmando que os currículos são diversos. Segundo os idealizadores, a LDB se mantém acima com relação as normativas para a área da educação. E dessa forma, a LDB, confere validade para a BNCC. A BNCC como normativa, fornece objetivos e habilidades que considera fundamental para a de aprendizagem. Esses objetivos, habilidades e competências presentes nos componentes curriculares na BNCC irão reorganizar as propostas pedagógicas nas escolas, modificar os livros didáticos, planos políticos pedagógicos, provas nacionais, formação de professores. Por isso em um rápido exercício lógico, é possível inferir que as propostas trazidas pela BNCC terão a tendência de se tornarem provavelmente o único currículo a ser aplicado.

Ao analisar os possíveis impactos das medidas previstas na BNCC sobre o currículo e a qualidade da educação, a especialista chama a atenção para dois pontos. Um deles refere-se à característica ambígua do documento. “Ao mesmo tempo em que afirma que a Base não é o currículo, mas sim uma diretriz para a elaboração deste, o texto entra em minúcias acerca das finalidades e objetivos do ensino. Há aí uma inversão. Existe uma consolidada crítica à visão tradicional dos currículos organizados por

¹⁷ As disciplinas são chamadas de componentes curriculares ao longo do documento da Base Nacional Comum Curricular.

objetivos. E a BNCC insiste em consolidar essa visão de desenvolvimento curricular, ignorando que é na dinâmica da cultura que as seleções são feitas, de modo que sejam socialmente válidas para a comunidade de estudantes e educadores, conferindo sentidos ao processo educativo”, específica (FILHO, 2017, pág. 01).

As escolas possuem realidades diversas. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2016, existem 12,2 milhões matrículas para os anos finais para o Ensino Fundamental. Somente 59,1% desses alunos/as possuem banheiro adequado aos/às deficientes; 33,4% dos/as alunos/as possuem acesso a laboratório de ciências, 85,9% dos/as alunos/as estudam em escolas com acesso a bibliotecas, entre os/as estudantes de escolas rurais esse percentual cai para 54,1%; Entre os/as alunos, 57,2% estudam em escolas com quadras cobertas. Apesar de quase todos/as, segundo os dados do INEP 99,2% dos/as alunos/as tem acesso a água e condições sanitárias em suas escolas; 99,8% possuem acesso à energia elétrica. Existem condições materiais e realidades diversas. Cada unidade escolar possui necessidades particulares. Assim como as condições materiais e culturais devem ser consideradas para um bom funcionamento das escolas, a figura dos/as professores/as e alunos/as precisa ser valorizada para a construção do conhecimento. As condições atuais das escolas e dinâmicas entre docentes e discentes afetará diretamente a aplicação da BNCC. Com relação as condições para que a BNCC, possa ser aplicada, o documento afirma que é dever da União conferir aplicabilidade à BNCC. Através de investimentos, campanhas e apoio e formação continuada de professores/as, mas novamente não há nitidez em como ocorrerá esse processo.

Uma pesquisa realizada com professores/as da rede pública e particular de Cuiabá-MT, com o intuito de compreender a visão desses docentes a respeito da BNCC e as diretrizes que norteiam a educação, entre as conclusões as pesquisadoras relataram:

Quanto ao conhecimento da BNCC, 18 participantes da pesquisa se referiram ao teor por meio de leitura do documento preliminar, ou seja, a maioria desconhecia-o. Acerca do maior empecilho em aplicar a BNCC, a resposta para os que disseram ter leitura sobre o assunto, foi devido à dificuldade de conciliá-la com a realidade de sua escola. Sobre sugerir mudanças na BNCC, foi dito de maneira substancial por 122 professores que as escolas precisam ter um olhar diferenciado para o aspecto psicopedagógico do ensino/aprendizagem. Sobre o uso dos PCNs, 95 professores pesquisados nunca os utilizaram por não compreender sua aplicação. Ficou explícita, dentre os 172 participantes, a concepção de que estudo em massa não proporciona qualificação. Creem que é necessário que ocorram capacitações personalizadas por unidade escolar e desejam

ser qualificados com a formação continuada em tempo real, via seus assessores pedagógicos e coordenadores das respectivas escolas no seu cotidiano (MACIEL, 2017, pág. 667).

Essa pesquisa reflete um pouco da realidade de parte dos/as professores/as que acabam não compreendendo as diretrizes e normativas curriculares por razões diversas. Existe um risco que do mesmo modo isso possa ocorrer também com relação ao documento da BNCC. Por não haver para eles/elas (docentes) um sentido prático dessas diretrizes educacionais com as práticas que ocorrem no cotidiano escolar. Desconhecendo o teor desses documentos em partes por falta de tempo, estrutura ou estímulo. É necessário haver planejamento e critérios para nortear as práticas educativas, entretanto, é necessário que as políticas públicas e reformas direcionem a atenção para as escolas, com todos os componentes e sujeitos que coexistem dentro dessa estrutura, para que existam condições básicas e concretas de desenvolvimento e potencial educativo.

O Movimento pela Base Nacional Comum

O Movimento pela Base Nacional Comum – MPBNC- se constitui como uma parceria de origem não governamental. O grupo afirma que seus membros são profissionais da educação e instituições que atuam nas áreas educativas, buscando construir uma Base educacional Comum, declarando que visam um salto qualitativo nos padrões educacionais. Atuando desde 2013, produzindo pesquisas no âmbito da educação, com a finalidade de construir uma “Base Comum”, o MPBNC afirma, que se inspira em modelos de sucesso, educacionais existentes no exterior. Em sua totalidade o grupo possui 62 pessoas representantes e 14 instituições parceiras.

Entendemos que a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não, ou não claramente, mas é importante destacar que entendemos as redes como sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe (PERONI; CAETANO, 2015, pág. 338).

Entre os membros civis, o grupo possui professores/as, pesquisadores/as, gestores/as, políticos/as, representantes de bancos, consultores/as e empresários/as. Com relação as instituições parceiras a que mais se destaca é o

Instituto Lemann. “Compreendemos que a Fundação Lemann atuou fortemente para dar direção ao processo de construção da base e integra o Movimento pela Base” (PERONI; CAETANO 2015, pág. 356). O fundador do instituto Lemann é o brasileiro George Lemann, segundo a Revista Forbes (2018) ele é o homem mais rico do Brasil com uma fortuna de 29,4 bilhões. Como dono da ABInBev, a maior cervejaria do mundo, Lemann também é acionista principal da rede de *fastfood* Burger King, Lojas Americanas, do *site* de compras Submarino e possui diversos investimentos. O Instituto Lemann, fundado em 2012, agiu de modo obstinado com relação a necessidade de confecção de uma Base Nacional, apoiando pesquisas e participando ativamente do programa Todos pela Educação.

Não é possível estarmos ‘todos juntos pela educação’, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais que isso (FREITAS, 2012 pág. 387).

Além do Instituto Lemann chama a atenção a atuação do Grupo Unibanco-Itaú. Segundo a revista Forbes (2018), os irmãos Moreira Salles donos do grupo financeiro, estão entre os 7 homens mais ricos do Brasil, cada qual possui uma fortuna de aproximadamente 3 milhões de dólares. O grupo Unibanco-Itaú que se constitui como um dos bancos mais influentes da América Latina. O Instituto Unibanco, atuou no Movimento Pela Base, defendendo a BNCC, como melhoria para os padrões educacionais. O Instituto Natura, também atuou no MPBC, o Instituto foi construído por Antônio Luiz Seabra, indicado pela Forbes (2018) como o 37º homem mais rico do Brasil, Seabra é proprietário da empresa de cosméticos Natura e possui uma fortuna estimada em aproximadamente 1.5 bilhões. A quarta instituição na qual a presença no MPBC, chama atenção é a Fundação Roberto Marinho, que está em atividade desde 1977, atualmente, Roberto Irineu Marinho das organizações Globo, também está colocado como um dos homens mais ricos e influentes do Brasil.

Outro dado importante, é de que a Fundação Lemann desde o ano de 2016 dirige as publicações das revistas “Nova Escola” e “Gestão Escolar”. Anteriormente as revistas eram publicadas pela Fundação Victor Civita. A Fundação Lemann se comprometeu em manter o mesmo caráter nas publicações das revistas, quanto ao custo das Revistas.

A Associação Nova Escola é uma organização sem fins lucrativos. Nossa

missão é transformar a Educação brasileira por meio de conteúdos e serviços de alta qualidade para professores e gestores do Brasil. A Associação foi criada em 2015 com o apoio de sua mantenedora, a Fundação Lemann. Desde então, publica as revistas e sites NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR, as maiores e mais tradicionais publicações para educadores do país. Até o nascimento da Associação, NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR eram publicadas pela Fundação Victor Civita (FVC), onde se desenvolveram durante 30 anos e conquistaram milhares de leitores e leitoras (NOVA ESCOLA, 2018, pág. 01).

Essas revistas são fontes de inspiração para diversas escolas e professores/as e cumprem um papel importante no cenário brasileiro. Por isso são preocupantes as ações da Fundação Lemann, tanto na revista Escola (em parceria com o Grupo Abril) quanto na insistência pela confecção da BNCC pois a tendência é unificar os discursos da educação brasileira. Essas instituições que participaram da construção da BNCC possuem um grande poder político e representam a influência da iniciativa privada nas políticas públicas educacionais. Conforme o *site* do Movimento pela Base Comum:

Quadro IV: Instituições Participantes do Movimento pela BNCC

	Instituições Participantes do Movimento pela BNCC
ABAVE	Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.
CENPEC	Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.
Comunidade Educativa CEDAC	Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.
CONSED	O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.
Fundação Lemann	Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicar-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.
Fundação Roberto Marinho	Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.

Instituto Ayrton Senna	Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.
Instituto Inspirare	Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.
Instituto Natura	Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.
Instituto Unibanco	Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.
Itaú BBA	O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.
Todos Pela Educação¹⁸	Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade
Undime	A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

Fonte: Site do Movimento pela BNCC.

Essas instituições nomearam especialistas, em parceria com órgãos públicos, para a confecção da BNCC. As aspirações, ideais e interesses dessas instituições e de seus fundadores estão materializadas através das intenções de aprendizagem que propõe. É fundamental a compreensão de que as agendas desses grupos, instituições e empresários não necessariamente convergem para os interesses educacionais com equidade. Suas orientações são assumidas pelas agendas mercadológicas. Entre as pautas do Movimento pela Base existem 7 princípios que o movimento considera necessários para a construção da BNCC, efetiva:

- 1- Foco nos conhecimentos habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade.
- 2- Clareza e objetividade.
- 3- Fundamentação em evidências de pesquisas nacionais e internacionais.
- 4- Obrigatoriedade para todas as escolas de Educação Básica
- 5- Diversidade como parte integrante.
- 6- Respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos, e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos.
- 7- Construção com colaboração entre União, estados e municípios de consultas públicas.

¹⁸ Entre os mantenedores do “Todos Pela Educação” estão o Itaú, Instituto Unibanco, Fundação Lemann e Grupo Natura.

Essas pautas foram incorporadas pela BNCC enquanto normativa. A segunda pauta “Clareza e objetividade” é recorrente na fala dos idealizadores no manual técnico da BNCC. É exposto que a BNCC oferece condições de fácil entendimento para que os/as professores/as possam cumprir as intenções do documento. O manual sugere alguns critérios para que os/as profissionais da educação possam analisar na BNCC. Com relação a BNCC o caderno técnico afirma:

Quadro V: Critérios Sugeridos para a análise da BNCC

	Critérios sugeridos para a análise da BNCC
Desenvolvimento Integral	Relevância dos conhecimentos, competências e habilidades para o desenvolvimento integral dos alunos.
Progressão	Evidência de aumento da demanda cognitiva dentro do componente ¹⁹ a cada ano.
Clareza	Linguagem simples e direta, permitindo a todo professor compreender o que é esperado que o aluno aprenda e desenvolva.
Coerência	Alinhamento das habilidades com competências gerais, de área e do componente.
Níveis de Exigências	A demanda cognitiva reflete direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é adequada para a faixa etária

Fonte: Site do Movimento pela BNCC.

Esses critérios norteiam a confecção do documento e derivam de alguns princípios do Movimento Pela Base. O MPBNC visa alinhar a educação brasileira imprimindo valores mercadológicos no campo educacional. Dentro do cenário de disputas, no meio educacional, instituições privadas se alinham ao Estado fabricando políticas que se mesclam entre interesses individuais e seus interesses coletivos.

III CAPÍTULO - BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR E AS COMPETÊNCIAS

O termo competência possui um caráter polissêmico e trata-se de um conceito presente em diversas áreas do conhecimento. Existem teorias a respeito das competências presentes nas áreas de administração, psicologia, linguística e

¹⁹ Componente corresponde a disciplina escolar. Ex: História, Matemática. Cada uma se configura como um componente.

pedagogia. Para Hirata (1994), o conceito está ligado ao mundo profissional e tem o sentido de avaliar habilidades ligadas ao mercado de trabalho. O termo competência tem ligação com a noção de qualificação.

Segundo Dias (2010), a origem do termo competência iniciou-se no século XV, caracterizando a autenticidade e o poder das instituições, como por exemplo instituições de justiça, no sentido de tratar de problemas específicos a esse tipo de ambiente. A partir do século XVIII, o significado do termo aumenta em um sentido mais individual, se referindo à capacidades e saberes originados e experiências.

Segundo Araújo (2004), existe um certo consenso a respeito de três articulações que estão presentes para que se configure as competências: saber-fazer (saber técnico, saber de perícia), "saber-ser" (habilidades pessoais adquiridas) e o "saber" (relativo ao conhecimento e a experiência). Existem traços racionalistas e pragmáticos inseridos no conceito de competências. A respeito do racionalismo podem ser percebidos, por exemplo, o controle do sistema de produção em consonância, com a formação dos sujeitos para atuarem nesse sistema. Com relação ao pragmatismo estão presentes no imediatismo, caráter utilitário da aprendizagem e a produção de atividades ditas "úteis" e que sejam passíveis de aplicação prática. Na realidade de ensinos técnico-profissionalizante o conceito de competências está inserido e enraizado no cotidiano.

A pedagogia da competência na educação profissional foi adotada como modelo inovador de ensino para essa modalidade de educação. No Brasil, esta pedagogia tem sido, a partir da década de 1990, propícia para superar o defasado modelo de qualificação baseado no taylorismo e adequada para fornecer ao mercado o trabalhador capacitado para as exigências da atual produção toyotista. [...] O modelo econômico perpassa as esferas produtivas e atinge a forma de se pensar e de se organizar social e culturalmente a vida humana. A educação inserida na dimensão cultural também é atingida e o que a rege na contemporaneidade é o princípio da racionalidade técnica, advinda da ideologia capitalista, que está sempre voltada para o que é prático útil e eficiente (GOMES, 2007, pág. 47).

Nesse sentido, no campo da educação o conceito de competência se refere à alternativa a habilidade, potencialidades e capacidades relativas ao conhecimento. O saber ancorado na chamada pedagogia das competências está, de modo geral, ligado ao universo do trabalho, tendo relação com a qualificação e desenvolvimento individuais. Em consonância com as demandas neoliberais.

Como bem nos assegura Perrenoud (1999), as competências funcionam como uma espécie de capacidade que contribui para que um determinado indivíduo

utilize dos saberes adquiridos seguindo uma lógica eficaz, entretanto, não se trata somente do conhecimento propriamente dito e sim da habilidade de acessar recursos cognitivos de modo a otimizar e utilizar-se do mesmo em situações diversas.

Para Roldão (2003), as competências exigem uma verdadeira apropriação das habilidades aprendidas, ou seja, um real aprendizado. Para que seja possível transitar amplamente em diferentes situações e contextos. O conceito de competência engloba métodos, técnicas, informações e os conhecimentos que necessitam dialogar entre si através de uma articulação que permite que confere significado aos conhecimentos.

As competências educacionais permitem em um contexto escolar, instituição social de natureza curricular, na interface entre a cultura de uma sociedade e as suas necessidades, quer no plano do desenvolvimento coletivo, quer no plano das expectativas dos indivíduos, a distância entre os resultados conseguidos pela educação escolar e as necessidades sociais de cada época suscita sempre tensões que levam à necessidade de reequacionamento do currículo e da organização do trabalho da escola. É nesse quadro que se pode situar a valorização das competências como conceito central no debate curricular e educativo atual (ROLDÃO, 2003, pág. 588).

Como se pode verificar nessa citação, debater sobre as competências no que tange o meio curricular caracteriza-se como uma discussão fundamental. Pois existem demandas oriundas da sociedade, culturais e econômicas que se mesclam. Porém, as construções curriculares necessitam que exista a presença da democracia e pluralidade de ideias em sua confecção. Segundo Dias (2010), definir competências pode se configurar como uma ação arriscada, já que os saberes compõem uma competência, mas não necessariamente podem ser confundidos com a mesma. Deste mesmo modo, ações compõem as competências, porém descrevê-las não possibilita a ação em si ou o êxito.

(...) não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante no mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola e não perfis e competências (MASSCHELEIN; SIMONS 2014, p. 90).

Ainda para Roldão (2003), existe uma pressão social sobre as escolas em um sentido que as mesmas garantam em um amplo aspecto um conjunto de saberes

que necessitam integrar o currículo de modo a atender as pressões do mercado de trabalho competitivo e demarcado. Este quadro estimula domínio de competências, consideradas, pelos teóricos que as defendem, como fundamentais para a vida profissional.

A BNCC está ancorada no conceito de competências, portanto, enquanto normativa, o uso da pedagogia das competências segue explícito no documento. Os idealizadores da BNCC afirmam ao longo do documento a importância da utilização das competências para o sucesso escolar. O documento define dez competências gerais que considera fundamentais para a Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular coloca que o desenvolvimento de habilidades propostas está articulado com os pressupostos da LDB. É possível encontrar na LDB as seguintes informações: Sessão III- Ensino Fundamental art. 36:

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 1996, pág. 05).

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender qual o entendimento que a BNCC expõe com relação ao conceito de competências. Apesar de a própria LDB afirmar que as competências e habilidades serão definidas pela BNCC, a mesma não expressa de que modo será esse processo se constituirá. A LDB e a BNCC dialogam que haverá respeito as peculiaridades existentes em cada sistema de ensino, entretanto, essas afirmativas parecem ser insuficientes para que fique sólido o entendimento de como esse processo será na prática no território nacional. Cita-se, como exemplo, o fato de a BNCC afirmar que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, pág. 06).

Em um contexto geral, a definição de competência da Base Nacional Comum

Curricular converge com os dos autores anteriormente citados, todavia o importante questionamento é se BNCC, enquanto um documento de caráter normativo, fornece, por si só, os meios para que a sua norma consiga se transformar em realidade quanto ao uso das competências na realidade escolar. Considerando que o documento se refere aos currículos mínimos, é necessário fazer esse tipo de questionamento ao logo da leitura do documento.

O documento expõe competências gerais e competências específicas por área e componente. As competências dez competências gerais expostas pela BNCC são:

- 1-** Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva.
- 2-** Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3-** Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4-** Utilizar diferentes linguagens- verbal (oral ou visual motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital-, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5-** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6-** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7-** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8-** Conhecer-se, apreciar-se cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9-** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a

cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, pág. 07-08).

Segundo o documento da BNCC, as dez competências gerais que se inter-relacionam e articulam-se entre o Educação Infantil, Fundamental e Médio, asseguram a construção e desenvolvimento de habilidades dos/as discentes, em consonância com a LDB. Nesse sentido, pensar a respeito das competências educacionais permite que seja possível mensurar sobre a relevância de conceitos trazidos pela BNCC, quando se refere que as competências devem orientar a educação em âmbito nacional. O texto não apresenta uma mudança significativa com relação ao conjunto de propostas curriculares e tão pouco assegura viabilidade para que tais competências possam necessariamente desenvolver-se tal qual se propõe. Ao construir e referir-se ao conceito de competências, perspectiva que nos posicionamos contrários dado seu estreito relacionamento com o capital, é fundamental considerar o contexto de aprendizagem no qual se encontram docentes e discentes, pois existem situações particulares que implicam em diferentes ações dos sujeitos em escolhas e buscas por diferentes saídas nos processos de construção de conhecimento.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber"(considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e sobretudo do que devem saber fazer (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, pág. 11).

Torna-se fundamental, compreender que a abordagem da pedagogia das competências está ligada, a ideias do mundo produtivo. Sendo esta utilizada em modalidades de ensino técnico e profissionalizante. Se por um lado a BNCC declara que se utilizou de um pluralismo de visões, pedagógicas abrangendo assim diversos modos de ensinar, a BNCC expressa no seu texto, que a pedagogia escolhida é a pedagogia das competências. Seguindo a leitura do documento, o mesmo afirma

que:

[...] o foco no desenvolvimento das competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos [...]" (BRASIL, 2017, pág. 11).

Deste modo, a BNCC afirma que a utilização da pedagogia das competências é feita pela maioria dos estados e municípios brasileiros na construção dos currículos escolares. Afirmando, em uma de suas notas de rodapé que dezesseis estados da unidade da federação tiveram documentos curriculares analisados e dessas, dez se utilizavam do conceito de ensino por competência. O documento ressalta que essa informação foi confirmada por uma pesquisa elaborada pelo CENPEC - (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária). Todavia, em um rápido exercício de raciocínio é possível constatar que se dez das dezesseis unidades se utilizam do conceito de competências, no Brasil em sua totalidade existem 26 estados federados mais o Distrito Federal. Portanto, como é possível afirmar que a maioria dos estados se utilizam da vertente das competências para as práticas educativas?

Do mesmo modo, o documento afirma que a maioria dos países do mundo se utilizam da pedagogia das competências e em uma nota de rodapé expõe uma lista com alguns países. A informação está no corpo do próprio texto e declara que essa postura de avaliação por competências segue o enfoque das avaliações propostas pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), expondo, dessa maneira, sua estreita relação com o mercado e interesse capitalista.

Ao estudar a BNCC nos parece contraditório a afirmação de que continuarão existindo múltiplas visões e diversidade nos modos de ensinar. No documento da BNCC existe uma forma demarcada de interpretar e expor o modo pelo qual se deve educar. E dessa forma e a partir dessas intenções existem uma aspiração e espera-se por um determinado resultado. A BNCC afirma, que "as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos" (Brasil (2017, pág. 11). Porém, é válido o questionamento de como será possível haverem currículos diversos seguindo uma matriz de pensamento curricular comum com relação aos conteúdos mínimos. Os documentos expõem que a conforme a LDB, a BNCC orienta quais são as aprendizagens fundamentais e que os conteúdos curriculares estão a serviço das

competências. Nesse sentido é possível visualizar no documento uma forma declarada de preferência pelo uso de competências em sua norma curricular.

A Constituição Federal, afirma no artigo 206:

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;
- 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 (BRASIL, 1988, pág. 10).

Não cabe a essa pesquisa contextualizar as incongruências que existem entre as determinações presentes no artigo 206 da Constituição Federal e o que ocorre na prática, entretanto, o trecho III – (pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino) expõe que é necessário haver pluralismo de ideias no âmbito educativo, inclusive no que se refere às ações e formas de compreender o fazer pedagógico. A pedagogia das competências que orienta a construção da BNCC se configura como uma, entre tantas outras possibilidades existentes dentro de um vasto campo de percepções e teorias a respeito do fazer pedagógico. Por isso, a problematização dessa construção normativa se constitui como fundamental à democracia no âmbito curricular.

IV CAPÍTULO ENSINO DE HISTÓRIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Educação é para gente. Antes de podermos planejar um sistema educacional, precisamos entender os problemas que enfrentamos para transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer escolhas adequadas a respeito de um grande conjunto de temas de valor nacional e internacional.
Nussbaum (2017)

O texto da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular foi aprovado e homologado no dia 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da Educação José Mendonça Filho. Nesta versão houveram 19 votos a favor e 3 votos contra no Conselho Nacional de Educação. A BNCC possui um ineditismo, pois se caracteriza como o primeiro documento prescritivo, para a educação, com um caráter obrigatório. O público alvo dessa normativa são os/as professores/as e instituições de Educação Básica. A separação das concepções de educação para Ensino Fundamental e Médio trazem uma tendência de fragmentar o processo de ensino, sobretudo, o de História. Na versão, em construção, da BNCC para o Ensino Médio não existe uma normativa direcionada especificamente para a disciplina de História. Desse modo, a pressão para o aprendizado de História fica reservada para os anos finais do Ensino Fundamental. Esse fato é preocupante pois a descontinuidade no processo educativo gera lacunas na formação dos sujeitos aprendentes.

Outro fator problemático foi a falta de uma devolutiva das contribuições feitas pelos/as professores/as que enviaram suas contribuições e foram aos eventos pela construção da BNCC, não houve retorno sobre as ideias. Os/As professores/as e a sociedade em geral tiveram a opção de contribuir somente com relação aos conteúdos por área de conhecimentos e componentes curriculares, ou seja, a concepção de Base Comum, com as ideologias que motivaram que a BNCC tenha sido constituída tal como foi, não foram abertas para a discussão. Não houve aderência nem uma explicação aberta a respeito das concepções de mundo e de educação na construção da BNCC. E ao que parece, a falta de abertura está se acentuado na construção do documento BNCC para o Ensino Médio. Para Saviani (2016), [...] a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos

proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2006, p.191).

Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História- sejam aqueles produtos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula- expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (SILVA; FONSECA, 2010, pág. 16).

Os currículos, normas e políticas públicas direcionadas para a educação e o ensino de História, sempre irão se referir a escolhas. A BNCC expressa escolhas, pontos de vista e modos de entender os processos educativos. Nesta lógica, a grande questão é que para o processo de construção dessas escolhas educativas devem levar em conta, o acúmulo cultural de historiadores/as e/ou docentes em exercício. Nesse mesmo sentido, qual é o real motivo da criação de uma base comum depois de praticamente trinta anos da solicitação feita no ano de 1988, na Constituição Federativa Brasileira? Sendo que outras demandas estão em aberto, como por exemplo melhores condições de trabalho, salários compatíveis com a importância da profissão, reformas das escolas sucateadas, escola integral, entre outros conflitos educacionais não têm a devida atenção. Cuidar ou não de uma demanda expressa as prioridades dos governos e projeto de nação que se deseja para um país.

Ao longo desse capítulo, iremos esmiuçar as propostas do documento BNCC (2017), com relação ao ensino de História, seguindo como foco os anos finais do Ensino Fundamental. No documento da BNCC, a disciplina de História está inserida na área de Ciências Humanas, assim como a Geografia. Na estrutura do documento as atribuições para esses componentes curriculares estão organizadas por objetivos, estes por sua vez são separados por unidades temáticas, objetos de conhecimento e por habilidades. A área de Ciências Humanas, como explicita o documento da BNCC trata de conhecimentos específicos que:

(...) exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades , em seus tempos históricos , territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial.). E também que os levem a refletir sobre sua inserção singular responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo. (BRASIL, 2017, pág.

352)

A BNCC discorre ao longo da área a respeito da concepção de Ciências Humanas que orientaram os componentes de História e Geografia. E apartir dessa concepção, traça procedimentos que devem guiar as práticas educativas dos dois componentes. Para Chizzotti (2016), as ciências humanas se configuram como um grupo de disciplinas originadas no século XIX que, desde então, passam por transformações e um processo de expansão. Contando com pressupostos epistemológicos, metodológicos e axiológicos específicos.

Um retrospecto histórico permite identificar diferentes caminhos que foram edificando os fundamentos de cada disciplina científica na área das ciências humanas: a história floresce no âmbito do historicismo e a escola dos Annales; a sociologia emerge com o positivismo e a militância acadêmica de Durkheim e a conciliação de Weber; a psicologia com o desenvolvimento da psicofisiologia e os estudos do comportamento; a antropologia, como os estudos etnográficos; a educação consolida-se como uma subárea das ciências humanas, de grande interesse social, atraindo profissionais de diferentes áreas científicas (CHIZZOTTI, 2016, pág. 45)

Como foi afirmado anteriormente, o documento da BNCC traz uma definição por área, quanto as Ciências Humanas. Informando ao longo do texto, aspectos necessários e presentes para a compreensão do entendimento das Ciências Humanas na BNCC, a respeito desses aspectos e fundamentos é possível dividi-los em cinco, que consistem em:

Quadro VI: Fundamentos da BNCC: Para as Ciências Humanas

Fundamentos da BNCC: Para as Ciências Humanas
A compreensão de que as ciências humanas, dizem respeito as relações humanas em um Espaço e tempo. Colocando que tempo, espaço e movimento são categorias fundamentais nas ciências humanas.
A necessidade de romper com aspectos de linearidade no âmbito da geo-história.
A ação humana precisa ser valorizada, em um sentido crítico, quanto as relações de poder e a produção de conhecimentos.
Papel das ciências humanas, consiste também, em contribuir para uma “formação ética, valorizando direitos humanos, respeito ao ambiente, respeito à coletividade”. Afim de conquistar o “fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, participação e protagonismo.
A preocupação com as desigualdades sociais, também é pertinente as ciências humanas.

Fonte: Adaptado pela autora (BRASIL, 2017, pág. 349-352)

O documento expõe o entendimento a respeito das Ciências Humanas. A BNCC determina sete competências, que considera necessárias para o aprendizado dos componentes curriculares dessa área, dessa forma essas sete competências

estão articuladas com os preceitos anteriormente citados.

Competências para as Ciências Humanas:

- 1- Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
- 2- Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas considerando suas variações de significado no tempo e o espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
- 3- Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para as transformações espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
- 4- Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 5- Comparar eventos ocorridos simultaneamente, no mesmo espaço e em espaços variados e eventos ocorridos em tempos diferentes do mesmo espaço e em espaços variados.
- 6- Construir argumentos, com base nos conhecimentos das ciências humanas para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 7- Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão ritmo e conexão (BRASIL, 2017, pág. 353).

Torna-se importante afirmar que apesar da BNCC traçar uma sequência, percorrendo sobre a importância da História e Geografia, trazendo conceitos pertinentes, tais como temporalidade, comparação de eventos, intervenções humanas e etc., o documento não estimula e não possui um suporte nítido a respeito da interdisciplinaridade. Da relação entre as duas disciplinas como campos de conhecimento. Apesar de afirmar a importância dos componentes ao longo do documento, o modo pelo qual essa relação ocorrerá na prática não fica explícito.

Dessa forma, quando os/as professores/as forem consultar a BNCC enquanto normativa para o Ensino Fundamental, para guiar suas práticas de ensino, irão se deparar com intenções para as suas disciplinas, ano a ano, contudo, o acúmulo

cultural das relações interdisciplinares existentes no meio escolar ficará a cargo da interpretação dos/as professores/as e escolas, conferindo um caráter subjetivo para o processo de ensino.

Então, quais são os pontos que a BNCC acrescenta para o meio educacional? Se a subjetividade permanece, como será o agir com relação as aulas de Geografia e, sobretudo, de História? A BNCC, em seguida, se divide para cada disciplina e “Ensino Fundamental- Anos Iniciais” (1º ano ao 5º ano) e “Ensino Fundamental –Anos Finais” (6º ano ao 9º ano). Entre os objetivos, dessa pesquisa está o de analisar o que a BNCC propõe para o ensino de História para os anos Finais. Porém, é válido afirmar que a proposta para os anos Iniciais apresenta um dilema, além do próprio texto, devido ao fato de que para os anos iniciais são raras as escolas que contratam com professores/as especialistas das áreas disciplinares. Ou seja, um/a professor/a com a formação pedagógica terá que dar conta das especificidades de todas as disciplinas, inclusive a de História. Será, que esse sujeito compreende o que é História e como cumprir os objetivos propostos pela BNCC? Será que irão compreender a proposta do documento, visto que até especialistas têm dúvidas? Talvez, a BNCC para os anos Iniciais, seja por si só um grande paradoxo.

É necessário pensar na formação dos/as professores/as para reduzir esses impasses. Esse fato abre um raciocínio para refletirmos. Como pensar no ensino de História sem problematizar a relação com os/as professores/as? A formação dos/as professores/as implicará em como irão compreender os processos históricos e aplicar isso em sala de aula. Existe um descompasso entre a proposta da normativa BNCC com as demandas das escolas, alunos/as e professores/as. Em partes esse descompasso ocorre devido à desvalorização do papel do/a professor/a no processo de elaboração do documento e sobre os seus saberes feitos sobre a e da escola.

O Governo parece nos dizer, por meio do documento, que o que faltava para a conquista da educação de qualidade socialmente comprometida no Brasil era a criação de manual sobre o que e como ensinar. Será mesmo que essa é a forma mais adequada de oferecer oportunidades de educação formal para todos/as? A respeito do/a professor/a de História:

A sua formação não se restringe a um curso de História, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc. Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com

encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (BITTENCOURT, 2012, pág. 55)

Voltando para estrutura da BNCC, é possível observar que após apresentar as sete competências para os anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, o documento evidência alguns preceitos que considera importantes no processo de aprendizado para o ensino de História, os preceitos podem ser categorizados como:

Quadro VII: Objetivos para o Ensino de História conforme a BNCC

Objetivos para Ensino de História conforme a BNCC	
1-Identificação	Identificar os objetos estudados compreendendo o sentido do objeto. Os usos e utilidades desse objeto de estudo. Como foi produzido e quais são seus significados.
2-Comparação ²⁰	Comparar para compreender múltiplas realidades e o funcionamento de diferentes sociedades. Identificar semelhanças e diferenças.
3-Contextualização	Aprender a atribuir significados condizentes com os eventos e lugares históricos. Compreendendo as realidades culturais e circunstâncias históricas e processos históricos.
4-Interpretação ²¹	Compreender o significado histórico das cronologias. Identificar marcos históricos. Interpretar os objetos e textos históricos, entendendo os variados contextos e significados contidos nos mesmos.
4-Análise	Problematizar a escrita da história. Compreendendo as limitações e sentidos da história.
5-Autonomia de pensamento	Um dos objetivos do componente de história no Ensino Fundamental, contribuir para que os alunos tenham autonomia de pensamento. Entendendo que o agir histórico dos sujeitos está condicionado ao momento histórico que vivem.
6-Bases da Epistemologia da História	Compreensão de tempo histórico, documentos, linguagens e a relação dos sujeitos com objetos de conhecimento.
7-Conhecimento Histórico	Tratar o conhecimento histórico como um modo de pensar sobre passado e presente. Compreendendo a história como uma ferramenta para o entendimento das experiências humanas ao longo do tempo.
8-Atitude Historiadora	Se refere a atitude esperada de alunos e professores, para lidar com os conteúdos propostos para o ensino de História na BNCC.

²⁰ A BNCC cita nesse momento que as linguagens matemáticas podem auxiliar nas experiências de comparação feitas pelos/as alunos/as. Com relação ao componente curricular de História, essa é a primeira vez que a BNCC cita o uso de outro componente para contribuir com a aprendizagem. Porém, traz alguns exemplos e se limita a isso, não discorre abertamente sobre transdisciplinaridade.

²¹ Nessa parte do documento da BNCC, apesar de não discorrer abertamente a respeito da relação do componente curricular de Português com o de História na leitura do texto é possível inferir essa relação.

9 – Competências Específicas	O documento afirma que através da articulação com os pressupostos, colocados nesse quadro em conjunto com as competências para as Ciências Humanas, elaborou competências específicas para o componente de história.
------------------------------	--

Fonte: Adaptado pelo autor (BRASIL, 2017, pág. 393-398)

Esses preceitos podem ser localizados ao longo do texto do componente curricular de História. Como foi dito anteriormente, em sua estrutura, a BNCC define para cada uma das disciplinas quais são as competências específicas que exige. Quanto ao ensino de História, a BNCC define sete competências específicas, as quais o documento afirma que o desenvolvimento das mesmas é basilar para que para que efetivamente exista um aprendizado significativo da disciplina de História, sendo elas:

- 1-**Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
- 2-** Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
- 3-**Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
- 4-**Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- 5-**Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
- 6-** Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
- 7-**Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estados sociais. (BRASIL, 2017, pag. 400)

Com relação ao Ensino de História e o uso de competências, a ANPUH (Associação Nacional de História), posicionou-se através de diversas notas a

respeito da BNCC²². É possível perceber no texto da BNCC um caráter fortemente prescritivo com relação ao ensino de História ele produz um desestímulo ao debate interdisciplinar e transversal no processo de ensino ao desconsidera que outros saberes são determinantes para a aprendizagem da produção historiográfica. Apesar de afirmar ao longo das competências que existe uma preocupação com princípios democráticos, relações de poder e estruturas sociais existem conceitos suprimidos e invisibilizados no documento, a exemplo de lutas de classe. A BNCC desconsidera o caráter orgânico do Ensino de História e da construção dos currículos. A respeito Caimi (2016) afirma:

Caracteriza-se como uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso (CAIMI, 2016, pág. 91).

A BNCC, quando traz em seu texto uma listagem de competências para o ensino de História, demonstra um desejo por acrescentar pontos para melhorar o que tem sido proposto até então para a disciplina de História. Porém o texto não apresenta uma mudança significativa e necessariamente uma garantia de viabilidade para que tais competências possam necessariamente desenvolver-se. Dessa forma, após discorrer sobre as competências o documento expõe para os Anos Finais três procedimentos básicos que norteiam as práticas educativas, em conjunto com o desenvolvimento das competências:

Quadro VIII: Procedimentos Básicos para o Ensino de História

Procedimentos Básicos para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental.
1- Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil). Ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2- Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

²² Foi possível verificar no site: <https://anpuh.org.br/> que houveram desde (22-11-2015), até a (09-06-2018), publicações de notas no site da ANPUH a respeito da confecção e aplicação da BNCC. Discussões essas oriundas de eventos acadêmicos da ANPUH, que surgiram através de GT's, jornadas acadêmicas e oficinas. Notas de repúdio foram geradas por historiadores, em todo o território nacional, afirmando que existem incongruências na confecção da BNCC, quanto aos aspectos de temporalidade e processos de mudanças e permanências no Ensino de História proposto pelo documento.

3- Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

Fonte: Adaptado pela autora. (BRASIL, 2017, pág. 412)

A respeito dos procedimentos básicos definidos pela BNCC: O primeiro (1) procedimento tem a finalidade de definir que os objetos de estudos selecionados correspondem a “eventos históricos consolidados pela historiografia contemporânea” (BRASIL, 2017, pág. 412). Afim de conferir sentido ao sequenciamento, afirmando que o ensino de História tem como uma de suas finalidades estabelecer relação com o passado e presente, são citadas as leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que respectivamente se referem a culturas afro-brasileiras e indígenas e a obrigatoriedade de ensinar e dar visibilidade a essas culturas, contribuindo para que os discentes possam perceber os processos de inclusão e marginalização desses sujeitos.

O segundo procedimento (2) faz referência a importância do uso de fontes e documentos e formas de registros nos seus significados tangíveis e intangíveis. O terceiro (3) procedimento explicita a necessidade de serem fornecidos aos alunos, múltiplos pontos de vista com relação aos eventos históricos, para que os mesmos possam entender que existem diversas concepções e ideias acerca dos acontecimentos.

A BNCC divide os conhecimentos para os anos finais do Ensino Fundamental em **1- Unidades Temáticas; 2-Objetos de Conhecimento e 3-Habilidades**. Cada ano do Ensino Fundamental possui quatro unidades temáticas. Os objetos de conhecimento correspondem aos conteúdos que estão inseridos dentro do grande grupo de cada unidade temática. As Habilidades, assemelhando-se a objetivos de um plano de aula, determinam o que os/as discentes devem ser capazes de fazer ao fim de cada unidade. Por exemplo: “Identificar a gênese do saber histórico [...], diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo [...] e Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval [...].” (BRASIL, 2017, pág. 417).

Quadro IX: 6º ano do Ensino Fundamental

Unidade de Análise		Unidade de Contexto
6ºano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	

1-História: tempo, espaço e formas de registros	<ul style="list-style-type: none"> • Cronologias; • Registros e conhecimento histórico; • Humanidade e trajetórias. 	Essa etapa, demonstra ter como finalidade, a exposição para os alunos a respeito da relação da história com o tempo. Expressando os conceitos de fonte histórica.
2-A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	<ul style="list-style-type: none"> • Povos da antiguidade, egípcios, mesopotâmicos; • Povos Indígenas (pré-colombianos); • Ocidente clássico (Grécia e Roma), aspectos culturais. 	Visando ensinar a respeito de alguns povos da antiguidade, suas culturas e estrutura de sociedade; as hipóteses do surgimento da humanidade e trajetória desses povos e suas variadas formas de registros, limites e legados culturais.
3-Lógicas de Organização Política.	<ul style="list-style-type: none"> • Grécia antiga e organização social; • Início da era Medieval; • Fragmentação política na Idade Média. 	Com a finalidade de ensinar a respeito da Antiguidade Clássica. Fazendo referência aos conceitos de cidadania trazidos pela Grécia Antiga, e a sua estrutura de sociedade e legado cultural. Passando também pelo Império Romano desde o início ao declínio. Chegando até o Início da Idade Média compreendendo as rupturas e permanências desse período histórico.
4-Trabalho e formas de organização social e cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Contatos entre os povos no mediterrâneo; • Compreensão da servidão e trabalho escravo em diferentes temporalidades; • Religião Cristã e Idade média; • O papel da mulher no mundo antigo e medieval. 	Essa etapa diz respeito, ao medieval e suas relações com outros povos. Tratando da influência da igreja católica na Idade Média. Diferenciando e conceituando trabalho escravo e servidão. Trazendo aspectos, sobre a figura da mulher tanto no Mundo Antigo quanto medieval.

Fonte: Adaptado pela autora (BRASIL,2017, pág. 416-417)

Para o 6º ano do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta quatro unidades temáticas e possui em média cerca de dois a três objetos de conhecimento. São propostas dezenove para o 6º ano, essas habilidades estão divididas entre as unidades temáticas e dizem respeito aos objetos de conhecimento. Os conteúdos colocados nas habilidades possuem uma ordem cronológica dos acontecimentos. Com relação as unidades temáticas a (1), que trata basicamente das noções tempo e periodizações, seria importante que houvesse a explicação para o/a aluno/a do conceito do que é História e de colocar esses/as discentes como sujeitos históricos.

Essa explicação é importante pois o sexto ano inicia com mudanças e transformações para as crianças, já que esse é primeiro ano que o enfoque para as disciplinas se torna mais detalhado.

Esse esclarecimento contribui para que os/as alunos/as percebam que a História não diz respeito somente ao passado e aos grandes vultos. (2) Apesar de o documento da BNCC afirmar ser importante fornecer múltiplas visões, segue com tendências que necessitam ser superadas na disciplina de História: generalização da definição de povos africanos, destacando assim somente o Antigo Egito. Quanto ao item (3) possível perceber uma ênfase nos povos greco-romanos conceituando a *pólis* e as dinâmicas políticas e sociais da Antiguidade Clássica.

O conceito de cidadania se refere especificamente ao mundo Antigo e o texto não explicita a problematização e mudanças nos conceitos de cidadania. Destacam-se (4) a busca por explicar as diferenças e semelhanças entre os processos de servidão e escravidão. O papel da mulher no mundo antigo e medieval trata-se de uma rica e necessária discussão, entretanto, a BNCC não incentiva ou estabelece ligações com a figura da mulher contemporânea e as relações de gênero e opressões.

Quadro X: 7ºano do Ensino Fundamental.

Unidade de Análise		Unidade de Contexto
7ºano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	
1. O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da ideia de modernidade; • Conceito de “Novo mundo” e suas rupturas e permanências; • Saberes africanos e pré-colombianos, aspectos culturais. 	Destaque para os preceitos que deram origem ao período moderno. Permanências e mudanças com relação ao “Mundo Antigo”. Bem como os saberes, técnicas e dos povos africanos e indígenas, antes da chegada dos europeus.
2. Humanismos Renascimentos e o Novo Mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Renascimentos culturais; • Humanismo; • Reformas religiosas; • Expansão marítima; • Descobertas científicas. 	Destaque para o desenvolvimento do mundo moderno, estrutura de pensamento, humanismo, renascimentos, culturais, as reformas religiosas ocorridas na Europa. Grandes descobertas científicas e as grandes navegações devem ser abordadas.
3. A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	<ul style="list-style-type: none"> • Monarquias europeias; • Poder centralizado; • Reinos nas américas; 	Com um enfoque para a centralização política na Europa. Resistência dos povos ameríndios com a chegada dos europeus,

	<ul style="list-style-type: none"> • Contato entre europeus e indígenas; • Sociedades Ameríndias • Resistência indígena. 	demonstrando também a diversidade que havia entre esses povos. Lógicas que haviam no sistema colonial, e as relações que existiam nesse período.
4. Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica mercantil; • Lógica das sociedades africanas • Capitalismo 	Trazendo um destaque para a estrutura do mercantilismo e as dinâmicas comerciais do período moderno; Relações comerciais das sociedades africanas e americanas; Comércio de povos escravizados e os agentes relacionados a esse processo. Enfatizando os pontos que levaram a transição do mercantilismo para o capitalismo.

Fonte: Adaptado pelo autor (BRASIL, 2017, pág. 418-419)

No 7º ano do Ensino Fundamental existem quatro unidades temáticas e possui, em média, cerca de dois ou três objetos de conhecimento. Existem dezessete habilidades propostas para essa etapa. Na primeira unidade em conjunto com os objetos de conhecimentos e habilidades (1) O conceito de “Novo Mundo” utilizado pela BNCC é extremamente eurocêntrico pois se refere ao ponto de vista europeu, estimulando a um entendimento de descobertas dos locais no continente americano e não de ocupação ou invasão.

Esse conceito coloca em segundo plano a história dos indígenas, como povos originários da América. O termo “Novo Mundo”, trata-se de algo arbitrário pois é uma forma de legitimar a colonização. No segundo item (2) destaca-se também a utilização do termo “conquista” seguindo a mesma lógica de “Novo Mundo”, remete a sujeição e trata-se de um desrespeito aos povos Indígenas. Sabemos que as bases da historiografia são europeias e da relevância da história europeia para o mundo. Porém algumas concepções precisam ser revistas a fim de não perpetuar um ciclo vicioso de preconceitos e equívocos.

É possível destacar quanto ao ponto (3) que com relação a história dos povos indígenas é necessário uma maior problematização e relação com relação aos processos de opressão que ocorriam e a atualidade do contexto indígena do mundo contemporâneo. Com relação ao item (4), um ponto forte é a busca no texto por uma diferenciação dos conceitos de escravidão do povo negro com o processo de escravidão que havia no mundo antigo. Diferenciando assim os processos e critérios de sujeição, contudo, não há um destaque para a situação de opressão no qual

viveram as populações negras, enquanto, escravizadas e não são estabelecidas ligações com o período contemporâneo.

Quadro XI: 8ºano do Ensino Fundamental.

Unidade de Análise		Unidade de Contexto
8ºano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	
1-O mundo Contemporâneo: o Antigo Regime em crise	<ul style="list-style-type: none"> • Iluminismo; • Revoluções Inglesas; • Princípio do Liberalismo; • Revolução Industrial; • Revolução Francesa; • Rebeliões na América Portuguesa. 	Essa etapa tem a ênfase de tratar a respeito dos conceitos de iluminismo e do liberalismo relacionando com o mundo contemporâneo. Bem como compreender as particularidades que ocorreram na Inglaterra no século XVII. Evidenciando os impactos da: Revolução Industrial; processos da Revolução francesa e seus impactos para a sociedade; e a ação de movimentos e “rebeliões” que houveram no contexto da América Portuguesa.
2-Os processos de independência das Américas	<ul style="list-style-type: none"> • Independência dos EUA • Independências na América espanhola. • Caminhos para a independência do Brasil. 	Com a finalidade de tratar a respeito dos processos de independência com suas semelhanças e diferenças; conceitos de estado e nação; formas de governos adotadas após o período de independência; conceituando o Pan-Americanismo; a Organização política e social do Brasil de 1808 até 1822. Expondo o contexto no qual viviam os grupos indígenas e negros. Com ênfase nas mudanças e permanências com relação aos preconceitos e estereótipos.
3-O Brasil no século XIX	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro Reinado; • Período Regencial; • Segundo Reinado; • <i>Plantations</i>; • Escravismo e revoltas dos escravizados XIX; • Políticas de extermínio indígena; • Cultura popular brasileira. 	Enfoque no Período colonial e escravidão; Relações econômicas e sociais desse período; relação com o indígena durante o império. Primeiro e segundo reinado; Diversidade política e social, movimentos contra o poder centralizado. Dando destaque ao legado da escravidão; Transformações fronteiriças. Cultura popular brasileira e a formação de identidades brasileiras XIX.
4- Configurações do mundo no século XIX	<ul style="list-style-type: none"> • Nacionalismo; • Revoluções; • Capitalismo Industrial; • Darwinismo e racismo; • Resistência Indígena; 	Nessa etapa são salientadas; Ideologias raciais; Imperialismo e o impacto que causou na África e Ásia. Os processos de protagonismo e resistências dos

	frente as formas de silenciamento.	povos oprimidos. Teorias raciais, e os discursos civilizatórios.
--	------------------------------------	--

Fonte: Adaptado pela autora (BRASIL, 2017, pág. 420-423).

Para o 8º ano do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta quatro unidades temáticas cada uma e possui em média cerca de quatro a seis conjuntos de objetos de conhecimento. São propostas vinte e sete habilidades. Com relação a expectativa, (1) a BNCC se refere as revoluções que houveram na Europa: Revoluções Inglesas, Francesa e Industrial. Porém, quando se refere aos movimentos que houveram no período Regencial no Brasil (1831-1840), chama simplesmente de rebeliões. A BNCC, ao contrário do que afirmou ao longo do texto sobre a valorização dos movimentos sociais e lutas que houveram na busca por direitos ou melhorias para a população, categoriza movimentos como rebeliões, desqualifica os processos nacionais que partem dos/as populares.

No item (2), é possível realçar o destaque para o caso do Haiti, intitulado “A Revolução dos Escravizados (...)” indo de encontro com a ideia das resistências dos/as escravizados/as negros/as. Orientando sobre a importância de tratar da presença de múltiplos grupos sociais e étnicos nas lutas por independência no Brasil e América Espanhola.

Com relação ao (3) ponto destacamos que a BNCC faz uma ponte com a atualidade, orientando a respeito que deve haver uma contextualização do contexto no qual os/as escravizados/as negros/as viviam e as atuais ações afirmativas. Abordar esse fato nas escolas é importante para evitar essencialismo e para que os/as estudantes compreendam que a realidade atual é fruto de processos históricos que nos precedem.

Em consonância com o terceiro ponto, o (4) realça que deve haver a discussão sobre o conceito de darwinismo social, relacionando assim, o determinismo biológico que havia ancorado com o discurso de busca por legitimação da sujeição dos povos e territórios africanos e asiáticos. Apontando que houveram lutas e resistência por parte desses povos aos discursos e práticas civilizatórias. Neste sentido, o documento não discute o sentido de civilização, o que nos leva a pensar que aqueles que lutavam contra a civilização eram incivilizados.

Quadro XII: 9º ano do Ensino Fundamental.

Unidade de Análise		Unidade de Contexto
9ºano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	
1-O nascimento da	• Experiências Republicanas e	Destacam-se aspectos

República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	<p>autoritarismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proclamação da República; • Resistência negra, questões de inserção • Primeira República; • Período Vargas; • Vida urbana e segregação espacial; • Trabalhismo; • Indígenas no período da república; • Protagonismo feminino; 	<p>culturais, políticos e econômicos no contexto do Brasil República; São expostas as fases do contexto republicano; conceitos de Urbanização e do mundo do trabalho; com destaque para a os processos de inclusão e exclusão dos “afrodescendentes” e indígenas; colocando em discussão os conceitos de diversidade, no Brasil e sobre conquistas de direitos políticos, civis e sociais.</p>
2-Totalitarismos e conflitos mundiais	<ul style="list-style-type: none"> • Primeira Guerra Mundial; • Questão Palestina; • A Revolução Russa; • A crise capitalista de 1929. • Nazismo e Fascismo; • Guerras Mundiais e a crise no colonialismo; • Judeus e o holocausto; <p>Direitos Humanos e Nações Unidas.</p>	<p>Identificar as relações e implicações do capitalismo. Analisar a crise capitalista 1929 e seus impactos</p> <p>Explicar os conceitos sobre a revolução russa e os processos de nazismo e fascismo. E das lógicas de resistência que cercaram esses processos. Explicar sobre as nações Unidas e a carta pelos direitos humanos.</p>
3-Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	<ul style="list-style-type: none"> • Brasil e governo JK; • Revoluções culturais: 1960; • Ditadura civil-militar; • Indígenas e negros no contexto da ditadura civil-militar; • Processo de redemocratização; • A Constituição de 1988; • Transformações no Brasil; • Violência e populações marginalizadas; • Brasil, relações internacionais e globalização. 	<p>Processos sociais, econômicos do Brasil. Transformações urbanas. Entender os processos que levaram a ditadura civil-militar no Brasil. Debatendo sobre os acontecimentos desse período. Identificar as demandas das populações indígenas e quilombolas. Entender o contexto da redemocratização, da constituição 1988. Bem como as formas de preconceito que haviam.</p>
4- A História Recente	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra Fria; • Revolução Chinesa e tensões; • Revolução Cubana e tensões; • Ditaduras na América Latina • Descolonização na África e 	<p>Compreender as tensões que houveram durante a guerra fria e seus desdobramentos. Entender os regimes ditatoriais latino americanos e as políticas de opressão que houveram</p>

	Ásia; • Processo de Globalização; • Políticas Econômicas na América Latina; • Conflitos no Século XXI • Terrorismo; • Diversidades Identitárias; • Povos Indígenas.	nesses regimes. Entender o processo de descolonização. Compreender as mudanças e permanências geradas pela globalização e pelas transformações políticas. De bater sobre as formas de preconceito e opressões no século XXI.
--	---	--

Fonte: Adaptado pela autora (BRASIL,2017, pág. 424-429)

Para o 9º ano do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta quatro unidades temáticas e possui, em média, cerca de quatro a seis conjuntos de objetos de conhecimento. São propostas 36 habilidades para o 9º ano. A BNCC, (1) enfatiza a contribuição das populações negras na formação política e social brasileira e as lógicas de inclusão e exclusão de indígenas e negros. Havendo também um destaque para o mundo do trabalho, incentivando a abordagem do tema desde a comunidade próxima até a realidade nacional.

Porém, quanto aos movimentos sociais e condições degradantes de trabalho, não há referências e, tampouco, destaca as condições violentas de subsistências e as subrepresentadas das populações negras nos espaços de tomada de decisões no país. Utiliza o termo “afrodescendentes” termo ideologicamente questionável e coloca em xeque os marcadores fenótipos que produzem desigualdades e preconceitos.

No segundo item (2), os processos totalitários com suas resistências, opressões e práticas de extermínio em massa estão presentes nessa etapa. Quanto se refere a carta dos direitos humanos elaborada pela ONU não há uma crítica e uma ligação de contexto com a atualidade. A BNCC, no item (3) faz referência aos indígenas e remanescentes de quilombos na resistência contra a Ditadura civil-militar, assim como os demais movimentos de resistência. A cidadania e valores democráticos são citados, porém, a ideia de cidadania não é especificada. As populações marginalizadas são citadas e a BNCC se refere a “negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses e pobres, etc.” (BRASIL,2017, pág. 427) vagamente. Na versão anterior do documento não havia referência a expressão homossexual, gênero e orientação sexual. Mas, na segunda versão, anterior a BNCC homologada, havia um trecho que foi suprimido no documento atual. “(...) **sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade,**

habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza."

Esse trecho estava contido nas competências gerais da BNCC e atualmente o texto é:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, pág. 08).

É possível observar que o termo "orientação sexual" e "gênero" foram suprimidos na versão aprovada e homologada e em seu lugar foi usado a categoria "diversidade". O CNE se posicionou afirmando que não existe um consenso popular a respeito da definição de gênero e que o tema é polêmico, alegando que futuramente irá analisar essa demanda. É inerente ao processo educativo compreender que "a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos" (BITTENCOURT, 2012, p. 57). Para Pereira:

Um conjunto de identidades particulares: A identidade sexual, a identidade etária, a identidade geográfica (urbano -rural, interior- capital, regional), a identidade de classe, a identidade étnica particular [...] e finalmente como se constituindo em um conceito maior desse mosaico de identidades parciais, a identidade nacional quase sempre construída a base de característica étnicas (PEREIRA, 1987, pág. 01).

Ao analisar a BNCC e compreendendo as forças e sujeitos que interagem na escola e disputam legitimidades sociais é evidente a necessidade de tornar temas como gênero, homossexualidades, orientação sexual, entre outros visíveis como centrais ao conhecimento escolar. Ao relacionar o ensino de História com a formação intelectual dos/as alunos/as, a percepção do próprio indivíduo não pode ser analisada e construída sem as especificidades que o envolvem e o entorno que o interpela. A educação precisa contribuir para combater e não perpetuar a invisibilidade de formas de se posicionar no mundo, a exemplo das identidades e conflitos políticos em torno das concepções que disputam os projetos de sociedade. Ainda com relação a proposta de ensino trazida pela BNCC para o 9º ano, no item (4), no bloco referente a "História Recente", são abordados aspectos da contemporaneidade e o documento se refere a "diversidades identitárias" com a intenção de contribuir para o combate a "qualquer forma de preconceito e violência". Novamente essas "diversidades identitárias" ficam a cargo da interpretação de

seus/suas leitores/as. Porém, essa referência instiga debates possivelmente proveitosos em sala de aula. Assim, esperamos!

(IN) CONCLUSÕES

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC deve ser revisada no prazo de cinco anos. O documento traz pontos importantes, porém estruturalmente necessita ser revisto e democratizado. Pensamos que seja necessário considerar as contribuições de professores/as das diversas áreas desse imenso território nacional.

Se anteriormente a BNCC representava uma ameaça, digna de notas de repúdio contra a construção da própria, atualmente ela é uma realidade. Por isso, como profissionais da educação, precisamos lidar com suas implicações e possibilidades.

A BNCC tem o potencial de alterar a formação dos/as professores/as, materiais didáticos e planos políticos pedagógicos nas escolas. Neste quadro, a educação básica necessitará de atenção, no entanto, as motivações das propostas de mudanças precisam ser percebidas com cautela. As demandas de mercado nem sempre convergem com os interesses da educação comprometida com a participação política e o enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas.

O Brasil é um país com uma realidade desigual e com abismos sociais, parte deles fabricados por séculos de preconceito que geraram diferenças econômicas e sociais marcantes entre seus estados. Ao pensar a realidade da educação brasileira, nos parece que o que necessitamos com urgência são de reformas sociais e educacionais para atender a demandas básicas de sobrevivência para a população. As reformas educacionais precisam ser ancoradas com reformas sociais e políticas para que exista um salto qualitativo socialmente comprometido. Do contrário, os efeitos das reformas tornam-se paliativos e em um eterno ciclo de “tapar buracos” ao invés de construir um contexto adequado de cidadania.

As expectativas a respeito do ensino e saberes formais proporcionados pelo meio escolar necessitam ir além de uma expectativa de um/a aluno/a formado/a para o mercado de trabalho como ancora a leitura e defesa (empresarial) das pedagogias das competências.

Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema (GENTILI, 1998, pág. 25).

A mão invisível do mercado acaba decidindo os rumos do que e como deve ser ensinado. A centralidade do controle pedagógico parece ser a lógica da BNCC e isso demonstra, em partes, o descrédito com relação ao conhecimento que é construído no cotidiano escolar. A BNCC é uma normativa que gera riscos, talvez o mais perigoso deles, a uniformização do ensino e a intensificação da desprofissionalização do/a professora. Esse último porque a autonomia e conhecimentos construídos nos fazeres docentes seriam despotencializados frente aos pacotes e manuais governamentais.

De modo geral, nos últimos anos do Ensino Fundamental é possível perceber que a BNCC apresenta um caráter conteudista. O ensino de História não se trata somente de constatações de acontecimentos do passado, ele é necessário para a problematização do presente. No campo das Habilidades propostas existem orientações que buscam relacionar os períodos históricos, porém, aparentemente não existe nenhuma inovação na abordagem proposta pela BNCC. Não estamos contestando a relevância dos conteúdos existentes na Base, todavia, a impressão durante a leitura é de que se trata verdadeiramente de um currículo mínimo extremamente interessada na lógica do capitalista periférico disfarçado de diretriz.

Esse documento foi formulado para ser aplicado para a realidade nacional, sem refletir os dilemas que existem no ensino de História. Como será viável o ensino de história com a carga horária disponível? Esse fato é preocupante pois além de fragmentar o processo de ensino, desconsidera a cultura múltipla que existe no país com proporções continentais como é o Brasil. Outra percepção possível, a BNCC será útil para otimizar as provas de avaliação nacionais e internacionais, como o PISA.

Foi possível perceber que no documento da BNCC, conceitos como: moral, cidadania e democracia são tratados de maneira generalizante e não são problematizados. Existe uma carência na versão homologada da BNCC a respeito das especificidades no ensino para alunos/as especiais, com transtorno mental, com deficiências ou dificuldades de aprendizado. Essa população está a margem dos interesses conteudistas da BNCC. Assim como os/as discentes do meio rural e EJA (Educação para jovens e adultos).

Os currículos e normativas educacionais necessitam ter uma preocupação em não reduzir o protagonismo das escolas e massificar o entendimento de conhecimento. Suas intencionalidades deveriam estar a serviço da vida cidadã em

uma sociedade democrática. A luta por visibilidade e por investimentos para a educação e um uso ético das verbas públicas destinadas para esta área são elementares para a superação de conflitos que assombram a educação brasileira. Protagonizar a escola também significa ir além dos interesses de mercado e percepções generalizantes.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. **A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular.** Educ. rev. [online]. 2011, n.42, pp.163-171. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500011>. Acessado: 02/07/2017.
- ACETTA, S.; SILVA, E. N. C.; ZOTES, L. P. **Gestão Participativa, Comportamento e Motivação na Administração Pública**, II SAPIIS- Seminário Áreas Protegidas e Inclusão Social. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.seap.pr.gov.br>. Acessado: 06/04/2017.
- AFONSO, A. J. **Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação.** Revista Brasileira de Educação. Nº 22. Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100000. Acessado: 09/05/2018.
- ALMEIDA, M. L. P.; PACIEVITCH, T. **Políticas Educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico.** 1 ed. Curitiba, PR: CRM, 2015.
- ALMEIDA, C. **A arte e a construção da cidadania** (2007). Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Cristiane%20-%20Final.pdf>>. Acessado em: Setembro/2017.
- AINSCOW, M; FERREIRA, W. **Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais.** In: Rodrigues, D (Org.). Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.
- ANDRIOLI, A. I. **As Políticas Educacionais no contexto do Neoliberalismo.** UNIJUÍ, RS 2005.
- ANDRIOLI, A. I. **O que haveria de positivo no neoliberalismo?** In: Correio da Cidadania, São Paulo, 13 a 20 de novembro de 1999, p. 08.
- ANASTASIOU, L. das G C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade.** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.
- ARAUJO, H. **Base Nacional Comum Curricular contraria a Constituição e a LDB.** 01/06/2017 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Acesso: www.cnte.org.br. Acessado: 02/07/2017.
- ARÊAS, J. B. **Batalhas de O Globo (1989-2002): o neoliberalismo em questão –** Niterói, 2012.
- ASBAHR, F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural.** Instituto de Psicologia (IP). Dissertação de Mestrado, 2005.

ARAÚJO, U. F. **A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar** (2004). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_5_ulisses_construcao_democracia.pdf>. Acessado em: Setembro/2017.

AZEVEDO, S. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

AZEVEDO, J. M. L de. & AGUIAR, M. A. da S. **“Características e Tendências dos Estudos sobre a Política Educacional no Brasil”**. II Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. Braga: Universidade do Minho, 2001. (Texto inédito a ser publicado nas Actas do Congresso).

BARROS, J. **A escola dos Annales e a Crítica ao Historicismo e ao Positivismo**. Revista Territórios e Fronteiras, v.3 nº1-jan/jun 2010.

BASÍLIO, V. **A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor** (2010). Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/Vanessa_Hidd.pdf. Acessado em: Setembro/2017.

BASTOS, R. **As recomendações da OCDE para a formação do professor no Brasil**. Anais do XIX CONBRACE. 2015.

BLAUG, M. **Introdução à Economia da Educação**. Porto Alegre: Editora Globo, 1971.

BEZERRA, H. G. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos**. In: KARNAL, L. (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BITTENCOURT, C. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino).

BOCLIN, R. **Avaliação de Docentes do Ensino Superior: Um Estudo de Caso**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 959-980, out. /dez. 2004. Disponível em: <<http://132.248.9.1:8991/hevila/EnsaioRiodeJaneiro/2004/vol12/no45/3.pdf>>. Acesso em: Setembro/2017.

BRANDÃO, C. **A Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense. 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

_____. **Audiências Públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Conselho Nacional de Educação. Caderno Técnico. 2017. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br/>. Acessado: 08/04/2017.

_____. **Ética e Cidadania construindo valores na escola e na sociedade.** Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/ec_intro.pdf> Acesso em: Setembro/2017.

_____. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais** (2009). Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Acesso em Julho/2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - apresentação. Vídeo Institucional disponível no Youtube no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=wJBbHDC5jJg> acessado em setembro de 2017. Publicado em 27 de agosto de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional da Educação: proposta do executivo ao Congresso Nacional.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 1998. 129p.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei número 13.005, 25 de junho de 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2014.** Brasília Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O saber histórico em sala de aula: Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História** - Circe Bittencourt, 2 ed, São Paulo. Ed Contexto, 1998.

CAIMI, F. E. **A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?** Revista do Lhiste, Porto Alegre, v.3, nº4, jan/jun.2016.

CANDAU, V. **A didática em questão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CALLEGARI, C. **Carta aos conselheiros do conselho nacional de educação - César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC.** Brasília, 29 de junho de 2018 Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>.

Acessado em:11/04/2018

CARVALHO, L. M. (coord.). **O PISA e as Políticas Públicas de Educação: Estudos em seis países europeus.** Sísifo - Revista de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. n.10. 2009.

CARRARA, K. **Psicologia e a construção da cidadania.** Psicol. cienc. prof. v.16 n.1 Brasília, 1996.

CARRARA, S. **Educação, diferença, diversidade e desigualdade** (2009) Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...> Acesso em: Setembro/2017.

CENSO 2016. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> Acessado:02/03/2018.

CONSTANTINO, N. S. de. (2002). **Pesquisa histórica e análise de conteúdo - pertinência e possibilidades.** Estudos Ibero-Americanos, 23 (1), 183-194. Porto Alegre: EDPUCRS.

CORRAGIO, J. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?.** São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

CURY, C. **Por Um novo Plano de Educação.** Cadernos de Pesquisa. V41 nº 44 Set/dez.2011.

_____. **O plano nacional de educação: duas formulações.** Cadernos de Pesquisa, n. 104, p. 162-180, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741998000200010&Lng=> Acesso em 07 agosto 2018.

CRUZ, R. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão do capital internacional?** Curitiba: UFPR, 2003.

DAYRELL, J. **A Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa.** Educação em Revista. B.H.(15):21-29. Jun 1992.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Psicologia, Identidade Social e Cidadania: o espaço da educação e dos movimentos sociais.** Educação e filosofia, 10(20) 203-223, jul./dez, 1996.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e Cultura.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

DIAS, I. S. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v.14, nº1, Janeiro/Junho de 2010.

DRAIBE, S. **As políticas sociais e o neoliberalismo.** Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista USP. Nº17.1993 Disponível:<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959/27690> Acessado: 02/04/2018.

D'URSO, L. F. **A construção da cidadania** (2005). Disponível em:

<http://www.oabsp.org.br/palavra_presidente/2005/88/> Acesso: 03/05/2017.

DOURADO, L. F. (coord.). **Avaliação do PNE – 2001-2008**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 2009. 3 v., 775 p.

_____. **Avaliação do Plano Nacional De Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em <www.inep.gov.br/cibec/online.htm>. Acesso em 3 set. 2012.

EIZIRIK, M F. **É preciso inventar a inclusão**. In: PELLANDA, N.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN JR, K. (Orgs.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FACCINI, R. **O desenvolvimento do hábito de ler na construção da cidadania** (2004). Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/O%20DESENVOLVIMENTO%20DO%20HABITO.pdf>. Acesso em: Setembro/2017.

FAZENDA, I. **Práticas Interdisciplinares nas escolas**. São Paulo: Cortez, 1991.

FILHO, M. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia**. *Jornal Unicamp* de 04/12/2017.

FORESTI, M.; PEREIRA; M. **Didática no Ensino Superior**. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, p. 24-48, 1999.

FORBES. **The World's Billionaires**, 2018. Consultado em 20/07/2018.

FREIRE, N; SANTOS, E; HADDAD, F. **Construído uma política de educação em gênero e diversidade**, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...> Acesso:06/04/2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUILHERME, C. **De Dilma a Temer: Da crise do lulismo ao golpe do pemedebismo**. XXIX Simpósio de História Nacional Anpuh, 2017.

GOMES, H. S. **O fetiche da pedagogia da competência na educação profissional/Dissertação**. UFG. Faculdade de Educação, 2007.

GOODY, J. **O roubo da história: como os ocidentais se apropriaram das ideias e invenções do Oriente**. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

GUIMARÃES, S. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo, Pirus, 2012.

_____. **A formação do professor de história do Brasil: novas diretrizes, velhos problemas**. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc>>. Acesso em: 13 jul. 2007.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R; FERNANDES, E. M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira**. Revista Inclusão: MEC / SEESP, vol. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R; FONTES, R. S; PLETSCH, M. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**, 2006. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf> Acesso: 03/04/2018.

HENRIQUES, R; FRANCO, C; TELES, J. **Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?** 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154578por.pdf>> Acesso :02/04/2018.

HOLLANDA, J; BARBOSA, S. **Um estudo sobre a educação inclusiva em escola pública**, 2003. Disponível em: <http://www.ufpa.br/rcientifica/ed_anteriores/pdf/ed_03_jmh.pdf>. Acesso:03/04/2018.

HYPOLITO, Á. **Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho**. Cad. Cedes. Campinas, v.35, n.97, p.517-534, set./dez., 2015.

INDOLFO, A. **Gestão de documentos: uma renovação epistemológica no universo da arquivologia**. Arquivística.net, v. 3, n. 2, p. 28-60, 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/5190>>. Acesso em: 22/04/2017.

JACOBI, P. **Políticas Sociais e Ampliação da Cidadania**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

KRIPPENDORFF, K. **Metodologia de análisis de contenido: teoria e práctica**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1990.

LIBANEO, J. **Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola**. In: GHIRALDELLI, P. Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNIO, J. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

LIMA, M. **A educação física no projeto político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos.** Unidade Faculdade de Educação (FE). Dissertação de Mestrado, 2007.

LOWI, T. **“Four Systems of Policy, Politics, and Choice”.** Public Administration Review, 32: 298-310. 1972.

LUCKESI, C. **O papel da didática na formação do educador.** In: CANDAU, V. (Org.). A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 23-30.

MACIEL, C. et al. **Visão de professores de escolas de Cuiabá/ MT e Campo Verde/MT sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Revista Educação Pública. Cuiabá, v.26 nº62/p .657-673, maio/ago.2017.

MACHADO, I.; VENDRAMINI, C. **Políticas Públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites.** Revista-Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP, Brasil 2013.

MANTOAN, M. E. **Ser ou estar, eis a questão. Explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, M. O. **O projeto pedagógico: a marca da escola.** Contexto e Educação, Ijuí, n. 18 abr./jun. 1990.

MARQUEZ, C. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação.** In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento: pesquisa quali-tativa em saúde.** 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, M. M. G. M. R; MARINHO, N. J. **Construindo a cidadania.** São Paulo: Makron Books, 1995.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NADAI, E; ABUD, K. A “Prática de Ensino” e a educação do professor de História: Especificidades e relações. In. **Revista História**. São Paulo, nº 9, 1990.

NUSSBAUM, M. C. **Educação para o lucro, Educação para a Liberdade**. Revista Redescrições – Revista online do GT de Pragmatismo de Filosofia Norte-americana, v. 1, n.1,2009. Disponível em: <www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/01/5Nussbaum.pdf>. Acesso: 02/06/2018.

NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2003.

NOVA ESCOLA, Revista. (<https://novaescola.org.br/quem-somos> acesso: 06/02/2018).

OESTERREICH, S. **Educação Especial na Escola Inclusiva**. Ciência e Conhecimento – Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo – Vol. 02, 2007. Disponível em: < http://www.cienciaeconhecimento.com.br/pdf/vol002_PeA4.pdf> Acesso: 02/07/2018.

PACHECO, J. et.al. **O impacto da reforma curricular no pensamento e na ação do professor**. Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho. 1996.

PAIM, E. R; FRIGÉRIO, N. A. **O desafio de trabalhar a diversidade cultural na escola**. Universo Acadêmico, Nova Venécia, n. 5, p. 15-28, jan./jun. 2004. Disponível em: < <http://www.univen.edu.br/revista/n005/O%20DESAFIO%20DE%20TRABALHAR%20A%20DIVERSIDADE%20CULTURAL%20NA%20ESCOLA.pdf>> Acesso em: Setembro/2017.

PACIEVITCH, T.; MOTIN, G.; MESQUIDA, P. **O mercado da pedagogia e a pedagogia de mercado: reflexos do neoliberalismo sobre a educação**. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –EDUCERE, 2008

ANDERSON, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções às ações**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PEREIRA, J. **A criança negra, identidade étnica e socialização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.63, p.41-45, nov. 1987.

PERONI, V.; CAETANO, M. **O público e o privado na educação**. Projetos em disputa? Revista Retratos da Escola, Brasília, v.9 nº17, p.337-352, jul./dez.2015. Disponível: <<http://www.esforce.org.br>>. Acessado: 01/05/2018.

_____. **Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria crítica**.

Perspectiva. Florianópolis, v.18, nº33 p.11-33, jan/jun. 2000.

PINSKY, J. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Contexto, 2003.

PUIG, J. **Democracia e Participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

REGO, T. **Aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

Roldão, M. **Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores**. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em: Acesso em: março 2017.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso:01/02/2017.

ROSSATO, R et.al. **O Banco Mundial**. Departamento de Física, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, 2006.

RUAS, M. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**. In: RUAS, M; Maria CARVALHO, M. (Org.). O estudo da política. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular**. Movimento. v.10 nº19, p.240-255, 2016.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de educação, Plano e Fórum Nacional de Educação**. Educ. Soc. Campinas, v.31, n.112, p.769-787, jul.set., 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso:02/06/2017.

_____. **O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v.10 nº19, p.379-392, jul. /dez., 2016. Disponível em:<<http://www.esforce.org.br>> Acesso:08/05/2017.

_____. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. Trabalho Educação & Saúde, v.5 nº3, p.577-581, nov. 2007/fev.2008. Acesso:0/06/2017.

_____. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005.** Textos para Discussão no 1267. Brasília: Ipea, 2007.

SANTOS, M. C. F. **Conhecimento e disciplinas escolares:** reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 75-84, jul./dez. 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização do pensamento único à consciência universal.** 9ª edição. Editora Record – Rio de Janeiro – São Paulo, 2002.

SENA, P. **PEC 241. ANPED.** Entrevista realizada em: 24/09/2016 Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-paulo-sena-pec-241> Acessado: 02/03/2017.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SILVA, M. A. **Organismos Internacionais e a Educação.** In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, M.; FONSECA, S. **Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas.** *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-0188201000020002&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 04/04/2018.

SILVA, M. **O Currículo, Ensino Médio e BNCC. Um cenário de disputas.** *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v.9, nº17, p.367-379, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acessado: 02/03/2018.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SHIROMA, E. et. al. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina 4. ed, I.2011.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** *Sociologias*, ano 8, n. 16, jul./dez, 2006.

_____. **Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa**, Caderno CRH 39: 11-24, 2003. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000143&pid=S1517-4522200600020000300039&lng=en. Acessado em 02 de abril de 2017.

STECANELLA, N; SAYÃO, S. (Orgs). **Guia Didático dos Seminários Temáticos dos Módulos I e II.** Caxias do Sul: NEAD, 2006.

TEIXEIRA, S. **Gestão das Organizações** Editora: Mcgraw Hill. 1998.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

TORRES, R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 125-193, 2000.

THOMPSON, E. **Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acessado: 02/07/2018.

_____. **Educação Inclusiva no Brasil**, 2012. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/>> Acesso: 01/03/2018.

OCDE. **Investir dans les compétences pour tous**. Communiqué, 2001. Disponível em: <http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,fr_2649_39263231_2674034_1_1_1_37455,00.html>. Acesso em: 21 de maio 2017.

OLIVEIRA, R. UNESCO e EJA: **A perspectiva de formação no contexto do capitalismo brasileiro**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação e Educação, 2014.

OLIVEIRA, G.; MAIA, G.; MARIANO, J. **O sistema de Bretton Woods e a Dinâmica do sistema monetário Internacional contemporâneo**. Pesquisas & Debate, SP, v.9, nº2 (34) pp.195-219, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VENAS, R. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990**. 2011. Disponível em <http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.