

A QUEM SERVE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?: DOS APONTAMENTOS CRÍTICOS NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS À ANÁLISE ESPECÍFICA DO CURSO DE HISTÓRIA (UNIOESTE)

WHO SERVE THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASIS?: FROM THE CRITICAL APPRAISALS IN THE AREA OF HUMAN SCIENCES TO SPECIFIC ANALYSIS OF THE HISTORY COURSE ¹

Rodrigo Ribeiro Paziani²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo principal tecer análises críticas acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta apresentada publicamente pelo Ministério da Educação em setembro de 2015 com sérias e profundas modificações não apenas no âmbito curricular, como também em seus aspectos políticos, científicos, pedagógicos e culturais que preocuparam (e preocupam) enormemente a comunidade de professores da área de Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Geografia e História). Partindo de uma série de atividades de reflexão e debates promovidos pelo Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE) durante o “VII Fórum das Licenciaturas” em fevereiro de 2016, assim como dentro dos cursos de Licenciatura da área de Ciências Humanas agrupados em um “Grupo de Trabalho” pretende-se elencar e analisar um conjunto de graves problemas estruturantes (e estruturais) inerentes a proposta – com destaque para uma análise específica no curso de História. Trata-se também de um importante esforço político e intelectual da coletividade docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no sentido de contribuir ativa e criticamente para demonstrar como esta proposta de base nacional curricular (ainda mais na atual conjuntura política nacional) tem revelado (mais) um projeto antidemocrático e uma ação orgânica de classe e, conseqüentemente, (mais) um movimento de retrocesso histórico na longa trajetória de conservadorismo que tanto marca a história do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Base Curricular; Análise Crítica; Ciências Humanas; História.

ABSTRACT: This article has the main objective of critically analyzing the National Curricular Common Base (BNCC), a proposal publicly presented by the Ministry of Education in September 2015, with serious and profound changes not only in the curriculum, but also in its political, scientific, Pedagogical and cultural aspects that

¹ Gostaria de fazer um agradecimento especial a Profa. Célia Machado Benvenho (UNIOESTE, Campus de Toledo) pela parceria colaborativa durante o VII Fórum de Licenciaturas e por todo empenho em agregar os apontamentos críticos das áreas de Filosofia e Ciências Sociais. Um agradecimento também ao Prof. Fábio Duarte da Silva (UNIOESTE, Campus de Toledo) pelo auxílio acadêmico durante e após o evento. Ambos foram importantes para o desenvolvimento deste artigo.

² Professor dos Programas de Graduação e Pós-Graduação do Colegiado de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Marechal Cândido Rondon. Pesquisador dos Grupos de Pesquisa CNPq “Centro Interdisciplinar de Estudos Regionais” (UNESP) e “História e Poder” (UNIOESTE). Coordenador Local do Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino, Unioeste - Campus de Marechal Cândido Rondon. Email para contato: rpaziani@yahoo.com.br

have greatly worried (and worried) the community of teachers in the area of Human Sciences (Philosophy, Sociology, Geography and History). Starting from a series of reflection activities and debates promoted by the Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE) during the "VII Forum de Licenciaturas" in February 2016, as well as within the degree courses of the Human Sciences area grouped in a "Working Group" intends to list and analyze a set of serious structural (and structural) problems inherent in the proposal - with emphasis on a specific analysis in the history course. It is also an important political and intellectual effort of the teaching community of the Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) in order contribute actively and critically to demonstrate how this proposal of national curricular basis (even more in the current national political situation) has (more) an undemocratic project and an organic class action and, consequently, (more) a movement of historical retrocession in the long trajectory of conservatism that so much marks the history of Brazil.

KEYWORDS: Curricular Base; Critical analysis; Human Sciences; History.

1 BNCC: UMA PROPOSTA CURRICULAR OU UM PROJETO DE CLASSE?

[...] Quando o professor Luiz Carlos Freitas³, num dos textos clássicos de seu blog nos convoca a pensar no fato de que "não há base para a base" ele aponta problemas estruturais, derivados de decisões tomadas no âmbito burocrático do MEC e que envolvem aquilo que eu já havia apontado em meus primeiros incômodos: trata-se de um documento global e de uma organização de cronograma e ações destinados a criar parâmetros para um projeto de avaliação em larga escala e não um documento que indique que tipo de educação queremos para um dado projeto de nação [...] (MIRANDA, 2015, s/p.)

Este artigo tem por objetivo tecer análises acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta de mudanças curriculares apresentada publicamente pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 16 de setembro de 2015. Visto sob o ângulo de uma conjuntura política nacional tão (ou mais) adversa quanto no tempo de sua publicação, o exercício de discorrer criticamente sobre a BNCC pode se tornar uma "armadilha teórica", um (quase) efeito de "retórica" ou, como dizem por aí, dar um "tiro no pé".

³ Trata-se de um trecho sintomático de um bom texto produzido pela historiadora Sônia Regina de Miranda, durante o debate acalorado nas redes sociais com outros historiadores (que apoiavam a proposta), como Ronaldo Vainfas, em dezembro de 2015. Quando cita o Prof. Luiz Carlos Freitas, refere-se a um texto (também importante) produzido por ele e publicado em seu blog em outubro daquele ano intitulado "Não há base para discutir a base". Sobre o texto de Sônia Miranda, acessar o link: <http://grupohistoriadobrasil.blogspot.com.br/2015/12/debate-sobre-bncc-contribuicao-profa.html> (22.05.2017, 15h30min.). Quanto ao do Prof. Freitas, ver: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/> (11.05.2017, 16h15min.).

Mas, mesmo assim, no sentido de não perder (e respeitar) uma verdadeira “batalha de idéias”, bem como as memórias (em disputa) de um rico e instigante debate público que se estabeleceu entre diversos atores e instituições educacionais representativos de uma (ainda) “gelatinosa” sociedade civil (GRAMSCI, 2000; COUTINHO, 2007)⁴, tanto na rede básica, quanto no ensino superior (vale dizer, a contragosto dos formuladores do projeto e do próprio governo!), entendemos ser necessária uma espécie de “atualização histórica” do debate e alguns de seus (possíveis) desdobramentos futuros.

A proposta de uma BNCC – aparentemente, mais uma dentre tantas já aprovadas e postas em prática na história educacional brasileira – tem a sua gênese na Lei 13.005/2014 (no fim do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff) que estabeleceu o “Plano Nacional da Educação”, cuja ideia motriz era a de recolocar em pauta o projeto de uma base curricular em termos “nacionais” e “comuns”.

Mas foi em 2015, quando de sua “repentina” publicação, que ela se configurou em sérias e profundas modificações não apenas no terreno curricular, como também estabelecia complicadas mediações com diferentes aspectos da realidade brasileira (sociais, políticas, científicas, pedagógicas, culturais) que passaram, de imediato, a preocupar enormemente a comunidade educacional. E não era para menos.

Quando usamos o termo “repentina”, nos referimos à forma, um tanto canhestra e nitidamente antidemocrática, que o então governo federal – por intermédio do MEC – pôs o projeto em “funcionamento”.

Primeiro: sem que sequer fosse ampla, intensa e sistematicamente debatido com a categoria mais “interessada” (professores) e, especialmente em se tratando de um governo petista, com o conjunto da classe trabalhadora deste país (que é a quem

⁴ O conceito de “sociedade civil” utilizado neste artigo faz referência explícita a formulação metodológico-científica e a teoria política (sem prejuízo da análise das estruturas econômico-sociais) construída por Antônio Gramsci quando de suas reflexões sobre a formação e o desenvolvimento históricos do Estado (e das relações de poder) na Itália. Trata-se, de acordo com o militante sardo de uma instância histórica de produção e reprodução da vida material e das relações sociais globais (capitalistas) na qual se estabelece uma arena de disputas, tensões e lutas (inter e intra-classes) em torno da hegemonia, e, portanto, da construção de consentimentos (passivos ou ativos) e de direção político-ideológica de todo um país. Daí também não ser possível analisar este conceito dissociado de outro, fundamental na práxis gramsciana: o “Estado ampliado”, conhecido pela articulação entre consenso e força, hegemonia e coerção (isto é, ao lado da sociedade civil, coexistiria de modo tensionado a chamada “sociedade política” ou o Estado em sua característica burocrático-administrativa e militar). O caráter “gelatinoso” desta sociedade civil no Brasil, segundo Carlos Nelson Coutinho, é uma referência metodológica aos questionamentos feitos por Gramsci quanto às dificuldades históricas de consolidação de movimentos revolucionários com capacidade organizativa de suplantar a hegemonia burguesa e dirigir um movimento de ruptura com a sociedade capitalista.

um verdadeiro projeto nacional de educação – popular, democrático e quiçá emancipador – deveria dialogicamente ser construído).

Segundo: na torrente da formulação de uma proposta feita “de cima pra baixo”, uma esdrúxula modalidade de trocas de informação e comunicação, tanto quanto de encaminhamento de “sugestões” institucionais através de ferramenta online – modalidade esta apresentada como a “panacéia” da democracia como “valor universal”.

E terceiro: uma base nacional sem qualquer “embasamento” do ponto de vista de sua forma e conteúdo curriculares – não somente por explicitar problemas estruturantes (e estruturais) que serão dimensionados mais a frente neste artigo, mas, principalmente, por se tratar, e aqui retomo as palavras sibilinas de Sônia Miranda (epígrafe), de um “documento global” e de um modo de “organização de cronograma e ações” cuja destinação era de *“criar parâmetros para um projeto de avaliação em larga escala e não um documento que indique que tipo de educação queremos para um dado projeto de nação”*.

A frase por nós grifada (acima) guarda uma perigosa intencionalidade movida pela classe dominante brasileira incrustada na máquina burocrático-administrativa do Estado e que, na atual conjuntura, pode ser entendida claramente como eufemismo para uma verdadeira “aula” de barbárie.⁵

Em recente artigo, Paulo Eduardo Dias de Mello procurou desvendar as interfaces entre as atuais propostas governamentais de aprovar novas “bases” curriculares e a estratégia política de estabelecer um conjunto de “metas” – inseparáveis das decisões de organismos financeiros internacionais (BID, Banco Mundial, FMI) – atreladas aos “índices de desenvolvimento” (como o Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB⁶), isto é, indicadores que procuram medir o

⁵ Os exemplos mais notórios são a reforma do Ensino Médio em 2016 e a possibilidade, ainda em 2017, do Governo Temer comprar determinados livros didáticos (!) sem a aprovação da Base Nacional Comum Curricular. Sobre este último assunto acessar: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/06/1892784-governo-temer-quer-livro-didatico-com-base-curricular-nao-aprovada.shtml> (Acesso: 13.06.2017, as 16h35min.).

⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi instituído a partir do Decreto nº. 6.094, de 24 de Abril de 2007, que implementou o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, na gestão do então ministro da Educação, Fernando Haddad. Criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o IDEB deveria ocupar o papel de um indicador-chave na verificação do cumprimento das metas fixadas pelo pacto efetivado entre os entes da Federação. Vale dizer também que o resultado desta avaliação estava intrinsecamente ligado aos ditames da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e de exames internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Para ver mais, acessar: <http://portal.inep.gov.br/ideb> (Acesso: 13.06.2017, as 18h40min.).

“desenvolvimento” de um país pela associação entre o “fluxo escolar” e o “desempenho” dos estudantes nos exames nacionais (caso do ENEM, Prova Brasil etc.). Na BNCC, tais metas apareceriam sutilmente inscrita na *“proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”* voltada para as diversas fases de escolarização (MELLO, 2014, p. 01)

O autor coloca indiretamente uma questão-chave: onde estaria o vínculo ou o elo “misterioso” entre os tais indicadores, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a proposta de uma BNCC? Segundo Mello:

Basta ler o PNE para verificar este nexo intrínseco entre BNC, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o IDEB (portanto, fluxo escolar e exames). É preciso notar, primeiramente, que o PNE é um documento que adota a lógica de um plano estratégico, ou seja, é elaborado em torno de Metas, que são quantificadas e definidas em prazos; e Estratégias, que estabelecem os caminhos, meios e recursos para que as metas sejam atingidas. Ao princípio, nada disso é um problema em si, pois caracteriza a estrutura e concepção de um plano estratégico, adequando-se à lógica estruturante do PNE. Mas, os nexos estabelecidos entre as estratégias e os índices do IDEB trazem um novo elemento ao processo de definição das próprias metas do PNE (MELLO, 2014, p. 02).

Analisando as metas do Plano Nacional de Educação, Paulo Eduardo identifica em algumas delas a presença de um “novo” projeto hegemônico orquestrado pelo governo federal – em pactuação com os governos estaduais. Trata-se de criar um único indicador (IDEB) responsável por centralizar as avaliações das médias de desempenho escolar e, portanto, “um elemento importante para a definição da forma de condução das políticas públicas para a educação em todo o país” (IDEM, p. 04-05).

Mas... quais seriam os objetivos concretos?

Podemos dizer então, que a partir de 2007, as políticas educacionais dos governos subnacionais **passaram a deslocar paulatinamente o foco do currículo prescrito e interativo de suas redes de ensino para dar ênfase ao currículo avaliado pelo sistema de avaliação em massa**, seja em exames de âmbito nacional (Prova Brasil -SAEB, ENEM, ENCCEJA), seja em nível estadual ou local, **com o objetivo de verificar se determinadas aprendizagens, medidas por provas padronizadas, estavam sendo atingidas** (MELLO, 2014, p. 05 – destaque nosso).

Não avançaremos a análise desta questão. Ela mereceria um outro artigo. Contudo, pelo estudo promovido por Paulo Eduardo (e outros conhecidos) é possível

depreender, de um lado, que tal “projeto hegemônico” vai muito além (ou aquém?) de uma pactuação restrita ao âmbito da máquina pública administrativa e alcança, sem dúvida, uma ação orgânica da classe dominante brasileira e suas históricas associações com os interesses e demandas exponenciais do capitalismo monopolista e financeiro (DREYFUSS, 1981; FONTES, 2010), e, de outro, as implicações objetivas deste projeto na elaboração de uma “base nacional” curricular cujos modos de ensino e aprendizagem de conteúdos são determinados por “metas” exógenas (porém internalizadas) que pretendem “medir” (no duplo sentido de mensurar e de regular) o que deve – e, por tabela, o que não deve – ser aprendido pelos estudantes brasileiros.

Na busca de compreender e analisar um pouco este “cenário de tristeza” (lembrando aqui o versinho de um samba de Paulinho da Viola), o Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) promoveu uma série de atividades de reflexão e debate durante o “VII Fórum das Licenciaturas”, ocorrido no Campus de Cascavel entre os dias 18 e 19 de fevereiro de 2016.

O evento foi, sem dúvida, um importante esforço político e intelectual da coletividade docente da UNIOESTE, de outras IES e dos/as professores/as da rede pública de ensino municipal e estadual no sentido de contribuir ativa mente para a construção e consolidação de um processo educativo marcadamente crítico, progressista e libertador, e, portanto, desatado das amarras autocráticas e conservadoras que tem dominado os falsos “projetos de nação” em nosso país.

Além deste texto introdutório, o artigo está dividido em duas partes.

Na primeira, fazemos uma descrição analítica do Grupo de Trabalho que reuniu professores/as da área de Ciências Humanas (casos de Filosofia, Ciências Sociais e Geografia), seguida de apontamentos críticos feitos por estes (e, após o evento, transformados em “minutas”) a respeito de diversos problemas encontrados na proposta da BNCC.

E, na segunda, em virtude do autor deste artigo ser pesquisador da área de História e professor das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de História, além de coordenador local do NUFOPE (Campus Marechal Candido Rondon), procuramos analisar detidamente um pequeno, porém significativo conjunto de graves problemas na área de História. Para tanto, também contamos com alguns textos produzidos por professores de História e o bom trabalho desenvolvido pela comissão

(formada de docentes e discentes do Colegiado do Curso de História) responsável por analisar e avaliar a proposta e emitir um parecer final daquele Colegiado.

Para encerrar, nas “Considerações Finais” faremos um esforço de síntese das questões levantadas durante toda a escrita do texto. E, não menos relevante, repensar criticamente a BNCC à luz da atual conjuntura.

2 GRUPO DE TRABALHO DE CIÊNCIAS HUMANAS (GT-04): APONTAMENTOS E CRÍTICAS

Dentre as atividades programadas pela comissão organizadora do VII Forum das Licenciaturas, constava a formação de Grupos de Trabalho (GT's), divididos por áreas afins de conhecimento, cuja responsabilidade consistia em reunir profissionais do ensino superior e da educação básica para um debate e o esforço de síntese sobre a Base Nacional Comum Curricular e seus possíveis desdobramentos nos campos da formação inicial e continuada de professores, tanto quanto nas modalidades de ensino e aprendizagem insinuadas pelo texto oficial.

O Grupo de Trabalho 04, constituído por professores/as das áreas de História, Filosofia, Geografia e Ciências Sociais – sob a coordenação do Prof. Rodrigo Ribeiro Paziani (Campus Marechal Candido Rondon) e da Profa. Célia Machado Benvenho (Campus Toledo) – reuniu-se na manhã do dia 19 de fevereiro para dar início as atividades. Vale dizer que os problemas, dúvidas e perspectivas apontadas durante o debate foram marcados pelo respeito a pluralidade de idéias e concepções político-pedagógicas e, principalmente, por um esforço coletivo de articulação e síntese das diferentes abordagens, com o objetivo de levar uma pauta específica do GT para a plenária final.

Dentre os elementos gerais e comuns apontados pelos membros participantes do Grupo de Trabalho, é possível elencar os que seguem abaixo:

1. Um dos grandes aspectos apontados pelo GT foi a nítida ausência de conteúdos problematizadores e a desvalorização do uso e mobilização de conceitos (históricos, geográficos, sociológicos, filosóficos), ambos considerados fundamentais na composição pedagógica dos processos formativos docentes, bem como na construção de uma base verdadeiramente democrática de acesso a conhecimentos científicos na formação de jovens e adolescentes.

2. Tornava-se fundamental que os formuladores da BNCC deixassem claro aos profissionais da educação na área de Ciências Humanas com qual conceito de aprendizagem estavam comprometidos ao apresentarem os objetivos em cada disciplina. Nestes apareciam noções como as de “compreender” e “entender” – termos propensos a passividade cognitiva e intelectual – mas não foi notada a presença de noções voltadas a participação, questionamento e análise dos sujeitos (individuais e/ou coletivos) como “problematizar” e “criticar”.

3. Outro ponto destacado durante o debate foi a dúvida quanto a validade metodológica de utilização na BNCC dos chamados “macro campos”, isto é, de um grande agrupamento disciplinar com o objetivo de definir uma (suposta) identidade comum, de modo a desconsiderar as especificidades e diferenças entre elas (segundo alguns presentes, agrupar por grande área não garantiria a interdisciplinaridade). O risco seria o de, num futuro nada distante, o profissional deixar de necessitar da formação específica para lecionar uma daquelas disciplinas.

4. A proposta da BNCC apresentada à época pelo governo federal não deixava claro qual o conceito de Ensino Médio e Fundamental (bem como o de escola) defendia, pois não apresentava dados atinentes ao perfil dos ingressos e/ou egressos e não levava em consideração as contradições históricas e estruturais existentes nas escolas públicas, como, por exemplo, as condições materiais e de (ausência de) financiamento para a efetuação do novo currículo e as condições de vida e trabalho docente marcadas pela precarização e intensificação das atividades.

5. Não existia sequer na proposta uma política concreta de permanência de crianças e jovens nas escolas durante o processo formativo na Educação básica, nem de enfrentamento da evasão escolar (problema histórico-estrutural em nosso país). A proposta de BNCC deveria levar em conta tais aspectos para que se tornasse uma verdadeira “base curricular”.

6. Todos os profissionais reunidos no grupo de trabalho foram unânimes em estabelecer o vínculo nefasto (explicitamente presente no texto da BNCC) entre os chamados “objetivos de aprendizagem” e os índices de avaliação de larga escala – também chamados de “indicadores educacionais de qualidade assentados em exames padronizados de escala nacional” (MELLO, 2014, p. 01) – como é o caso do IDEB; tivemos o entendimento e a análise de que tal procedimento – tão caro ao receituário capitalista ultraliberal adotado por diferentes governos brasileiros nos últimos 20 anos – traz um grande paradoxo: de um lado, a descentralização das

pressões e responsabilizações sobre as escolas, os gestores e educadores (em torno da formação de “qualidade”) e, de outro, a (disfarçada) centralização das decisões políticas e dos investimentos públicos (atrelados às regiões ou lugares onde a educação escolar atingir os “índices desejáveis”, quantificados em números).

7. Por fim, salientado pelo GT de que o necessário debate para verificação e análise crítica da proposta de texto da BNCC foi disponibilizado num tempo muito escasso, o que inviabilizou um maior aprofundamento reflexivo e coletivo. Seria preciso garantir que tal debate continuasse para que pudesse ser construída uma verdadeira (e democrática) base nacional comum curricular.

Mas, do ponto de vista das especificidades de demanda e problematização da proposta da BNCC, surgiram não apenas ao longo do debate, mas, principalmente, após o término do Fórum, um conjunto de questões levantadas por professores/as de cada uma das disciplinas que compunham o Grupo de Trabalho.

No caso da Sociologia, vários problemas foram identificados. Por exemplo, no caso dos chamados “temas integradores”. Além de definidos segundo critérios metodológicos que ficaram totalmente obscuros, alguns desses temas apresentavam-se extremamente questionáveis. Mais grave ainda era que não existiam conteúdos explícitos de sociologia e sim os tais “objetivos de aprendizagem”: por meio deles, o professor de sociologia no Ensino Médio teria de elaborar conteúdos a partir desses objetivos – o que possibilitaria não necessitar de definição quanto aos saberes da disciplina a serem ensinados e aprendidos pelos estudantes.

Os professores desta disciplina elencaram questões mais pontuais, presentes nos “objetivos de aprendizagem”.

O objetivo “CHS01MOA006 - Reconhecer os principais marcadores sociais que constituem a diversidade cultural, tais como cor/raça, religião, região do país, entre outros”, por exemplo, deixa entrever no texto uma clara “naturalização” dos marcadores culturais de cor, raça, religião etc., em detrimento de uma problematização sociológica do conceito de diversidade cultural. O que incorre numa contradição pedagógica, política e institucional, na medida em que existe nas “Orientações Curriculares Nacionais” (Ensino Médio) há várias referências para que os conteúdos de sociologia promovam a desnaturalização e o estranhamento daquilo que nos é apresentado como “natural”, através dos processos de socialização. Os professores concluíram que o debate em torno da diversidade cultural implica em ir além da simples constatação do fenômeno (que acaba por reforçar a sua

naturalização) e, portanto, promover diálogos sobre “o que fazer” com esse conhecimento.

No objetivo “CHSO1MOA005 - Problematizar processos de mudanças das diferentes instituições sociais, tais como família, igrejas e escola”, os professores identificaram um outro problema: antes de discutir os processos de mudança cultural dessas instituições, era necessário que os professores trabalhassem conteúdos como “o que é uma instituição social?” e “o que a caracteriza?”, questões de fundamento teórico e metodológico didaticamente abordados junto aos estudantes do Ensino Médio. Da mesma forma, eles indicaram (como um pressuposto) que o/a professor/a trabalhasse este conteúdo a partir de uma perspectiva teórica que tomasse a mudança social como categoria sociológica.

Outros objetivos de aprendizagem foram apontados. Segundo os comentadores, todos eles operam com a mesma lógica (e mesma estratégia), transformando normativamente os conteúdos específicos em “objetivos”, não permitindo qualquer possibilidade de debate sobre a relevância dos conteúdos. Mesmo considerando que alguns objetivos de aprendizagem podem nos trazer alguns conteúdos muito interessantes e/ou importantes, tomá-los como se fossem “neutros” ou “infensos” as especificidades da disciplina, acaba por ocultar uma série de discussões epistemológicas e científicas.

No caso da Filosofia, os profissionais da área também levantaram um conjunto de dúvidas e questionamentos.

O texto do documento não levava em consideração as discussões e avanços feitos em relação ao Ensino de Filosofia, que têm nas atividades de reflexão e trabalho com os textos básicos sua principal pedra de toque. Até aponta a necessidade dos usos de textos-base, mas sem indicar quais e sem problematizar tais usos.

Ele também não apresenta uma noção firme e clara do que seus formuladores entendiam por “Ensino de Filosofia”. Por sua vez, apesar de oferecer maior abertura e liberdade de ensinar filosofia (do que, por exemplo, consta nas Orientações Curriculares Nacionais), não se identifica ao longo do documento como seria articulada essa especificidade com a “base comum curricular”.

Questões mais pontuais também foram alinhavadas pelos/as professores/as de Filosofia. Um dos exemplos se relacionava às relações não problematizadas entre Direitos Humanos, ensino religioso e a ética: no documento, ofereceram a nítida impressão de terem o mesmo sentido dos antigos temas transversais, no qual se

concebia que qualquer professor (independente de sua formação específica) poderia trabalhar a disciplina. Além disso, neste mesmo ponto, os/as professores/as identificaram uma ligação questionável entre Ensino Religioso e Direitos Humanos. Quais as noções ou princípios gerais básicos que permitem realizar tal operação relacional? Quais as ligações filosóficas concretas entre Ética (ou Direito) e Religião? Esses e outros questionamentos não estavam explicitados e, pior, davam margem para a definição de uma relação imediata e estreita.

Outra referência apontada se deu em relação a inclusão da formação "estética" (ao lado da ética) como componente de conhecimento da disciplina (BNCC, 2015, p. 237). Segundo os comentadores da área, ficaram ausentes elementos fundamentais (de âmbito teórico e metodológico) que tornassem mais explícita a mediação, em várias partes da seção, do ensino de Filosofia com o domínio da estética/arte. Neste sentido, deu a forte impressão de que a questão estaria subsumida dentro do conceito de cultura (cf., por exemplo, "manifestações culturais", p. 240).

Por fim, em relação aos "temas integradores", um destaque especial para os itens "Consumo e educação financeira", "Ética; direitos humanos e cidadania", "Sustentabilidade", "Tecnologias digitais" e "Culturas africanas e indígenas". De acordo com os/as professores/as da área, existe uma falsa proposta de superação da fragmentação disciplinar, na medida em que a proposta de articulação das disciplinas por "temas integradores" foram pré-selecionadas e inseridas sem mediações no interior de todas as áreas de conhecimento. Deste modo, como a proposta (do ponto de vista geral e específico) não resultou de amplo e intenso debate público, não existem indicações claras dessa "integração" possibilitar uma efetiva interdisciplinaridade sem, contudo, dissolver as disciplinas.

No curso de Geografia⁷, as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tiveram um encaminhamento um pouco diferente, haja vista que elas foram iniciadas através do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que buscou debruçar-se detidamente sobre o documento – em função da necessidade de mudanças significativas no Projeto Político Pedagógico do curso (anteriores a BNCC,

⁷ Neste caso, estamos nos referindo ao Curso de Geografia (Licenciatura), campus de Francisco Beltrão. Neste sentido, fazemos um agradecimento especial a Najla Mehanna Mormul, docente do curso de Geografia, pelo envio de texto sobre a análise e avaliação que o curso fez das propostas contidas na BNCC.

mas que se tornaram mais agudas a partir desta) –, cujo desdobramento reflexivo proporcionou a produção de um pequeno documento de interpretação e análise (que segue abaixo).

Na medida em que a leitura do texto avançava muitos problemas descortinavam-se provocando dúvidas e questionamentos, sobretudo, por entender que as análises de documentos ocorrem por meio do entendimento do contexto em que foram criados e o apoio de documentos/textos que servem de fundamento para o melhor entendimento da proposta engendrada. Posto isto, salientou-se que a proposta apresentava inúmeras fragilidades sob o ponto de vista conceitual, uma vez que é perceptível um esvaziamento do conhecimento científico em detrimento do conhecimento empírico.

Apesar de reconhecer que ambos os conhecimentos são importantes, chamou-se atenção ao fato de um progressivo esvaziamento conceitual da Geografia na escola, decorrente de um currículo fragmento associado a uma formação de professores desvinculada da realidade escolar decorrente de projetos políticos educacionais tendenciosos e prejudiciais para uma formação de professores com qualidade teórica e prática. Neste sentido é válido reforçar que:

O desafio é como fazer para estabelecer uma relação adequada entre os processos de ensino-aprendizagem curricular e como fazer para administrar uma tensão permanente entre a visão científica e a visão prática dos problemas educativos, da mesma forma que da ciência geográfica e a Geografia escolar curricular (CALLAI, 2013, p.43).

Diante do exposto é possível verificar o quão desafiador é o cenário atual, ao mesmo tempo Callai (2013) deixa implícito que tal situação emerge como uma demanda expressiva e urgente para repensar o ensino de Geografia e a formação de professores na atualidade.

Atribuir sentido e significado a Geografia seja enquanto ciência ou quanto disciplina escolar é algo que se busca constantemente alcançar. E ao se tratar de curso de licenciatura em Geografia, isso se torna emergente na medida em que os processos de ensino e aprendizagem na escola, por vezes, resultam da compreensão do sujeito professor do que é Geografia, e como conseqüentemente o “olhar geográfico” pode contribuir para a compreensão dos conceitos geográficos e na formação integral dos estudantes.

Ao analisar a BNCC é tangível que a preocupação em torno da valorização conceitual ganhe expressão. Logo, que imerso em um mundo repleto de informações, torna-se imprescindível o exercício da reflexão para a produção de conhecimentos e não apenas a transmissão um amontoado de informações desprovidas de nexos e aprofundamento teórico.

Historicamente a Geografia escolar foi embebida num discurso e práticas viciosas em que para aprender Geografia bastava ter boa memória, obviamente que esse caráter eminentemente pautado na ação de “decorar lições” repousa num contexto em que a Geografia escolar era ideologicamente produzida e/ou reproduzida em consonância aos interesses da classe dominante. Dessa forma sua função não residia na formação de sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo de forma propositiva.

Nesse sentido, em pleno século XXI é inadmissível reassumirmos o caráter ideológico de uma Geografia que não serve para nada. Obviamente que é contra essa lógica que é preciso resistir e lutar, notadamente para isso é importante que a educação pública gratuita seja pensada e ofertada de forma séria e comprometida, não com a alienação, mas especialmente com a emancipação humana.

Portanto, documentos que expressam seja de forma direta ou indireta concepções políticas de uma *pseudo* educação, voltada no individualismo e na sociedade de consumidores deve ser veemente debatida e enfrentada, seja durante o processo de formação inicial ou continuada, nas salas de aulas dos mais variadas realidades.

Não há modelos ou manuais capazes de garantir uma educação de atualidade, isso só será possível a partir do momento que os trabalhadores da educação sejam respeitados e valorizados e a escola seja um espaço de produção de conhecimentos, e, sobretudo um espaço de formação humana.

3 ÁREA DE HISTÓRIA: UMA MIRADA SINGULAR

No caso do curso de História, em particular, todo o processo de reflexão e debate sobre a proposta da BNCC – em termos gerais, mas, notadamente, na especificidade da área – passou por algumas mediações com o conjunto dos docentes

do Colegiado ainda em 2015, que resultaram na constituição de uma Comissão de Análise e Avaliação.⁸

Dita Comissão ficou diretamente responsável por analisar detida e criticamente o documento, bem como acompanhar o debate na mídia por meio de artigos publicados na internet por jornais de grande circulação e pelas entidades representativas docentes, como a Associação Nacional dos Professores e Universitários de História – ANPUH, que já naquele contexto produziam diversos e acalorados textos contra o que entendiam ser uma proposta antidemocrática, perversamente seletiva e desconstrucionista do ponto de vista teórico-metodológico e conceitual⁹, embora outros estudiosos a vissem – apesar das críticas – como uma oportunidade de criar um currículo “diferenciado” e em nova chave de proposição de temas e conteúdos.¹⁰

Após a concretização de dois encontros realizados pela Comissão, nas primeiras semanas de dezembro, e como fruto das leituras e reflexões feitas por ela, a Comissão decidiu elaborar um texto no qual se tentou condensar uma análise crítica e relativamente detalhada da BNCC/História, que foi apresentada, debatida e aprovada por professores e estudantes do Colegiado do Curso de História durante uma Assembléia Extraordinária especificamente convocada para esta discussão, ocorrida no dia 14 de dezembro de 2015.¹¹

⁸ No dia 30 de novembro de 2015, cerca de dois meses depois da publicação oficial da BNCC, os docentes reuniram-se em Assembléia Ordinária do Colegiado de Curso, dentre outros pontos de pauta, para apreciar e deliberar encaminhamentos do Colegiado sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de História. Em meio ao debate, foi indicada a constituição da supracitada Comissão, composta por professores e estudantes do curso.

⁹ Um conjunto bastante amplo e heterogêneo de textos (em forma de artigos ou de cartas) que manifestaram sua reprovação completa (ou quase) a proposta da BNCC em 2015 e início de 2016, não caberia nesta nota. Vale citar os artigos de Ronaldo Vainfas e Gilberto Calil (em duas chaves diferentes de interpretação crítica do documento), bem como os de diferentes entidades ligadas direta ou indiretamente a Associação Nacional de Professores e Universitários de História (ANPUH) – casos das cartas enviadas pelas regionais do Paraná e Rio de Janeiro, de professores do Norte e Nordeste, da Associação Brasileira de Estudos Medievais e do Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval, dentre outros. As referências completas destes materiais estão citadas na Bibliografia.

¹⁰ Podem ser contemplados os textos produzidos (em forma de “cartas” endereçadas a ANPUH) pelas historiadoras Hebe Mattos e Martha Abreu, ou ainda o texto de Sônia Miranda intitulado “Na batalha das cartas: Vozes de historiadores e o debate contemporâneo sobre a Base Nacional Comum”. Vale dizer, com relação a este último, que usamos um trecho na epígrafe (numa passagem fundante da argumentação), embora discordemos da posição assumida pela professora no decorrer do texto. As referências completas destes materiais estão citadas na Bibliografia.

¹¹ Necessário dizer que por representar – à época e atualmente – um evidente retrocesso histórico nas políticas educacionais no país, o Colegiado do Curso de História nesta mesma Assembléia deliberou pela total rejeição da proposta curricular (e político-ideológica) presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em História. Mais: em virtude do conjunto de observações e análises críticas ao texto do documento, concluiu não ser possível propor quaisquer emendas à dita proposta.

Foi identificado um conjunto axiomático de problemas considerados graves e cruciais no documento oficial. De um ponto de vista geral, além dos duvidosos “objetivos de aprendizagem” – tomando por “objetivo” elementos tão diferentes como “conteúdo”, “método” e “avaliação” – foram apontados: a total falta de critérios tanto na escolha dos membros da Comissão de Especialistas, quanto na conduta pouco democrática adotada por esta Comissão e o tempo insuficiente para um debate amplo e sistematizado sobre a proposta.

Destaque (e em função mesmo do apontado acima) para a construção de um projeto político que cinicamente não enfrenta as contradições históricas vividas no ambiente escolar (projetando como solução apenas mudanças no currículo), tais como as condições de trabalho docente precarizadas e intensificadas com turmas e classes superlotadas, jornadas de trabalho estafantes, professores assumindo aulas em diversas escolas, entre tantas outras rotinas que têm desprestigiado o exercício da profissão, muito menos tocar na questão imprescindível da permanência das crianças e jovens na Educação Básica, isto é, de uma verdadeira educação integral.

Dentre os elementos específicos presentes no texto da BNCC (História), percebeu-se uma evidente pobreza teórica e metodológica, a ausência de conceitos-chave e o tratamento desigual e desarticulado dos conteúdos curriculares face a uma necessária formação inicial ampla e rica de conteúdos, métodos, teorias e práticas educativas. Neste âmbito, foram destacados os que se seguem abaixo:

A ênfase excessiva em História do Brasil, com significativo prejuízo da abordagem dos processos históricos mais gerais: apesar de ser alvo de debates altamente tensionados entre os historiadores, a Comissão do Curso de História concluiu que em várias passagens do documento, os formuladores emprestaram tintas um tanto exageradas a abordagem da história do Brasil, com a suposta justificativa de que estariam partindo de uma “realidade nacional” para tratar diferentes processos, sujeitos e tempos históricos, inclusive aqueles “distantes” da temporalidade brasileira. Apesar de todo o “esforço” dos formuladores, a Comissão defendeu a necessidade de garantir a reflexão e análise de processos históricos gerais contra uma proposta de viés patriótico, nacionalista e “brasilcentrista”.¹²

¹² De acordo com Gilberto Calil, que melhor problematizou essa “pseudo-diversidade” na BNCC, tal viés aparece nos “mais diversos conteúdos de História do Brasil, das séries iniciais ao Ensino Médio”. Como exemplos, ele cita os casos de dois conteúdos para a 5ª. Série (6º. Ano): “[...] O HHI5FOA054 (5ª série) propõe expressar “o que é ser brasileiro”, deixando evidente o pressuposto unificador e reducionista da existência de um “tipo brasileiro”; o HHI5FOA059 (5ª série) propõe problematizar os

Outro pomo de discórdia – bastante identificado com a primeira – se deu em relação ao uso de uma baliza temporal quase sempre referida ao século XVI (não por coincidências da vida, o período da colonização brasileira): no entendimento e análise dos membros da Comissão tornava-se quase que insignificante aos estudantes (tanto do Fundamental, quanto do Ensino Médio) as aprendizagens de outros contextos históricos, especialmente os referentes à História Antiga e Medieval – que se configuravam como um verdadeiro “golpe”, uma decisão autoritária e anti-histórica que depunha, inclusive, contra a noção de diversidade defendida pela própria BNCC.

Para articular estas duas pontas de um mesmo problema, uma análise significativa acerca do documento foi realizada por Gilberto Calil¹³ em texto publicado no blog “Junho” em fevereiro de 2016. Após identificar as inconsistências teóricas e as justificativas nada plausíveis para o “enfoque predominante, mas não exclusivo” (p. 244) da História do Brasil para cada série, o historiador cita uma série de títulos que, em tese, indicariam a preocupação da BNCC com a diversidade e pluralidade, tais como “Sujeitos e Grupos Sociais” (1º ano), “Mundos brasileiros” (5º ano), “Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros” (1º ano do ensino médio), “Mundos Europeus e Asiáticos” (3º ano do ensino médio), dentre outros. Contudo, a suposta “preocupação” em distribuir a dita diversidade/pluralidade pelas séries logo se esvai ao constatar que

[...] dos 19 conteúdos propostos para o 3º ano do Ensino Médio, supostamente dedicados aos “Mundos Europeus e Asiáticos”, a grande maioria remete à história brasileira, buscando nexos, vínculos e consequências de processos europeus ou asiáticos na História brasileira. Esta perspectiva é empobrecedora, pois processos como deslocamentos humanos ou a emergência do liberalismo são estudados sob uma lente redutora que procura basicamente fazer comparações ou identificar suas consequências para a história brasileira [...] (CALIL, 2016, s/p.)

Mas não apenas isto. Ao desestruturar uma concepção temporal que prescinde de referências e orientações cronológicas e da noção de processo histórico, trouxe dois agravantes: um primeiro, mais explícito, foi a (in)conseqüente fragmentação do conhecimento histórico, compartimentando-o em “objetivos”; e o

significados e os sentidos dos símbolos nacionais – hino, bandeira, brasão, selo [...] – com o propósito de identificar temerosas relações entre os “objetivos da aprendizagem” destes conteúdos com aqueles presentes “nas famigeradas aulas de Moral e Cívica”.

¹³ Vale informar que o Prof. Gilberto foi membro participativo e atuante da Comissão de Análise e Avaliação da BNCC dentro do Colegiado do Curso de História (Unioeste).

segundo, é que o documento negligenciou o procedimento historiográfico de partir de questões do “tempo presente” para a definição de temas e organização de conteúdos programáticos para o ensino de história, uma vez que compreensão do que é “fato” histórico pela historiografia constitui-se como construção histórica.

Uma noção (clássica) fortemente restritiva de cidadania, na medida em que o conceito é tratado sem qualquer problematização histórica e com enfoque apenas em sua dimensão político-institucional (isto é, legalista). Nesta perspectiva, salta-nos aos olhos uma posição clara dos formuladores da proposta: “Os conflitos sociais são apagados e há uma definição idealizada de sociedade civil que fundamenta a concepção liberal de cidadania que atravessa o documento” (CALIL, 2016, s/p.).

O que decorre disto é uma tentativa de ocultar a atuação histórica deletéria das classes dominantes:

[...] Ao propor o estudo da “Abertura política” “como resultado de demandas da sociedade civil organizada” (CHHI9FOA137), o documento ignora e omite a existência de um projeto de “distensão política” gestado no interior da ditadura e colocado em prática desde meados dos anos 1970, que condicionou fortemente os rumos do processo. O componente CHHI9FOA139 apresenta uma conceituação de sociedade civil restrita aos movimentos populares, mencionando explicitamente os movimentos negro, indígena, de mulheres e pela ampliação dos direitos das crianças e adolescentes. Deixa-se de considerar como parte da sociedade civil, portanto, todas as organizações constituídas pela classe dominantes, entidades empresariais e lobbies (sic) constituídos pelas grandes empresas, o que apenas reforça o sentido apassivador e idealizado da compreensão proposta (IDEM).

Por fim, e não menos relevante, um visível reducionismo acrítico e a ausência de historicidade no uso de categorias e conceitos, que emergem no texto em substituição às categorias/conceitos explicativos mais gerais, quase que completamente abandonados.

Sabemos da importância teórica e metodológica do historiador / professor de História em analisar crítica (e criteriosamente) uma determinada categoria e/ou conceito inerente ao seu ofício (e as possibilidades reais ou não de sua apropriação e uso acadêmico-científico), mas não era (é) admissível que uma proposta curricular que se queria (quer) uma “base nacional comum” elimine de seu horizonte político-pedagógico alguns dos fundamentos essenciais do saber/fazer históricos – casos das categorias/conceitos históricos de cunho explicativo.

Talvez um dos exemplos mais crassos e surpreendentes da adoção desta “virada” paradigmática (não à toa, pois ela também é fruto de certas “escolhas” historiográficas), nas palavras de Calil

[...] é que em seus 200 componentes não há uma única referência ao sistema social e econômico vigente nos últimos três séculos, como também à classe social que nele é dominante. **Os termos capitalismo, capital e burguesia estão inteiramente ausente da proposta, abolindo do estudo de História conceitos imprescindíveis para a compreensão do mundo contemporâneo.** A Revolução Industrial, processo decisivo para a conformação da realidade social tal como existe atualmente, é também inteiramente excluída dos componentes de História, sendo mencionada apenas nos conteúdos de Física! (p. 205, 210, 213 e 215) [...] (CALIL, 2016, s/p. – destaque nosso).

E ironiza: “Sem capitalismo, sem burguesia e sem revolução industrial, é difícil imaginar o mundo em que vivem os elaboradores da proposta” (IDEM).

Outros tantos elementos de análise poderiam ter sido listados aqui, não apenas extraídos do texto de Calil e da avaliação feita pela Comissão do Colegiado do Curso de História, mas de inúmeros artigos e capítulos publicados em sites, blogs, revistas especializadas e livros.

De certo modo, não valem mais “aquela” pena – isto quer dizer que continuam valendo, mas em outros termos... Temos várias razões para pensar e dizer isso. Porém, não podemos abarcar todas neste artigo, mas algumas podem ajudar a explicar o porquê – especialmente as apontadas no início do artigo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ironias a parte, aqui chegamos ao cume de nossa análise, tendo por base referencial os conteúdos curriculares da área de História, mas agora em franca sintonia com os comentários tecidos na parte introdutória deste artigo, ou seja, que “projeto” de educação (nunca de “nação”) estaria sendo sutilmente construído através da proposta de uma BNCC. Questões não faltam.

O que estaria em jogo numa proposta de “base nacional comum curricular” que, em virtude das fortes evidências levantadas nos tópicos anteriores, deixa (aparentemente) ocultada de sua organização textual um conjunto tão extenso e heterogêneo de problemas estruturais? Pensemos no último item destacado acima: o que leva uma “política pública” educacional para todo o país a retirar de seus “direitos

e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” conceitos históricos fundamentais à formação político-educativa de milhares de jovens (especialmente os pertencentes à classe trabalhadora), tais como “capital”, “capitalismo”, “burguesia” (e por que não “revolução”, “transformação” e/ou “emancipação”)?

Não haveria aí uma (nada) misteriosa relação entre o que “deve ser” (e o que “não deve” ser) aprendido pelos jovens, o índice centralizado de “desenvolvimento”, as “metas” fixadas por órgãos internacionais (e canceladas pelo Estado brasileiro) e um explícito projeto hegemônico de classe?

Se pensarmos nas reviravoltas ocorridas na recente conjuntura política nacional – o impeachment de Dilma e o (in)conseqüente golpe institucional, seguido de ostensivos ataques dos governos federal e estaduais ao conjunto de direitos sociais tão arduamente conquistados por meio de mobilizações e lutas históricas da classe trabalhadora – em articulação dialética com as reconfigurações históricas do papel do Estado (caso do perverso processo de endividamento público) e do próprio capitalismo (sua face monopolista financeirizada), não fica difícil concluir que as intencionalidades inscritas na BNCC são, no mínimo, sinais reveladores de (mais) um projeto antidemocrático movido por uma ação orgânica orquestrada por diversas frações da classe dominante e seus aparelhos privados de hegemonia – contando, inclusive, com a “captura” e posterior incorporação de segmentos da própria esquerda¹⁴ – no sentido de forjar consensos em torno da agenda ultraliberal (FONSECA, 2005; SILVA, 2009; FONTES, 2010; COELHO, 2012; CALIL, 2016).

Por este ângulo, em síntese, podemos concluir da seguinte maneira: diante do contexto histórico de crise político-institucional no país – indissociável de um evidente cenário de luta de classes, materializada não somente na referida ação orgânica da burguesia, mas também nas recentes formas de reorganização dos movimentos sociais da esquerda brasileira¹⁵ – a proposta de uma base nacional

¹⁴ Referimo-nos aqui à concepção gramsciana de “transformismo”, segundo a qual não apenas parte da agenda oposicionista, como os próprios agentes que representavam a oposição burguesa são “capturados” e “cooptados” para dentro de projetos hegemônicos da classe dominante, de modo que passam a assumir (como seus) medidas reformistas “pelo alto” e medidas conservadora, além de desligar-se progressivamente da classe de origem e sua pauta reivindicatória. Trata-se de uma experiência histórica de longa duração no Brasil, consequência do peso conservador e conciliatório de uma classe dominante arcaica e retrógrada responsável pela “modernização” do país: eis a face contraditória e perversa da “revolução burguesa” tupiniquim. Para uma análise concisa e fundamentada historicamente sobre o processo transformista da oposição, em particular no interior do Partido dos Trabalhadores ver a obra de Eurelino Coelho (2012).

¹⁵ Não estamos afirmando, contudo, que a referida crise seja claramente o “reflexo” de uma crise de hegemonia, haja vista que pelos jornais e redes sociais somos cotidianamente informados a respeito

comum curricular publicizada em 2015 (e ainda em trâmite no Congresso Nacional) já trazia em seu nascedouro fortes indícios de (mais) um retrocesso na longa trajetória de autocracia, dependência e conservadorismo que tanto marca tanto a nossa “revolução burguesa”, quanto a (ainda) tortuosa “transição democrática” (FERNANDES, 1976; ALVES 1984; COUTINHO, 2000; MACIEL, 2004; ARANTES, 2010; FONTES, 2014).

A diferença abissal é que, na atual conjuntura, parece que tal retrocesso poderá legitimar-se com ou sem a BNCC.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Helena M. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

ARANTES, Paulo E. 1964, o ano que não terminou In: TELLES, Edson & SAFATLE, Vladimir. **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010, pp. 205-236.

CALLAI, Helena C. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

COELHO, Eurelino. **Uma esquerda para o capital: o transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)**. São Paulo: Xamã, 2012.

COUTINHO, Carlos N. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaio sobre idéias e formas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FONSECA, Francisco. **O consenso forjado: a grande imprensa e a formação da agenda ultraliberal no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2005

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

das variadas estratégias da classe dominante (e seus representantes dentro das máquinas governamentais) de “acalmar” a banca financeira, desqualificar as críticas mais contundentes e realinhar as alianças de classe. Quanto aos movimentos sociais, vale dizer que o uso do termo “formas de reorganização” faz referência às várias tentativas (nem sempre vitoriosas) da esquerda brasileira de recolocar numa pauta unificada o conjunto das reivindicações da classe trabalhadora e mesmo de fazer-se o setor dirigente desta classe.

_____. Capitalismo, luta de classes e democracia no Brasil Contemporâneo In: SILVA, Carla L.; CALIL, Gilberto & SILVA, Márcio Both da (orgs.). **Ditaduras e democracias: estudos sobre poder, hegemonia e regimes políticos no Brasil (1945-2014)**. Porto Alegre: FCM Editora, 2014, pp. 89-107.

MACIEL, David. **A argamassa da ordem: da Ditadura Militar à Nova República (1974-1985)**. São Paulo: Xamã, 2004.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor**. Paraná: UEPG/PR, 2014.

SILVA, Carla L. **Veja: o indispensável partido neoliberal (1989-2002)**. Cascavel: Edunioeste, 2009.

FONTES CONSULTADAS:

BASE Nacional Comum Curricular In: **Ministério da Educação**, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

CALIL, Gilberto. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica a proposta da BNCC In: **Blog Junho**, 24 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<http://blogjunho.com.br/uma-historia-para-o-conformismo-e-a-exaltacao-patriotica-critica-a-proposta-de-bncc-historia/>>. Acesso em: 10 mai. 2017

CARTA da Associação Brasileira de Estudos Medievais sobre a BNCC. In: **ANPUH**, 11 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3158-carta-da-associacao-brasileira-de-estudos-medievais-sobre-a-bncc>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

CARTA da Profa. Dra. Martha Abreu sobre a "Carta crítica" da ANPUH-Rio à proposta da BNCC. In: **ANPUH – Seção Rio de Janeiro**, 30 de novembro de 2015. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3126-carta-da-profa-dra-martha-abreu-sobre-a-carta-critica-da-anpuh-rio-a-proposta-da-bncc>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

CARTA de pesquisadores sobre a BNCC enviada a ANPUH-Brasil. In: **ANPUH**, 18 de março de 2016. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3365-carta-de-pesquisadores-sobre-a-bncc-enviada-a-anpuh-brasil>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

CARTA de professores do Norte e Nordeste sobre a BNCC In: **ANPUH**, 05 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3149-carta-de-professores-do-norte-e-nordeste-sobre-a-bncc>>. Acesso em: 24 mai. 2017

CARTA de Repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval In: **ANPUH**, 30 de novembro de 2015. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc>>

[produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval](#)>. Acesso em: 24 mai. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Não há base para discutir a base In: **Blog do Freitas**, 18 de outubro de 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>>. Acesso em 11 mai. 2017.

GOVERNO Temer quer livro didático com base curricular não aprovada. In: **Folha UOL, Seção Educação**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/06/1892784-governo-temer-quer-livro-didatico-com-base-curricular-nao-aprovada.shtml>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

ÍNDICE de Desenvolvimento da Educação Básica. In: **INEP / Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

MANIFESTO público do Seminário Estadual realizado pela ANPUH/PR sobre a BNCC In: **ANPUH**, 01 de março de 2016. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3327-manifesto-publico-do-seminario-estadual-realizado-pela-anpuh-pr-sobre-a-bncc>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

MATTOS, Hebe. Sobre a BNCC e os historiadores In: **Blog Conversa de Historiadores**, 01 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

MIRANDA, Sônia Regina de. Na batalha das cartas: vozes de historiadores e o debate contemporâneo sobre a Base Nacional Comum In: **Grupo de Estudos de História do Brasil (GEHB)**, 08 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://grupohistoriadobrasil.blogspot.com.br/2015/12/debate-sobre-bncc-contribuicao-profa.html>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo In: **O Globo**, 05 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777#ixzz3tU1AkqMF>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

Data de Recebimento: 18/06/2017 Data de Aprovação: 22/06/2017
