

Leitura Crítica do Texto de História do Ensino Fundamental da BNCC

Por: Júlia Siqueira da Rocha¹

Recebi os textos:

Introdução a BNCC 12 páginas

Apresentação de Ciências Humanas 3 páginas

História do Ensino Fundamental 23 páginas

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Pierre Bourdieu

Início agradecendo a confiança para a realização de leitura crítica do texto do componente curricular História do Ensino Fundamental, tarefa à qual reputo uma complexidade significativa, posto que a organização de objetivos de aprendizagem para pautar currículos nos remete a diversas tensões. As disputas que envolvem uma Base Nacional Comum Curricular excedem as singularidades de um País tão diverso quanto é o Brasil se acrescentando do lugar político em que se concebem os processos de educação formal.

Nesse sentido, a experiência acumulada em mais de 20 anos de atuação como gestora educacional, docente de formação inicial e continuada de profissionais do magistério e pesquisadora em educação me obrigam a ler o material em tela tendo como horizonte o direito que cada criança, adolescente e adulto tem de aprender com qualidade. Observar a justiça social que pode ocorrer ou não nos processos de escolarização em especial quanto à capacidade de perspectivar os potenciais e não os limites dos humanos que se inserem em contextos formais de educação com suas múltiplas classificações e os simbolismos que as acompanham, quais sejam: meninos, meninas, jovens, adultos, crianças, adolescentes, pessoas com deficiência,

¹ Pedagoga. Mestre em Sociologia, Política e História da Educação e Doutora em Sociologia e História da Educação. Gestora educacional e Pesquisadora de justiça na educação.

heterossexuais, homossexuais, transexuais, indígenas, quilombolas, urbanos, periféricos ou do campo entre tantas denominações possíveis.

Tendo essa premissa, é necessário saber também o quanto o documento aporta aos profissionais do magistério, escrutinar se de fato lhes possibilita pensar e estruturar pautas interacionais que no alcance dos objetivos de aprendizagem referendados produzam saberes significativos para que de posse deles os estudantes possam se colocar no mundo de forma crítica fazendo escolhas que lhes permitam a vida boa², nos termos empregados pelos teóricos de justiça, observar ainda se os objetivos de aprendizagem selecionados impulsionam para a busca de soluções coletivas aos problemas deste tempo, qualificando a vida cidadã.

Analisar se o documento claramente comunica a toda a sociedade o que é essencial que cada um aprenda e se desenvolva integralmente (e usei o aprender a frente do desenvolver porque concordo com Vygotski quando diz que a aprendizagem precede o desenvolvimento) em determinado ano letivo, em determinada etapa e ao fim das três etapas da Educação Básica, entendo ser necessário olhar para a progressão dos objetivos de aprendizagem em cada ano letivo, bem como dentro da etapa Ensino Fundamental, e neste caso específico, perspectivando a expectativa de aprendizagem postulada no documento.

A leitura a qual me proponho visa, portanto, somar ao corpo das diversas contribuições que permitiram a versão atual, com respeito absoluto aos esforços eivados até aqui e em sintonia com o companheirismo que nos move a um compromisso maior de subsidiar cada escola brasileira no alcance da educação que os brasileiros almejam e merecem, sem, no entanto, ferir o direito a alteridade e potencial criador que cada escola e cada professor podem e devem imprimir ao seu trabalho cotidiano.

Assinalo ainda que a BNCC, na perspectiva da justiça na educação, caráter que lhe configura desde sua designação legal, requer que as escolas públicas tenham condições estruturais e de valorização do magistério para seu funcionamento em todo o território nacional, sob pena de ao revés ser um instrumento que utilizado com caráter meritocrático personifique nos profissionais e nos próprios estudantes o fracasso do sistema de ensino ampliando as já abissais desigualdades sociais a que o país está imerso.

1. Introdução a BNCC

Lendo o texto Introdução a BNCC, é mister registrar que no referido texto introdutório sublinham-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento alicerçados nos princípios éticos, estéticos e políticos preconizados como alicerces da educação integral almejada pela sociedade brasileira e registrado em distintos documentos. Ainda assinalo que o texto introdutório finalmente consegue comunicar claramente os marcos

² Walzer, Rawls, Honneth entre outros.

legais, finalidade e expectativa da BNCC como foi exaustivamente sugerido pelos profissionais do magistério e como deve ser um texto introdutório.

No entanto é possível observar uma configuração diferenciada em relação aos textos anteriores (versões 1 e 2 da BNCC) em específico ao que tange a organização conforme o explicitado nas páginas 7, 8 e 9 “a BNCC organiza-se em torno de três grupos de competências gerais, sem hierarquia entre eles”. A saber: COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS (SOC); COMPETÊNCIAS COGNITIVAS (COG); COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS (COM). Esta nova organização não fica explícita se vem das contribuições dos Estados brasileiros através dos 27 seminários com a participação de mais de 9 mil profissionais do magistério sintetizado em “relatório produzido por um grupo de trabalho composto por Consed e Undime, com base em análise realizada pela UnB”(p.1), ou dos “leitores críticos (especialistas, associações científicas e professores universitários) que produziram pareceres relativos às diferentes etapas, áreas e componentes curriculares, que igualmente subsidiaram a revisão e a construção desta terceira versão da BNCC”(p. 2). Ou ainda se de ambos.

Não encontro nas referências publicadas no portal da BNCC textos dos leitores críticos e relatório do Comitê Gestor Nacional indicativos para essa reformulação no documento BNCC. Neste sentido, sem ainda entrar no mérito dessa forma de organização, alerta para a fidelidade às contribuições: 12 milhões no portal, 9 mil em seminários estaduais, cartas protestos e textos de associações científicas bem como textos dos leitores críticos e os esforços dos especialistas selecionados pelo Ministério da Educação em distintos tempos do processo de produção da BNCC. Um traço imprescindível da democracia exige que se respeite com fidelidade a noção de contrato social e da vontade coletiva, o coletivismo político em que cada cidadão tem algo a dizer e com peso igual nas decisões que afetam suas vidas. Assim, compete aos gestores escolhidos pelos representantes eleitos por voto popular zelar integralmente por esta condição, não privilegiando o pensar e interesses de determinados grupos, mesmo que estes pareçam ser a melhor escolha para o país, denotando a antítese da democracia.

O fato é que essa nova organização produz um paradigma pedagógico diferente dos textos anteriores em que os objetivos de aprendizagem eram os “condutores” do processo ensino aprendizagem e do direito de aprender. Nesta versão, estes direitos passam a se subordinar ao desenvolvimento das competências supracitadas. Assim sendo, considero importante que o MEC aponte o aporte de contribuições que permitiram essa significativa modificação da versão 2 para esta versão da BNCC, uma vez que tais competências não configuravam anteriormente e muito menos os objetivos de aprendizagem se qualificavam como habilidades, como aparece nesta versão.

Os artigos 32 e 35 da LDB (citados na página 3, parágrafo 4) que são anunciados como uma “configuração bastante próxima do que a literatura descreve como as competências do século XXI” é uma leitura um tanto quanto interessada em tentar enquadrar uma teoria à legislação, algo que não procede. Há uma preocupação neste sentido, dado que está se traduzindo com igualdade o que é diferente. A proposta de

habilidades e competências está filiada a pressupostos específicos de educação com entrada no Brasil na década 1990 através do Relatório Jacques Delors e dos escritos de Phillippe Perrenoud. Decorridas mais de uma década e meia, inúmeros pesquisadores da educação produziram várias críticas a estes textos apontando em específico seu caráter de filiação ao modelo produtivo atendendo em particular a interesses mercadológicos mais do que a um real desenvolvimento integral de humano.

A pergunta a ser respondida é se o humano que o sistema educativo brasileiro quer formar é um humano adaptado ao *status quo* ou aquele apto para coletivamente transformar esta realidade que visivelmente no Brasil, gera as mazelas sociais que impõem a milhões de brasileiros vida indigna.

A BNCC organizada nesse esquema SOC, COG e COM compartimentaliza o humano como se sua multidimensionalidade não se constituísse vincularmente. Explico-me: se as competências demandam um conjunto de habilidades que por sua vez exigem conhecimento, podemos inferir que o conhecimento apropriado modifica o humano. Esta transformação que ocorre via aprendizagem incide sobre uma nova perspectiva humanizadora e por tanto em novas bases sociais, emocionais, cognitivas e sim comunicativas, não sendo possível, ao meu entender, separá-las nem mesmo sob a forma de ênfase, de tal sorte que haja preponderância em determinado momento a uma ou outra competência desta natureza.

Se a ideia é produzir um processo de escolarização para além do cognitivo estou absolutamente de acordo e nem entendo que seja possível fazer diferente, ainda que no Brasil existam setores que desejam escolas que neguem aspectos humanos tais como a corporeidade, o gênero, a sexualidade dos discentes e docentes. Minha inquietação reside nessa lógica de determinar em que momento/objetivos selecionados o aprendizado incide sobre competências pessoais sociais e em que momento ele atua sob as competências comunicativas, por exemplo. Pois ainda que esteja escrito que as competências não são hierarquizadas, parece-me que é exatamente o que se faz no texto ao descrevê-las em tabelas assinalando a ênfase SOC, COG, COM como veremos mais a frente.

Esta organização pode criar um imbróglio à tarefa docente que ao invés de se orientar para o alcance dos objetivos de aprendizagem precisa espreitar o atendimento as competências assim “didatizadas”. Competências e habilidades decorrem do aprender, assim, entendo que não é necessário firmá-las, estabelecendo quais e para que associadas ao que o texto define como competências gerais: SOC, COG e COM.

Limitar a capacidade humana de constituir-se socialmente pelo saber é um equívoco inclusive para o próprio mundo do trabalho, pois há que se considerar as transformações sociais, tecnológicas e de comunicação que exigem aprendizagens para atuações profissionais e sociais das quais não conseguimos ainda dimensionar com segurança, o desenvolvimento multidimensional humano que se constitui como a base da intencionalidade pedagógica.

Ao descortinar o direito de aprender e comunicar quais os objetivos de aprendizagem estão selecionados e estabelecidos numa BNCC, o estudante está colocado como centro do processo, exigindo dele orientar-se para alcançar os objetivos propostos da mesma forma em que exige uma postura profissional de busca metodológica e compromisso para o alcance do estabelecido. E mais do que isto, destaca uma epistemologia do diálogo interdisciplinar imbuída do sentido de que humano se quer formar e para qual sociedade, estabelecido em Projeto Político Pedagógico. As ciências, as artes e a filosofia organizadas em objetivos essenciais de aprendizagem aliadas à perspectiva cidadã podem se constituir em aporte que produzem potencialidades para a educação integral e não uma seleção de competências pré-determinadas.

É imprescindível observar que a educação integral vincula-se a capacidade de articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar como preconizou Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro entre outros intelectuais numa opção política emancipadora desde a década de 30, não são, portanto, o desenvolvimento de competências individuais e sim a organização do Estado brasileiro no desenvolvimento de um conjunto de políticas públicas que gera a educação integral.

Do ponto de vista pessoal de desenvolvimento humano não se separa sua multidimensionalidade, ao contrário, o acesso aos saberes escolarizados permite sim a potencialização para atuação em diversas esferas da vida, inclusive para o mundo do trabalho. Os saberes escolares são por tanto potencializadores para a qualidade da condição humana. Então, é para eles que devemos voltar nossos esforços, selecionar adequadamente os objetivos de aprendizagem que são essenciais para se considerar um humano educado no nível básico neste tempo histórico. O grande desafio é, no meu entender, a produção de uma BNCC em cuja complexidade devemos ater nossos esforços, sem determinar competências quaisquer que sejam para além da aquisição dos saberes, da leitura crítica de mundo e do compromisso coletivo com a cidadania.

Ainda penso ser importante registrar que no texto introdutório da BNCC, na p. 3 parágrafo 4º, há inadequação no uso do termo “**tolerância** recíproca em que se assenta a vida social e a formação ética...” A convivência social com as diversidades prescinde de **respeito** e não de tolerância. Todas as legislações que buscam equidade de direitos nas diversidades apontam mudanças nos paradigmas educacionais como as da Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação da Relações Étnico-Raciais, direito a adoção do nome social em ambiente escolar dentre outras, pontuam que os saberes qualificados sobre estas diversidades organizam o respeito ao outro e permitem relações solidárias o que se distancia desta ideia de tolerância em que o outro é apenas suportado.

2. Apresentação de Ciências Humanas

Lendo o texto, Apresentação de Ciências Humanas, sugiro a troca do termo aluno por estudante. É preferível a repetição da palavra estudante ao uso da palavra aluno cuja etimologia remete àquele que não tem luz, abordagem de negação aos saberes que os mesmos trazem para o contexto escolar. É importante lembrar que numa perspectiva histórica cultural valoriza-se os saberes empíricos dos estudantes e parte-se deles para a ampliação de seu repertório cultural impondo uma epistemologia diferenciada no processo de ensino e aprendizagem. Ainda nesse parágrafo chama a atenção ao termo diversidade de cor, compreendo que o IBGE utiliza nas pesquisas censitárias a autodesignação de cor ou raça: branca, preta, parda, amarela ou indígena, compreendo também a necessidade de demarcar as diversidades superando a ideia do “subentende-se”. Assim, sugiro o uso de termo étnico-racial como descrito por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnicas Raciais/ERER (DCNERER)

No quarto parágrafo, infiro que se queira demarcar o sentido das ciências humanas a partir das ciências que a compõem, bem como o processo de hominização via diversidades, no entanto não me parece bem comunicado, assim sugiro substituir pela seguinte redação:

“As ciências humanas na Educação Básica são insubstituíveis por aportarem conhecimentos sobre a condição humana em sua dimensão individual e social. Constitui-se em uma área de conhecimento sustentada por um conjunto de conceitos e metodologias proveniente de diferentes ciências que instrumentalizam os sujeitos na compreensão da sociedade. A diversidade ancorada na produção de conhecimento sobre a experiência humana é entendida como um bem comum que agrega potencialidades das ações dos sujeitos no mundo”.

Ainda quanto ao parágrafo em pauta, caso não seja modificado sugiro a retirada do termo “missão”, em educação o termo remete ao não profissionalismo. Para empreender missões são necessários missionários, abnegados por tanto aqueles que atuam sob baixa remuneração. Há críticas ao termo em distintos autores estudiosos do sistema educacional desde os anos 80.

Destaca-se como bem redigido no texto a importância do objeto de estudo “as ciências humanas propiciam a compreensão do mundo como processo em construção aberta à intervenção humana”(p.1), além da visão total deste objeto dentro da educação básica:

Em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, as ciências humanas devem estimular uma formação comprometida com um programa ético para formação de novas gerações, contribuindo para conferir aos estudantes: a capacidade de interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e a atuação dos seres humanos; um sentido de responsabilidade com a valorização dos direitos humanos, com o meio ambiente, com sua própria coletividade, e de preocupação com as desigualdades sociais; a capacidade

de articular categorias de pensamento autônomo; perceber e refletir sobre as experiências humanas sob diversas lógicas de pensamento, desenvolver a observação a capacidade de classificar, organizar, comparar, interpretar e compreender, ampliar a linguagem para outras formas de expressão mais formalizadas e o fortalecimento de valores sociais (solidariedade, protagonismo cuidado de si e do outro).p.1

Para dar conta do supracitado, o texto registra a progressão esperada na passagem da educação infantil, para os anos iniciais e desta para os anos finais de forma sintética e bem realizada. A criança e o pré-adolescente, via de regra, sujeitos dos processos de aprendizagem nesta etapa da educação básica são vislumbrados em sua condição peculiar, assim a ludicidade e a perspectiva de ampliação dos espaços de aprendizagem para fora da sala de aula aludidos no texto remetem a centralidade do estudante bem como a necessidade de metodologias condizentes. Produzindo assim o imprescindível binômio o que ensinar e para quem ensinar, às vezes desconectados nas formações iniciais e continuadas de docentes que geram inúmeros problemas nas escolas. Destaco ainda o macro conceito selecionado para a área Ciências Humanas no Ensino Fundamental: **noção de pertencimento** e com ele o entendimento da diversidade como um bem e o adensamento dos saberes que levam os estudantes ao “fortalecimento da formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, base para uma educação crítica e orientada por valores democráticos.”(p.2)

Na sequência o documento apresenta o quadro de competências da área Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, bem como a classificação assinalada das chamadas competências gerais permitindo ao leitor inferir que serão melhor desenvolvidas com o descrito. Reproduzo duas das oito competências descritas para a área e sua relação com as competências gerais conforme assinalado:

- (2)Compreender eventos cotidianos, e suas variações de significados, no tempo e no espaço- assinalada apenas competência cognitiva.
- (8)Desenvolver a capacidade de expressão oral e a de ouvir e argumentar percebendo as distinções entre a fala formal pública e a fala coloquial- assinalada a Competência pessoal e social e a Competência Comunicativa em detrimento da Competência Cognitiva.

A leitura do quadro por si só permite destacar o quão desnecessário, confuso e equivocado é este tipo de organização. Como é possível que um estudante compreenda eventos cotidianos, e suas variações de significados, no tempo e no espaço e isto incida apenas sobre o seu cognitivo, estando apartado de suas possibilidades de desenvolvimento pessoal, social e comunicativo? E ainda, se trata apenas de dar ênfase para uma das competências sem descartar as demais, como pode se mensurar isto e definir qual destas potencialidades está de fato sendo desenvolvida? Vamos exercitar com a outra competência da área destacada: quando um estudante é capaz de se expressar de modo diverso do que aprendeu nas suas relações cotidianas, capaz de ouvir

e argumentar percebendo a diferença entre a linguagem formal e a coloquial ele está desenvolvendo competência pessoal e social, além da comunicativa sem desenvolver a cognitiva? Se obviamente não se trata disto porque manter este quadro de SOC, COG e COM?

Não vejo nenhum sentido pedagógico, didático, epistemológico que justifique a inclusão desta lógica na BNCC. Além de não reconhecer em nenhuma das contribuições feitas na primeira e segunda versões de nenhum dos segmentos sociais, volto a afirmar que complica a atividade docente. Pergunto se realmente é necessário mantê-la no documento. Insisto que sua retirada trará ao texto maior objetividade, sentido, coesão e clareza.

Sugiro que se mantenham as “competências” das áreas e as “competências” dos componentes como MACRO OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM e posteriormente apresente-se o quadro com o conjunto de objetivos de aprendizagem específicos por ano letivo, o que por certo organiza uma lógica dialética permitindo a totalidade dos saberes almejados e do desenvolvimento multidimensional humano. Observem que a troca proposta não é de cunho semântico é epistemológica.

3.HISTÓRIA

Observa-se na leitura da introdução do componente história uma mudança substancial epistemológica em relação ao texto introdutório deste componente na segunda versão da BNCC. Muito provavelmente para adequar a introdução à teoria das competências e das habilidades. O estudante perde centralidade e a ação docente desconsidera os saberes dos estudantes como é possível verificar na p.1 terceiro e quarto parágrafos em que o professor é motivado a usar objetos e a partir deles suscitar conhecimentos históricos algo factível desde que se incluam os saberes que os estudantes possuem sobre o mesmo. Este descolamento do estudante como figura ativa do processo de ensino aprendizagem estava melhor descrito na segunda versão conforme pode-se observar na p.155, parágrafo segundo em que se lê: “o estudo da história contribui para os processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na educação básica ao ampliar suas vivências e significados sociais com reflexões sobre os nexos históricos que os constituem.”

Nesta versão da BNCC o texto introdutório de história está mais focado na temporalidade apagando as diferentes origens sociais das quais os sujeitos se constituem em todos os tempos históricos. Exemplifico: no sexto parágrafo encontramos “...devem reconhecer que os homens e mulheres agem de acordo com a época em que vivem, de forma diferenciada preservando ou transformando seus hábitos e condutas”. Ainda que a época atue sobre os humanos, a origem deles será fator preponderante sobre suas ações. Da forma como está descrito abstrai-se as determinações sociais e centraliza-se no tempo. Como sabemos é necessário cruzar ambos os referenciais históricos e sociológicos.

Apesar de não ter formalmente o ensino de filosofia e história no Ensino Fundamental, entendemos que tanto a Geografia quanto a história precisam dialogar com estes dois componentes, como apontado no texto da área Ciências Humanas desta versão da BNCC. É o conjunto das diferentes ciências que permite melhor compreensão da realidade em estudo.

Neste sentido já posso apontar que este é um problema de progressão do componente história verificado ao longo de todo o Ensino Fundamental, uma vez que apenas no 8º e 9º anos a filosofia e sociologia aparecem como introdução ao Ensino Médio com um caráter preparatório.

Percebe-se também que foi suprimido o papel de destaque que a segunda versão da BNCC dava às interpretações e ações diferenciadas sobre o passado e o presente, em especial quanto aos núcleos de produção cultural como as mídias e sua capacidade de produzir representações. Da mesma forma exclui-se a compreensão de ideologia de Estado, de organismos internacionais, entidades empresariais que merecem uma atenção crítica. Observar o primeiro parágrafo da p. 156 da segunda versão da BNCC.

Explicita-se nesta versão uma perspectiva individualizante sobre a necessária compreensão dos processos, das estruturas, dos sistemas de produção e das representações simbólicas. “A produção da narrativa histórica é produzida e transformada por pessoas em diferentes momentos e épocas” (p.1 penúltimo parágrafo). Sem dúvida são os humanos que atuam, mas não como querem, pois são atravessados por contextos que os engendram e isto não aparece, ele é um humano deslocado das estruturas.

Ainda que haja um esforço para incluir estas estruturas, elas novamente aparecem em forma personificada. “O que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a historicidade, a forma como os homens e as mulheres construíram suas explicações, instituições e organizações sociais.” (p.1). A dialética que permite aos humanos construir estruturas é a mesma que os constrói como humanos e este movimento não aparece no texto. Penso nos ensinamentos de Michel Foucault; Peter Burke, Eric Hobsbawm, Pierre Bourdieu e outros tantos pensadores de diferentes correntes teóricas que perspectivam esta interação.

Alguns termos que apareciam na segunda versão foram suprimidos, notadamente os termos que permitem a anunciada formação do sujeito crítico, tais como: Tomada de consciência, força crítica, opção política. Ainda que se considere a etapa Ensino Fundamental, é estranho esta ausência até porque se trata de um texto que objetiva orientar os docentes.

Estas considerações visam mostrar as diferenças de concepção de educação orientada ao sujeito crítico e da concepção orientada ao sujeito adaptado, aquele que desenvolve competências para atender ao mercado. O funcionalismo estrutural deste texto pode ser bem identificado em seu parágrafo final.

No Ensino Fundamental, espera-se que o conhecimento histórico seja apresentado como instrumento de raciocínio, uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações que se alteram ao longo do tempo e da história, enfim, transformar a história em ferramenta a serviço de um maior discernimento sobre as experiências humanas e a sociedade em que vivemos.”(p.2)

2.1 Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental

Novamente reforço a ideia de que as nove “competências” devam ser denominadas como macros objetivos de aprendizagem, suprimindo o quadro de SOC, COG, COM, pelos motivos que expliquei no texto de apresentação da área Ciências Humanas. Considerando que o/a professor/a que atua nos anos iniciais não é formado em história, sugiro acrescentar na “competência 1” exemplos de diferentes fontes e documentos históricos, tais como imagens, propagandas, monumentos. Na “competência 3” sugiro substituir o termo “colocar em sequência” por “situar cronologicamente”, pois o situar exige uma ampliação de saberes. Na “competência 6” entendo ser necessário acrescentar o tempo presente. “Descrever processos históricos com vistas à elaboração de proposições e interpretações sobre o passado e o presente.”

2.2 Objetivos de Aprendizagem para os Anos Iniciais

O texto de abertura suprimiu a perspectiva crítica da segunda versão em especial quanto à educação para o respeito à diversidade religiosa, cultural, étnico-racial e de gênero na perspectiva dos Direitos Humanos, da valorização e acolhimento das diferenças e a problematização de vivências que os e as estudantes trazem para a escola. Além disso, ao pontuar a família como unidade de aprendizagem é imprescindível um parágrafo que recoloca o termo fora da normatividade e padronização costumeiras ao termo. Questões que entendo serem essenciais à introdução dos objetivos de aprendizagem. Sugiro acrescentar este parágrafo (ver p.296 da segunda versão da BNCC) e retirar o termo “habilidades” da tabela de objetivos de aprendizagem.

A organização da tabela em unidades temáticas e objetos de aprendizagem facilita a ação docente permitindo a partir dela produzir pautas interacionais para o alcance dos objetivos propostos. É preciso assinalar que ao ter uma unidade temática como referência a perspectiva de ensino e aprendizagem deve prever sua relação com o macrossocial, não limitando o estudante a ver o bairro sem transitar por contextos sociais e culturais mais amplos, explico: uma criança não precisa passar 3 ou 4 anos na escola para poder conhecer uma cultura distante. Assim o movimento local/global deve aparecer também no texto introdutório deste componente.

2.3 Objetivos de Aprendizagem dos Anos Finais

O texto introdutório para os anos finais do Ensino Fundamental preserva a valorização da cultura afro-brasileira e indígena reafirmado a legislação 10639/03 e a lei 11645/08 sem, no entanto, marcar a história do Brasil em sua relação com o mundo como preconizava a segunda versão da BNCC (ver p.460). Outro importante aspecto mantido nesta versão são as especificidades históricas das diferentes regiões brasileiras valorizando as diferentes narrativas sobre fatos e acontecimentos. No entanto, nesta versão foi suprimida a ênfase para as narrativas dos grupos historicamente excluídos da sociedade como os povos africanos, indígenas, migrantes e imigrantes e suas perspectivas sobre fatos e acontecimentos que ocorreram para a construção que deve ser trazida para o centro dos debates e análise da história (ver p.461).

Destaco nesta versão a referência para a articulação da história com a área da Linguagem o que pode ser acrescido das demais áreas.

Observa-se a redução na quantidade de objetivos do componente história nos anos finais, algo desejável e indicado nos seminários estaduais. Esta redução não significou necessariamente perdas. Exemplifico com a inclusão da unidade temática no 7º ano “O mundo moderno e a conexão entre as sociedades africana, americana e europeias” (p.17) que se torna autoexplicativa e agregadora de conhecimentos. Nesta unidade temática sugiro que o objeto de conhecimento “saberes dos povos africanos e pré-colombianos na agricultura, no artesanato, na arquitetura, na mineração do ouro e da prata” seja acrescido os saberes na literatura, nas artes, nas ciências e na filosofia ou suprima-se os exemplos.

No 8º ano não está contemplada a história da África no século XVIII. Esta é uma lacuna que remete à falsa premissa de que o evento da escravidão acabou com a existência da sociedade africana no continente africano. Ainda no 8º ano, o objeto de conhecimento Abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial não contempla a lei de terras, que considero essencial para o entendimento dos conflitos passados e presentes de terras no Brasil.

No 9º ano não há referência à falta de políticas públicas para a inclusão dos escravos na sociedade brasileira.

O acréscimo de novos objetivos de aprendizagem permite uma interação entre diferentes temporalidades históricas e relação entre diferentes civilizações como as europeias, as africanas e as ameríndias solucionando de forma bastante qualificada o problema das versões anteriores ora eurocêntrica, ora negando esta contribuição no intuito de afirmar o antes negado, ou seja, as contribuições africanas e ameríndias. Ainda que reconheça este salto qualitativo, segue presente o modelo quadripartite francês que provém da epistemologia dominante do pensar e fazer história, algo a ser superado no próprio processo de formação docente e de quem escreve, edita e dissemina a história no mundo. São avanços que precisam acontecer no campo historiográfico para poderem ser materializados numa BNCC.

Os objetivos de aprendizagem induzem a uma alta expectativa de conhecimento o que entendo ser importante, uma vez que desafia a escola e a sociedade brasileira a elevar a qualidade do processo educativo formal. Constatamos a manutenção dos objetivos de aprendizagem indicados como relevantes nos seminários estaduais bem como o acréscimo de novos objetivos como por exemplo, “Relacionar a noção de cidadania com os princípios de respeito a diversidade e a pluralidade”. Assim o conjunto destes objetivos selecionados permite o alcance ao fim do Ensino Fundamental dos Macro-Objetivos de aprendizagem, aqui denominados (equivocadamente ao meu entender) de competências do componente História.

Para finalizar, reitero meu respeito à coragem de todos os envolvidos em materializar uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica do Brasil. O desafio de fazer a leitura crítica destes textos se intensificou com o compromisso de honrar a efetiva participação da sociedade brasileira que por diversos meios se fez presente em números tão expressivos como as 12 milhões de contribuições no portal, os 9 mil profissionais do magistério presentes nos 27 seminários estaduais, a contribuição da Undime e do Consed, os textos críticos escritos por especialistas e associações científicas e o corpo de coordenadores estaduais provenientes de todas as Secretarias de Estado da Educação e representantes da Undime de todo país (que se reúnem desde setembro de 2015 para estudos da BNCC), além da UNB que trata a BNCC como pesquisa.

Agradecendo a confiança, espero ter aportado contribuições significativas que ajudem o valoroso corpo de especialistas responsáveis pela redação final a chegarem ao melhor documento possível.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas.** Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura.** Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture.** publicado originalmente in Revue française de sociologie. Paris, 1966.

- BURKE, Peter (org.): **A Escrita da História**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CHALHOUB Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. **A Força da Escravidão**: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
- DUBET, François. **O que é uma Escola Justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João et. All. (org). **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009b.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar** – convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RAWLS, Jonh. **Uma Teoria de Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993,
- WALZER, Michael. **Esferas de Justiça uma Defesa do Pluralismo e da Igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VALLE, Ione Ribeiro. Formação de Professores: um esforço de síntese. **Educar em Revista**, Curitiba: n. 25, p. 215-235, jan./jun., 2005.
- _____. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucidio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.) **A Trama do Conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- _____. **Justiça Escolar**: um avatar para as políticas em educação. Florianópolis, 2011. (no prelo).

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escolhidas II**: problemas de psicología general. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003. p. 01-17.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.