



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VINICIUS OLIVEIRA MACHADO

**CRÍTICA AO ESVAZIAMENTO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: A BNCC E A
PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS**

VITÓRIA

2019



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

VINICIUS OLIVEIRA MACHADO

**CRÍTICA AO ESVAZIAMENTO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: A BNCC E
A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia.

Financiamento: CAPES

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M149c Machado, Vinicius Oliveira, 1983-
Crítica ao esvaziamento do currículo de história : a BNCC e a
pedagogia das competências / Vinicius Oliveira Machado. -
2019.
150 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Carolina Galvão Marsiglia.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículo de história. 2. Base Nacional Comum Curricular.
3. Pedagogia das competências. 4. Pedagogia histórico-crítica. 5.
Educação. 6. Marxismo. I. Marsiglia, Prof^ª. Dr^ª. Ana Carolina
Galvão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

Dedico este trabalho à minha mãe, Edna Maria, e à minha avó, Leda Machado, que sempre estiveram ao meu lado nos bons e nos maus momentos. Se não fosse por elas, eu não chegaria até aqui.

À minha companheira de vida, Camilla Paulino, pelo carinho e paciência. Por me apoiar e me incentivar nos momentos mais difíceis da elaboração desta dissertação.

Aos professores e professoras que lutam diariamente por uma educação pública de qualidade. Incansáveis e comprometidos com a formação dos filhos da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia. Neste percurso formativo, que começou lá em 2015, ela acompanhou minhas dificuldades, minhas angústias, e mesmo nas horas em que eu mais estive impedido de corresponder, pude contar com sua compreensão e camaradagem. Sei o quanto a sobrecarreguei em diversos momentos, principalmente no fechamento desta dissertação. Jamais deixou de ser profissional, exigente e crítica, cobrando-me o aperfeiçoamento e o rigor necessários a um trabalho teórico. O que não realizei a contento foi por minha única e exclusiva responsabilidade. Por isso toda a admiração e respeito pelo seu trabalho, pela sua postura como professora, pesquisadora e militante. Até porque é impossível falar sobre tudo isso sem levar em conta a relação indissociável que há entre sua postura ética em todos esses âmbitos e o compromisso com a classe trabalhadora. Espero que a nossa parceria e que a construção coletiva a partir do grupo de pesquisa *Pedagogia histórico-crítica e educação escolar* continue. De forma alguma o fim desta dissertação é o fim da parceria que já vem desde 2015.

Agradeço também aos professores que formaram a minha banca de qualificação, Profa. Dra. Lígia Marcia Martins e Prof. Dr. Maurício Abdalla Guerrieri. Ambos foram muito importantes em suas sugestões. Fiz o possível para contemplar no trabalho final as questões por eles levantadas.

Agradeço à banca examinadora final, Prof. Dr. Maurício Abdalla Guerrieri e Prof. Dr. César Albenes de Mendonça Cruz, pela disposição em contribuir com o avanço desta dissertação.

Ao Grupo de Pesquisa *Pedagogia histórico-crítica e educação escolar* agradeço aos amigos e pesquisadores. Estamos juntos há quatro anos e sempre aprendemos mais alguma coisa sobre trabalhar coletivamente.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, agradeço a bolsa concedida.

À interlocução sempre presente do Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro e os aspectos teóricos e críticos trazidos para o grupo de pesquisa, que foram muito importantes para esta dissertação. Agradeço sua atenção e disponibilidade.

Aos meus familiares que sempre acreditaram que eu poderia chegar até aqui.

Agradeço aos amigos Felipe Moura, Pedro Castro, William Acosta, João Alexandre, Leon Freitas, João Guilherme e Alexandre Caetano. Sem a amizade de vocês eu jamais teria conseguido chegar ao final deste percurso.

A todos que de alguma forma contribuíram para este momento, mais uma vez obrigado por tudo!

A velha escola era livresca, obrigava a armazenar uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que atulhavam a cabeça e transformavam a geração jovem num exército de funcionários talhados pelo mesmo padrão. Mas se daí tentardes deduzir que se pode ser comunista sem ter assimilado o tesouro de conhecimentos acumulados pela humanidade, cometereis um erro crasso. Seria errado pensar que basta assimilar as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem adquirir a soma de conhecimentos adquiridos de que o próprio comunismo é um produto. O marxismo é um exemplo que mostra como o comunismo saiu do conjunto dos conhecimentos humanos.

(Lênin)

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, a enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

(Dermeval Saviani)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as determinações que levaram ao esvaziamento dos conteúdos de história na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e quais limites ele impõe ao desenvolvimento de um pensamento histórico nos indivíduos. A hipótese central por nós defendida foi a de que esse problema é de ordem fundamentalmente pedagógica, isto é, diz respeito à adoção de determinado ideário pedagógico. No caso da Base, o que ocorre é a subordinação dos conteúdos escolares à construção de competências gerais e específicas que norteiam todo o documento. Portanto, nosso objeto de estudo se inscreveu fundamentalmente no debate sobre a relação das teorias pedagógicas hegemônicas com o enxugamento dos conteúdos disciplinares, mais especificamente, investigamos o papel da pedagogia das competências no esvaziamento da história enquanto disciplina na BNCC, bem como o resultado desse processo para a formação dos indivíduos. Por se tratar de uma discussão no campo pedagógico, a pesquisa esteve ancorada nos princípios da pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica fundamentada no materialismo histórico-dialético. Foi possível constatar que o esvaziamento do currículo de história se dá num contexto de aprofundamento da crise do capital e da luta de classes no Brasil e no mundo, tendo em vista que na educação, a consequência desse processo é a implementação de projetos pedagógicos que visam cada vez mais o empobrecimento dos conteúdos escolares e a formação de um exército de reserva de trabalhadores passivos e dóceis. No Brasil, o princípio da flexibilização que organiza a nova lei do ensino médio desembocou nas críticas dos novos elaboradores da Base ao ensino conteudista e na adoção aberta da pedagogia das competências como eixo norteador do documento. Nesta proposta, os conteúdos escolares são considerados elementos secundários, uma vez que assumem a função de meio para a construção de competências e habilidades. Além disso, a referida teoria defende a interdisciplinaridade e o fim da compartimentação dos conhecimentos como princípios curriculares. Com efeito, a BNCC de história impõe sérios limites à formação de indivíduos para o pensamento histórico e está muito longe de ser uma proposta que atenda os interesses de se combater a visão utilitarista do conhecimento (obsolescência programada) e a amnésia geral (presente contínuo) que assola a sociedade brasileira. O aprofundamento de seu esvaziamento, por conta da dissolução de seu currículo e a fragmentação dos conteúdos, faz com que o documento não consiga ir além de uma história em migalhas, dissolvida em miríades particulares com pouca ou muitas vezes nenhuma relação entre si e sem qualquer determinação mais ampla.

Palavras-chave: Currículo de história. Base Nacional Comum Curricular. Pedagogia das competências. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the determinations that led to the emptying of history contents in the BNCC and what limits it imposes on the development of historical thinking in individuals. The central hypothesis we have defended here is that this problem is fundamentally pedagogical, that is, it concerns the adoption of a particular pedagogical idea. In the case of Base, what happens is a subordination of school contents to the construction of general and specific skills that guide the whole document. Therefore, our object of study was fundamentally inscribed in the debate on the relationship between hegemonic pedagogical theories and the reduction of disciplinary contents. More specifically, we investigated the role of competence pedagogy in the emptiness of history as a discipline in the BNCC, as well as the result of this process. for the formation of individuals. Because it is a discussion in the pedagogical field, the research was anchored in the principles of historical-critical pedagogy, pedagogical theory based on historical-dialectical materialism. It was found that the emptying of the history curriculum occurs in a context of deepening the capital crisis and the class struggle in Brazil and in the world, given that in education, the consequence of this process is the implementation of pedagogical projects aimed at more and more the impoverishment of school content and the formation of a reserve army of passive, docile workers. In Brazil, the principle of flexibility that organizes the new high school law led to the criticism of the new developers of the Base to content education and the open adoption of the pedagogy of competences as the guiding axis of the document. In this proposal, school contents are considered secondary elements, since they assume the role of means for the construction of competences and skills. In addition, this theory defends interdisciplinarity and the end of the compartmentalisation of knowledge as curricular principles. Indeed, the BNCC of history imposes serious limits on the formation of individuals for historical thinking, and is far from being a proposal that meets the interests of combating the utilitarian view of knowledge (programmed obsolescence) and general amnesia (continuous present) that plagues Brazilian society. The deepening of its emptying, due to the dissolution of its curriculum and the fragmentation of its contents, means that the document cannot go beyond a crumbly history, dissolved in particular myriads with little or no relation to each other and without any relation. wider determination.

KEYWORDS: History curriculum. Common National Curriculum Base. Pedagogy of competences. Historical-critical pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABREM – Associação Brasileira de Estudos Medievais

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

ANPUH – Associação Nacional de História

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEE-SP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo

CGIL – Confederação Geral Italiana do Trabalho

CMEI – Centros Municipais de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FMI – Fundo Monetário Internacional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBNC – Movimento pela Base Nacional Comum

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MTE – Movimento Todos pela Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo

PCC – Partido Comunista da China

PCI – Partido Comunista Italiano

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCF – Partido Comunista Francês

PCUS – Partido Comunista da União Soviética

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSL – Partido Social Liberal

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PEA – População Economicamente Ativa

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPGH-UNIOESTE – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – A BNCC E O ESVAZIAMENTO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA.....	27
1.1 Base Nacional Comum Curricular para quem?.....	28
1.2 A primeira versão da BNCC de História.....	39
1.3 A segunda versão da BNCC de História.....	46
1.4 A contrarreforma do ensino médio e o ensino de história: o fim da obrigatoriedade da disciplina e a diluição de seu currículo	50
CAPÍTULO 2 – O UNIVERSO IDEOLÓGICO PÓS-MODERNO E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS.....	61
2.1 A gênese e o desenvolvimento da ideologia pós-moderna	63
2.2 Migalhas contraditórias da realidade: delineando o pensamento pós-moderno e suas relações com o neoliberalismo.....	73
2.3 Teorias pedagógicas “pós” e “neo”: a defesa do lema “aprender a aprender”	88
CAPÍTULO 3 – A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS A PARTIR DA OBRA DE PHILIPPE PERRENOUD	97
3.1 A relação entre trabalho e educação e a noção de competência.....	98
3.2 O papel da escola e do ensino e aprendizagem	107
3.3 A relação entre sociedade e escola.....	116
3.4 O problema dos conteúdos e as implicações curriculares suscitadas pela pedagogia das competências	123
CONCLUSÃO	135
REFERÊNCIAS.....	140

INTRODUÇÃO

Quantos de nós, professores e professoras de história da educação básica, já não fomos confrontados pelos alunos com perguntas como “Professor, por que a gente precisa estudar a disciplina de história?”, “Por que estudar o passado, se o importante é o presente?” ou ainda “Qual a utilidade da história?”. Questionamentos aparentemente inocentes, mas que na verdade refletem o espírito de nossa época.

Para entender tais questionamentos, é preciso considerá-los em um quadro mais amplo, daquilo que Duarte (2016, p. 2) denominou de “obsolescência programada do conhecimento”. Conforme o autor, a indústria capitalista em sua forma neoliberal faz uso da obsolescência programada de suas mercadorias, com seríssimas consequências socioculturais, econômicas e ambientais. Contudo, Duarte (2016) afirma que essa prática não se limita à produção de bens materiais, ela contamina também a relação entre a sociedade e o conhecimento.

Duarte (2016) observa que dentro dessa relação, os conhecimentos são considerados bens para consumo imediato, tornando-se rapidamente descartáveis e obsoletos. Nesse sentido, há uma permanente obsessão pela novidade, sendo a inovação uma virtude que não pode ser posta em discussão.

Com efeito, quanto mais a difusão do conhecimento é ditada pelas leis do mercado capitalista, mais imediatista e superficial é o conhecimento oferecido aos indivíduos e mais imediatistas e superficiais são as necessidades intelectuais dos sujeitos. Portanto, há um círculo vicioso no qual o objetivo do lucro imediato gera produtos mais ampla e facilmente consumíveis e, por sua vez, as necessidades e preferências dos indivíduos se empobrecem e ficam cada vez mais utilitárias (DUARTE, 2011).

Trazendo a discussão para o terreno escolar, Duarte (2016) destaca que os defensores das pedagogias hegemônicas criticam o excesso de conteúdos nos currículos, se pautando na imagem de um amontoado de conhecimentos inúteis e mortos que, se um dia tiveram alguma importância, há muito o teriam perdido, convertendo-se em algo sem validade para vida contemporânea, principalmente dos mais jovens. Dessa maneira, ocorre uma dicotomia entre o legado humano-genérico produzido ao longo da história e os problemas da atualidade. Não se leva em consideração a relação dialética entre a objetivação da cultura e a necessidade de sua apropriação pelos indivíduos.

Os alunos, por sua vez, presos à vida cotidiana alienada¹ da sociabilidade capitalista, não veem utilidade nas disciplinas escolares. Há várias pesquisas que comprovam esta afirmação, como é caso de uma delas realizada pela Fundação Victor Civita² em parceria com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, o Banco Itaú e a Fundação Telefônica Vivo, em 2013.

Ao entrevistar cerca de mil jovens oriundos das camadas populares de São Paulo e Recife, de 15 a 19 anos, a pesquisa revelou que para 36% deles os conteúdos de história, biologia, geografia e física são considerados descartáveis. No entanto, 77,6% e 78,8% deles veem utilidade em matemática e língua portuguesa, pois associam estas duas disciplinas com o seu dia a dia. Além disso, os estudantes afirmaram desejar atividades mais práticas e alegaram que exemplos do cotidiano usados em sala de aula facilitariam o aprendizado.

Portanto, não é de se estranhar as dúvidas e/ou questionamentos sobre a necessidade e utilidade do estudo de história, assim como não é difícil entender as dificuldades por parte dos estudantes para estabelecer relações com as temporalidades (passado, presente e futuro), uma vez que dentro da obsolescência programada do conhecimento (DUARTE, 2016), o presente passou a explicar-se por si mesmo, e só é útil aquele conhecimento que tem alguma função prática na resolução de problemas cotidianos dos indivíduos. Nesta perspectiva, o estudo das ações humanas, enquanto classes sociais, ao longo do tempo, objeto da história enquanto disciplina (CASCAVEL, 2008), perde a razão de ser.

Hobsbawm (1995, p. 12) tratou da situação ainda nos anos de 1990. Segundo o autor:

¹De acordo com Antunes e Pinto (2017), o conceito de alienação é um complexo social que compreende dois fenômenos muito aproximados, porém não idênticos. Trata-se, segundo eles, do estranhamento e da exteriorização. Conforme os autores, estranhamento é usado por Marx quando busca ressaltar a dimensão da negatividade que caracteriza o trabalho assalariado no capitalismo. A exteriorização, por sua vez, está presente em toda atividade humana que cria e produz. Com a generalização da forma-mercadoria e do trabalho abstrato, ter-se-ia a constituição de um momento histórico em que acontece a aproximação entre os dois fenômenos (ANTUNES; PINTO, 2017). Nesse sentido, para Antunes e Pinto (2017), o trabalho é alienado para Marx na medida em que expressa a dimensão de um estranhamento sempre presente no modo de produção capitalista, no qual o produto do trabalho, que resulta de sua exteriorização, não pertence ao seu criador, o ser social que trabalha. Essa é a primeira expressão da alienação. No segundo momento, uma vez que, para Marx, são quatro os momentos que constituem o fenômeno da alienação, o trabalhador não se reconhece no produto do seu próprio trabalho e dele não se apropria, ou seja, é um trabalhador que não se reconhece no próprio processo laborativo que realiza. Ele não se realiza, mas se aliena, se estranha e se fetichiza no próprio processo de trabalho. Isso leva ao terceiro momento, em que o ser social que trabalha não se reconhece enquanto uma individualidade nesse ato produtivo central da sua vida, fato que nos leva ao quarto momento. Por não se reconhecer como indivíduo, o trabalhador não se reconhece como parte constitutiva do gênero humano, conforme Marx (2004, p. 85), “[...] quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica e transforma sua vantagem em relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza”.

²A matéria completa sobre a pesquisa pode ser encontrada no link: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacaobasica/2013/06/25/ensino_educacaobasica_interna,373237/estudo-revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.

As considerações de Duarte (2016) sobre a “obsolescência programada do conhecimento” e de Hobsbawm (1995) sobre o “presente contínuo” no qual as pessoas estão imersas, nos ajudam a fazer um paralelo com aquilo que estamos denominando como “**amnésia geral**” que toma conta da sociedade brasileira atualmente quando o assunto é história e política, dentro do contexto definido pela crise do capital e a guerra de classes aberta pela classe dominante contra o povo trabalhador, que levou ao golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar contra a Presidenta Dilma (PT) em 2016 e abriu caminho para a vitória do candidato de extrema-direita, Jair Bolsonaro (PSL), à Presidência da República nas eleições de 2018, como continuidade do mesmo movimento golpista.

Em uma sociedade marcada pelo esquecimento, que não presta contas com o passado, não causa espanto o pouco apreço aos valores democráticos, assim como não é de se estranhar que a relativização de períodos sombrios da história brasileira, como é o caso da ditadura militar e seus crimes contra a humanidade, defendidos durante as eleições presidenciais de 2018, pelo então candidato Jair Bolsonaro (PSL), consigam ter ressonância em diversos segmentos da sociedade, inclusive entre jovens.

Além disso, vivemos um momento histórico no qual se difundem e proliferam com imensa velocidade, especialmente nas redes sociais, inúmeras notícias, boatos e crenças falsas ou manipuladas sobre instituições, grupos sociais, pessoas e acontecimentos históricos, com o intuito de conformar uma memória histórica e estabelecer um consenso sobre o processo de contrarreformas neoliberais em andamento.

Portanto, o contexto de obsolescência programada do conhecimento (DUARTE, 2016) e de presente contínuo (HOBBSAWM, 1995), que se expressam na sociedade brasileira em uma espécie de amnésia geral dos indivíduos, expõe a necessidade de se explicar a importância da história na educação básica e o necessário engajamento dos profissionais da área na defesa da disciplina.

Ensinar história na educação básica é contribuir para que os indivíduos desenvolvam a capacidade de estabelecer relações entre presente, passado e futuro e os faça se enxergarem enquanto sujeitos históricos, agentes do movimento histórico e da transformação social (CASCAVEL, 2008, grifos nossos). Ter a disciplina nas salas de

aula é fundamental para aproximar os alunos do pensamento histórico, bem como combater a visão utilitarista do conhecimento e a amnésia geral que hoje assola a sociedade brasileira.

Contudo, se por um lado o contexto nos coloca a necessidade e a importância de se ampliar e defender o ensino de história em nossas escolas, quando analisamos as recentes políticas educacionais, a realidade é totalmente diferente. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz enorme retrocesso para o estudo de história nas salas de aula. Quando nos debruçamos sobre o documento, é possível constatar o esvaziamento de seu currículo, especialmente no ensino médio.

Quais foram os elementos determinantes que levaram ao esvaziamento do currículo de história na BNCC? Que limites ele impõe às possibilidades do desenvolvimento de um pensamento histórico nos indivíduos? Estas são as perguntas que buscamos responder com nossa pesquisa. Nosso **objetivo** foi analisar as determinações que levaram ao esvaziamento dos conteúdos de história na BNCC e quais limites ele impõe a uma formação dos indivíduos voltada para o pensamento histórico.

A **hipótese central** por nós aqui defendida foi a de que o esvaziamento do currículo de história na BNCC diz respeito à adoção da noção de competência como eixo norteador de todo o documento. Considerando que com a crise estrutural do capital ganha centralidade a defesa de gestões com inspiração empresarial, dissemina-se o discurso da necessidade de flexibilização dos currículos e adotam-se teorias pedagógicas que criticam o chamado “ensino conteudista”, como é o caso da pedagogia das competências.

Com efeito, nosso **objeto de estudo** se inscreveu fundamentalmente no debate sobre o papel da pedagogia das competências no esvaziamento da história enquanto disciplina na BNCC, bem como o resultado desse processo para a aproximação dos indivíduos do pensamento histórico, dentro do contexto da relação entre a crise estrutural do capital com o enxugamento dos conteúdos disciplinares.

Ao ser utilizada como eixo norteador da BNCC, a pedagogia das competências está em total sintonia com os modismos educacionais que entoam o lema “aprender a aprender”, negando a especificidade da educação escolar como processo intencional e sistematizado e o lugar da transmissão dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos mais desenvolvidos. Devido ao universo ideológico pós-moderno predominante na educação, assim como por conta do desconhecimento do debate pedagógico, os modismos exercem grande sedução (ROSSLER, 2006) nos docentes das diversas áreas do conhecimento, o que dificulta a

compreensão sobre as determinações pedagógicas causadoras do esvaziamento dos currículos escolares.

Por isso a importância de pesquisas desenvolvidas por profissionais do campo do ensino de história sobre as teorias pedagógicas. Ou melhor, produções que se disponham a fazer a crítica ao esvaziamento da disciplina nas salas de aula da educação básica destacando o problema das teorias pedagógicas hegemônicas, pois de nada adianta a defesa do estudo da história nas escolas, inclusive pelo viés crítico, se o trabalho pedagógico com a disciplina estiver ancorado em concepções desqualificadoras das formas clássicas de ensinar.

Dessa forma, por conta da centralidade do debate pedagógico nesta pesquisa, utilizamos como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético e crítica dos modismos educacionais. De natureza contra-hegemônica, tal proposta tem sua gênese no período de redemocratização do país, no final dos anos de 1970, em que se buscava superar a ditadura militar em todos os seus aspectos, inclusive no campo educacional.

O marco inicial dessa nova pedagogia foi a tentativa de Saviani (2013c), em conjunto com a primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP (1979), de elaborar uma teoria pedagógica de inspiração marxista capaz de superar tanto as pedagogias não-críticas da educação – tradicional, nova e tecnicista – quanto às limitações das teorias crítico-reprodutivistas da educação que, embora reconhecessem os determinantes político-econômico-sociais da educação escolar, chegavam à conclusão de que a prática pedagógica e o trabalho educativo nas escolas eram mera ideologia burguesa e, portanto, reprodutora das relações sociais de produção.

Saviani (2013c) procurou realizar um estudo aprofundado das teorias em questão, submetendo-as a uma análise crítico-dialética. A partir desses estudos, o autor vai defender que é preciso compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, que é possível articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica.

A partir das três categorias fundamentais, contradição, historicidade e totalidade, ao longo dos seus 40 anos de desenvolvimento, a pedagogia histórico-crítica vem contando com a contribuição coletiva de autores que demarcaram o campo da educação a partir das orientações teóricas do materialismo histórico-dialético, cujas produções trataram de sistematizar conhecimentos e princípios que vêm se constituindo como característicos dessa teoria pedagógica, nos quais se destacam: **a) a defesa da especificidade da educação escolar**

como processo intencional e sistematizado; b) a luta pela socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais avançados enquanto possibilidade de contribuição importante para desenvolvimento dos sujeitos; c) a defesa da escola pública, universal e de qualidade, mas compreendida como um espaço em disputa pela luta de classes; d) a defesa de uma unidade teórico-metodológica inspirada no marxismo para traçar diretrizes e concepções pedagógicas, cuja finalidade visa uma formação o quanto mais avançada possível na direção da omnilateralidade e à superação da sociedade de classes (PASQUALINI; TEIXEIRA; AGUDO, 2018).

Vale destacar que Saviani (2018), ao defender os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos mais avançados, está ressaltando que se trata, em educação, de distinguir o que é essencial e secundário, o fundamental e o acessório, o que acaba instaurando na pedagogia histórico-crítica a noção de clássico, que não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, que carrega a universalidade humana. São aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, que serve de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história social. Como bem destacou Duarte (2016, p. 67), os conteúdos clássicos, isto é, os conhecimentos mais desenvolvidos, são aqueles que permitem “[...] a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana”. Na escola, então, clássico é transmissão-apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos e do saber elaborado.

No que se refere à concepção de currículo na perspectiva histórico-crítica e sua relação com a BNCC, ressaltamos as contribuições de Saviani (2013c; 2018), Duarte (2016), Malanchen (2016), Gama (2015) e Nereide Saviani (2012). Considerando que para a pedagogia histórico-crítica a educação escolar tem como papel fundamental a socialização dos conhecimentos sistematizados, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber, suas atividades devem ser planejadas tendo este referencial como ponto de partida. Nesse sentido, segundo Saviani (2013c, p. 14),

Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo

fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Em suma, “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2013c, p. 15).

Saviani (2013c), retomando a discussão sobre as formas mais adequadas para que os conteúdos culturais mais desenvolvidos sejam incorporados à segunda natureza dos indivíduos, ressalta que a escola deve levar em consideração que é o fim que se quer atingir que determina quais são os métodos de ensino mais adequados. Isso implica, conseqüentemente, afirmar que o currículo escolar não deve ser uma soma aleatória de conteúdos, mas que é preciso saber dosá-los e sequenciá-los, possibilitando aos sujeitos passarem gradativamente do não domínio para o domínio desses conteúdos.

Segundo Gama (2015, p. 213), é um processo que implica “[...] na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ao longo do tempo-espaço escolar”. Como é possível realizar tal intento? A partir daquilo que a autora chama de “dinâmica curricular”.

Apoiando-se nas obras de Saviani, Gama (2015) sintetiza os elementos que concretizam a dinâmica curricular a partir da articulação entre: **1) o trato com o conhecimento; 2) a organização escolar; 3) e a normatização.** Afirmando assim a interdependência entre o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento e a organização das condições espaço-temporais da escola, bem como em relação ao sistema de normas, registros, avaliação e gestão. Sendo um processo dialético, o contrário também é verdadeiro, a seleção e organização lógica e metodológica dos conteúdos escolares influenciam a forma de organização escolar e seu sistema de normatização. Com efeito, segundo a autora,

É nesta perspectiva, que são colocados os princípios de seleção do conhecimento (objetividade e enfoque científico; contemporaneidade; relevância social e adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno), os quais possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síntese à análise; provisoriabilidade e historicidade; simultaneidade e ampliação da complexidade), que também relacionam-se entre si. Objetivando que os alunos ascendam da síntese à análise é necessário selecionar e ordenar os conteúdos a serem tratados de modo que vá se ampliando o grau de complexidade acerca dos mesmos, o que perpassa pelo enfoque científico que precisa ser dado ao conteúdo e sua relevância social, bem como pela adequação dos conteúdos às possibilidades sócio-cognitivas do aluno e a

noção de historicidade e provisoriedade do conhecimento (GAMA, 2015, p. 213).

Por fim, vale destacar a importância do caráter teleológico do currículo, uma vez que ele direciona o trabalho pedagógico. Conforme Malanchen (2016, p. 212), “[...] todo currículo aponta um ser humano a se formado e orienta-se pela proposição de caminhos da edificação social”. Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que essa característica teleológica não aparece de imediato, mas a partir dos desdobramentos dos conteúdos que são trabalhados na formação humana.

Malanchem (2016, grifos nossos) observa que tais formulações fazem com que o currículo expresse uma dupla dimensão inseparável: **1) a do conteúdo específico que deve ser ensinado e aprendido; 2) e da formação humana que decorre do processo de apropriação da riqueza não material de valor universal**, que no caso da pedagogia histórico-crítica é o horizonte da formação omnilateral, isto é, de uma individualidade livre e universal.

Eis, em linhas gerais, o ponto de partida para se pensar uma organização curricular que propicie o desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas possibilidades e contribua para a transformação das relações sociais (MALANCHEN, 2016).

Considerando os princípios curriculares da pedagogia histórico-crítica, quando tratamos da BNCC, concordamos com Nereide Saviani (2012) em sua crítica aos que defendem um currículo construído no processo, a partir das atividades cotidianas, não sendo desejável a elaboração de propostas curriculares comuns, justificando múltiplos e fragmentados currículos por cada região, escola, e até de cada classe. A autora, propondo a superação dessa perspectiva fragmentária, avança na defesa de uma base nacional comum, a partir de diretrizes gerais, elementos básicos comuns, a serem trabalhados segundo as características e condições particulares de cada região. Nereide Saviani (2012) ressalta ainda a importância de uma ampla discussão e a participação de todos os envolvidos em questões educacionais, por meio de suas organizações, destacando o papel dos professores, responsáveis diretos pela realização do currículo.

Nesse sentido, **a pedagogia histórico-crítica defende uma Base Nacional Comum³ na medida em que ela sinalize para a democratização do acesso aos conteúdos artísticos,**

³Portanto, há diferenças nas posições daqueles que de alguma forma são críticos ao processo de elaboração da BNCC. Podemos dividi-las esquematicamente em dois grupos: 1) o primeiro rejeita qualquer tentativa de um documento comum, isto é, uma base que garanta diretrizes comuns a serem adotadas por todas as escolas. Podemos observar tal postura no documento *Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*, elaborado por uma comissão do GT Currículo, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

filosóficos e científicos – ainda que por si só não os garanta –, condição fundamental para desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, a ideia de elaboração de uma BNCC pode atender a diferentes objetivos e motivações. O que está em jogo quando um governo decide realizar uma reforma curricular é a natureza de sua política – se ela atende os interesses dos trabalhadores ou da classe dominante.

No que diz respeito à disciplina de história, tomamos como base o currículo do município de Cascavel (2008) para a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, elaborado coletivamente⁴ entre os anos de 2006 e 2008 e baseado na pedagogia histórico-crítica.

Seguindo os princípios histórico-críticos, o documento pensa a referida disciplina a partir do materialismo histórico-dialético, postulando a base material como determinante da consciência, buscando compreender o ser humano como sujeito histórico em sua totalidade, de forma dinâmica e processual (CASCABEL, 2008). Essa totalidade, por sua vez, é determinada pelas condições materiais de existência em um espaço e tempo definido. Desse modo, o ponto de partida para entender o ser humano como um sujeito histórico-social, em qualquer época e lugar, é a análise da “[...] forma como os homens estão, naquele momento histórico, produzindo a sua existência real” (KLEIN apud CASCABEL, 2008, p. 254).

Com efeito, saber de que forma os seres humanos estão produzindo a sua existência real passa pelo estudo sobre o processo pelo qual eles transformam a realidade por meio do trabalho e como isso interfere nas condições sociais, mudando seu pensamento e sua forma de agir. Assim, considerando que somos seres sociais, é preciso vincular nossas experiências pessoais às dos outros indivíduos, em diferentes espaços e tempos. Isso se dá por meio das

Educação (ANPEd). Nele, prioriza-se a “[...] valorização da localidade, das negociações e diversidade de sentidos, em suas manifestações autônomas em cada escola, em cada rede [...]” (ANPED, 2015, p. 2) em detrimento de um currículo que dê centralidade “[...] à lógica do ensino de conteúdos, tidos como universais [...]” (ANPED, 2002, p. 3); 2) o segundo grupo vai defender uma Base Comum, que sinalize a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado, isto é, dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos mais avançados, para todos os indivíduos, ainda que respeitando as especificidades regionais e a diversidade local existente no Brasil. Esse é, como vimos, o caso da pedagogia histórico-crítica.

⁴“O presente documento representa a objetivação do anseio dos profissionais da rede pública municipal de ensino¹ de Cascavel, que almejavam a elaboração de um currículo próprio. Resultado de muitas horas de estudo e discussões dos profissionais diretamente envolvidos nos grupos de sistematização e também das escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que receberam – da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) – os textos preliminares para leitura, estudos e interferências. O trabalho desenvolvido resultou em três volumes: Volume I – Currículo para a Educação Infantil; Volume II – Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Volume III – Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I” (CASCABEL, 2008, p. 5).

análises e ligações que estabelecemos entre as ações dos seres humanos no presente e no passado (CASCABEL, 2008).

Dessa forma, o documento de Cascavel defende que o objeto principal do ensino de história é:

[...] o estudo das ações/experiências humanas vivenciadas pelos grupos e classes sociais através dos tempos, com ênfase nas relações sociais estabelecidas na sociedade em que vivemos – capitalista, marcada por conflitos de interesses entre as diferentes classes sociais (CASCABEL, 2008, p. 259, grifos dos autores).

Nesse processo, ainda segundo o documento, torna-se de suma importância enfatizar a “[...] noção de **sujeito histórico**, uma vez que os seres humanos são agentes fundamentais do movimento histórico e se realizam por meio do trabalho – ação consciente de transformação da natureza” (CASCABEL, 2008, p. 259, grifos dos autores).

Além disso, para que os alunos compreendam o conflito de interesses existente na sociedade capitalista, o currículo de história de Cascavel defende a necessidade que a seleção dos conteúdos e os encaminhamentos metodológicos não estejam voltados somente para a memorização de informações em torno de uma narrativa factual, destacando somente alguns personagens principais. Segundo o documento, busca-se:

[...] romper com esta perspectiva porque esses métodos de se trabalhar com o passado não possibilitam ao aluno identificar e compreender o movimento dos homens, ou seja, a dialética da História e, paralelamente, compreender-se como sujeito histórico. Por isso, construímos uma proposta na qual todos os conteúdos a serem abordados em sala de aula possibilitam ao aluno compreender os movimentos da história por meio de categorias como: **transformação/permanência** e **semelhanças/diferenças**; não apenas no sentido de constatação, mas no sentido da problematização, condição didática fundamental para que o aluno possa compreender os processos históricos (CASCABEL, 2008, p. 259-260, grifos dos autores).

Dessa forma, segundo o documento, o objetivo do ensino de história deve ser o de aproximar o aluno do “pensamento histórico”, isto é, de um pensamento que o leve a estabelecer relações no tempo (CASCABEL, 2008). Contudo, não basta o professor trabalhar no sentido de levar o aluno a compreender “como é” e “como era” uma determinada organização social. No currículo de história de Cascavel é “[...] necessário estabelecer mediações que possibilitem ao sujeito aprendiz entender o porquê, as causas e as consequências nos processos de transformação/permanência e semelhanças/diferenças” (CASCABEL, 2008, p. 260).

Em relação à organização e seleção dos conteúdos, o fundamental é saber escolher aqueles que propiciem aos alunos a compreensão de que:

[...] a História é a história das lutas de classes, ou seja, da organização da produção, das ideias e da sobrevivência por meio “da ação humana em relação à natureza e à sociedade a partir de categorias tais como formação social, modo de produção, meios de produção, formas de produção, ideologia, Estado, instituições e outros que se articulam de forma conflitiva e, portanto, dialeticamente” (SEED, Ensino Médio, p. 11) e, de posse de todos estes conhecimentos, possam entender, atuar e transformar a sociedade na qual vivem (CASCABEL, 2008, p. 270).

Conforme o documento, dada a impossibilidade de se trabalhar todo o conhecimento produzido na história da humanidade e, considerando que toda seleção de conteúdos é datada e intencional, torna-se necessário fazer escolhas. (CASCABEL, 2008). Selecionar o que ensinar na escola é sempre uma angústia, uma situação difícil em qualquer disciplina, ainda mais quando tratamos da história, devido ao diminuto número de aulas por semana nas redes de ensino – o que será agravado com a nova lei do ensino médio e a BNCC.

O currículo de história de Cascavel (2008) opta pela divisão da disciplina no modelo quadripartite francês: Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea. No entanto, segundo o documento, isso não significa que cabe ao professor fazer seus alunos decorarem os marcos dessa divisão, mas que eles entendam que a definição se dá pelas suas características, na forma como os seres humanos se organizavam na produção de sua existência. Ademais, para o documento, não é preciso que os alunos estudem todas as sociedades dos diferentes períodos históricos, mas que eles entendam as principais características presentes em todas elas. Nessa direção, a partir do materialismo histórico-dialético, o currículo de história assume três eixos estruturantes: **1) trabalho; 2) sociedade; 3) cultura** (CASCABEL, 2008, grifos nossos). Conforme o documento, tais eixos possibilitam organizar os conteúdos de forma a estabelecer uma relação constante entre o passado e o presente e o local e o universal, mediado pelas particularidades.

Além do currículo de história de Cascavel, procuramos mapear estudos sobre a disciplina na educação básica referenciados na pedagogia histórico-crítica. Realizamos um levantamento bibliográfico nas seguintes bases de dados: portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A despeito do número expressivo de produções relativas à pedagogia histórico-crítica⁵, há uma carência de pesquisas com esse referencial teórico nas áreas específicas, como é o caso do ensino de história. Infelizmente, no que diz respeito à referida disciplina, nenhum trabalho foi encontrado.

Neste sentido, esta dissertação se inscreve também como ponto de partida, a partir da crítica ao esvaziamento do currículo de história na BNCC, de um projeto de longo prazo, mais amplo, que visa contribuir para a organização curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a disciplina a partir da pedagogia histórico-crítica, seguindo as considerações de Saviani (2018) na conclusão do terceiro capítulo de sua obra *Escola e Democracia*.

Debatendo a contribuição do professor para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2018) afirma que embora sua proposição pedagógica tenha como horizonte uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do conhecimento, ela foi pensada para ser adotada nas condições atuais da sociedade capitalista, na qual predomina a divisão do saber. Deste modo, o autor observa que um melhor detalhamento da pedagogia histórico-crítica implicaria na análise de como ela se aplica nas mais diferentes modalidades de trabalho pedagógico em que se reparte a educação.

Conforme exemplifica Saviani (2018), cada disciplina tem uma contribuição a dar em vista do atendimento dos interesses das camadas populares, da transformação da estrutura da sociedade. No caso do ensino de história, por exemplo, essa contribuição consubstancia-se na instrumentalização, ou seja, nas ferramentas de caráter histórico cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. No modo de entender de Saviani (2018, p. 64):

[...] tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo peso na luta política mais ampla. Com isso, dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política.

⁵Foram encontrados 41 trabalhos relativos ao currículo e a pedagogia histórico-crítica no portal de periódicos da Capes e 106 na BDTD.

Considerando que na perspectiva histórico-crítica o papel da educação escolar socializando os conteúdos artísticos, científicos e filosóficos é criar condições para que os indivíduos possam promover a compreensão articulada da realidade objetiva e poder transformá-la, a história enquanto conteúdo específico, disciplina escolar, contribui nesse processo formando os indivíduos para o pensamento histórico – relações entre passado, presente e futuro (CASCAREL, 2008). Desse modo, quanto mais o trabalho pedagógico com a disciplina desenvolver esse pensamento, mais o ensino de história contribui para a compreensão da realidade objetiva. Eis a tarefa de todo professor da área e a importância da disciplina no currículo escolar.

Por último, no que diz respeito à pedagogia histórico-crítica, vale sublinhar de que forma ela define as ideias e teorias pedagógicas. Como explica Saviani (2013a, p. 6-7, grifos do autor):

Por **ideias pedagógicas** entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo.

Portanto, é possível associar a definição do termo pela referida teoria às diversas concepções pedagógicas que embasam a educação em diversos momentos da história. Ainda segundo Saviani (2013a), não é possível desconsiderar que essas teorias estejam vinculadas a interesses de classe, bem como dissociá-las do universo ideológico de cada época.

Partindo dessas considerações, para a consecução dos nossos objetivos, no que se refere à sua estrutura, o trabalho foi organizado da seguinte forma: no **Capítulo 1** buscamos analisar os interesses de classe por trás da BNCC e cada etapa de elaboração do currículo de história, explicitando as especificidades de cada proposta, as mudanças ocorridas e as principais polêmicas envolvidas no processo, assim como as determinações que levaram ao aprofundamento do esvaziamento da disciplina.

No **Capítulo 2**, fizemos uma incursão no universo ideológico predominante no campo educacional, isto é, no pensamento pós-moderno. Num primeiro momento, a partir de alguns apontamentos acerca da gênese e do desenvolvimento do pós-modernismo. Posteriormente, demonstramos a relação funcional do universo ideológico pós-moderno com o neoliberalismo. Por fim, evidenciamos como os traços característicos do pensamento pós-moderno se expressam nas teorias pedagógicas que entoam o lema “aprender a aprender”, no qual se

insere a pedagogia das competências e as colocam no primeiro plano do campo educacional, uma vez que exercem grande atração e sedução entre os educadores.

O **Capítulo 3** foi dedicado ao tratamento da pedagogia das competências a partir da obra do sociólogo e antropólogo suíço Philippe Perrenoud (1999; 2000a; 2000b; 2000c; 2001; 2005), considerando que o autor é a principal referência para as reformas educacionais no Brasil desde aos anos de 1990 e goza de bastante prestígio no campo educacional entre os profissionais da área. Nosso objetivo foi explicitar as especificidades da referida teoria pedagógica, como ela se relaciona como o esvaziamento do currículo de história na BNCC e os limites impostos às possibilidades do desenvolvimento de um pensamento histórico nos indivíduos.

Nas **Considerações Finais**, situamos o esvaziamento do currículo de história no contexto de aprofundamento da crise do capital e da luta de classes no Brasil e no mundo, tendo em vista que na educação, a consequência desse processo é a implementação de projetos pedagógicos que visam cada vez mais o empobrecimento dos conteúdos escolares e a formação de um exército de reserva de trabalhadores passivos e dóceis. Retomamos a hipótese e as perguntas que guiaram a pesquisa, e defendemos nossa dissertação apontando novas investigações para o aprofundamento das questões referentes ao currículo de história a partir da pedagogia histórico-crítica.

CAPÍTULO 1 – A BNCC E O ESVAZIAMENTO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Entre as disciplinas presentes na BNCC, podemos afirmar sem sombra de dúvida que a história foi aquela que mais causou polêmica e discussão por conta de seu componente curricular. Desde o lançamento da primeira versão, em 2015, ainda no governo Dilma (PT), até a homologação da BNCC do ensino médio, em dezembro de 2018, já no governo Temer (MDB), não faltaram posicionamentos críticos de entidades como a da Associação Nacional de História (ANPUH)⁶ e a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM)⁷. Também não faltaram críticas de profissionais da área dos mais variados espectros políticos – à direita⁸

⁶A primeira nota da ANPUH sobre o currículo de história na BNCC sai em novembro de 2015. Nela, a entidade informa que está acompanhando de perto as discussões e “[...] tem estimulado que suas regionais promovam debates, encontros e discussões sobre o processo de reformulação curricular em curso e, especialmente, sobre a disciplina de História” (ANPUH, 2015, n.p). A ANPUH solicita uma reunião com o secretário de educação básica do MEC para tratar da alteração do calendário com a ampliação do prazo para discussão do documento, além da reformulação da equipe de história com a ampliação do grupo de especialistas visando incluir as diferentes subáreas da disciplina. Para ela, era essencial a sua participação na discussão, contudo, era necessária uma formalização por meio de convite formal do MEC. Embora não tenha conseguido a prorrogação do prazo da publicação da segunda versão da Base, a ANPUH foi recebida pelo secretário e teve acolhida a sua demanda de participar da elaboração da BNCC, indicando nomes e leitores críticos da proposta.

⁷Dentre as críticas de caráter conteudista, ressaltamos a nota lançada pela Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), em novembro de 2015. No texto, a ABREM afirma que a sua posição não se trata de defender a história europeia ou de subscrever posições conservadoras, mas sim de se manifestar em favor do acesso a um patrimônio cultural diversificado, cujo conhecimento “[...] é fundamental em um mundo que passa por grandes transformações sociais, um mundo que tem colocado frente a frente diferenças que só a ciência do outro será capaz de fazer dialogar e acolher” (ABREM, 2015, p. 3). O texto ainda destaca as relações entre a Idade Média e o presente, e o quanto a temática medieval está ligada a vida dos jovens atualmente, por meio de jogos, cinema e literatura. Desse modo, conforme a nota, a exclusão da história antiga e medieval afetaria a formação dos estudantes brasileiros, desde “[...] crianças e adolescentes que sonham com o Egito Antigo”, àqueles que “[...] se reúnem para jogos ambientados na Idade Média”, até os “[...] que lotam salas de cinema quando os filmes propõem histórias de cavaleiros ou abadias em que sucedem mistério” (ABREM, 2015, p. 4).

⁸Como exemplo de crítica reacionária à BNCC, citamos o artigo de opinião intitulado *A nova face do autoritarismo*, lançado pelo historiador Ronaldo Vainfas, no portal O Globo, em dezembro de 2015. No texto, o autor afirma que a tentativa de estropiar o ensino da história no país vem desde o regime civil-militar, que fundiu a história e a geografia na disciplina de estudos sociais. Apesar da reação da sociedade brasileira, com a volta da disciplina de história na década de 1980, Vainfas denuncia os riscos da proposta da BNCC, a começar pelo fato de que “[...] nunca se soube como foram escolhidos os membros da comissão encarregada do trabalho, cujos nomes só agora vêm a público, muito menos as instruções que receberam deste governo cara de pau” (VAINFAS, 2015, n.p). O historiador alerta que o mais alarmante, porém, é a retomada da postura autoritária, ainda que invertendo a chave da ditadura militar, uma vez que a disciplina de história prevista pelo regime “lulopetista” estabelece para o fundamental I “[...] o ensino de sujeitos, grupos sociais, comunidades, lugares de vivências e, por fim, o dos ‘mundos brasileiros’” (VAINFAS, 2015, n.p), o que representa conceitos abstratos e anódinos, impossíveis de serem ensinados a crianças, salvo como doutrina. Essa postura autoritária na proposta da BNCC, conforme o autor, traz sérios problemas, pois mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, e é fanática pelo presentismo, além de incentivar ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados e estimular a ignorância, ao colocar a história ocidental como periférica, na realidade, como vilã. Por último, Vainfas relaciona a política do PT, expressa na BNCC, com o regime bolivariano da Venezuela, como “uma aposta no obscurantismo, inspirada por um modelo chavista de política internacional” (VAINFAS, 2015, n.p).

e à esquerda⁹ – nas redes sociais, blogs e em artigos de opinião nos monopólios privados de comunicação.

Quando analisamos as três versões do currículo da disciplina, tais críticas são perfeitamente compreensíveis, uma vez que em todas é possível observar o esvaziamento dos conteúdos do currículo de história, com destaque para a BNCC do ensino médio homologada em dezembro de 2018.

Nosso objetivo, neste capítulo, é justamente analisar cada etapa de construção da BNCC de história, explicitando as especificidades de cada proposta, as mudanças ocorridas e as principais polêmicas envolvidas no processo, assim como as determinações que levaram ao aprofundamento do esvaziamento de seu currículo, tendo a vista a não obrigatoriedade da disciplina no ensino médio, assim como a dissolução de seu currículo nesta mesma etapa do ensino.

Para tanto, utilizaremos como ponto de apoio e referência os documentos (notas, manifestos, entre outros) produzidos pela ANPUH (2016a; 2016b; 2016c; 2017) durante o período. Não só pelo fato de a entidade ter acompanhado desde o início o processo de elaboração da BNCC, mas também por ela ser a mais representativa no campo da história, agregando profissionais que atuam desde a educação básica até a pós-graduação, o que nos permite ter um panorama amplo sobre as principais críticas dos profissionais da área às versões do currículo de história na BNCC apresentadas pelo Ministério da Educação – MEC. Antes, no entanto, de iniciarmos a análise, é necessário referir rapidamente sobre o contexto da proposição da BNCC e os interesses de classe por trás do documento.

1.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA QUEM?

O debate sobre uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge no Brasil em fins dos anos de 1970, em meio à luta dos trabalhadores, em geral, e os da educação, em particular, pela redemocratização do país, como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de educadores, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada na cidade de São Paulo entre os dias 31 de março, 1 e 2 de abril de 1980 (SAVIANI, 2016).

⁹Tomamos como exemplo de crítica à esquerda da primeira versão do currículo de história na BNCC, o artigo *Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História*, escrito pelo historiador Gilberto Calil (2015), Professor do Curso de história e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O referido trabalho é utilizado ao longo do capítulo 1.

Com explica Saviani (2016), durante os anos posteriores a ideia de uma Base Nacional Comum ganha terreno e graças à pressão popular ela é acolhida para o ensino fundamental na Constituição de 1988, no seu art. 210, ao afirmar que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2016, p. 124) e confirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, conforme o art. 26, ao afirmar:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2018, p. 19).

Ainda de acordo com Saviani (2016), o encaminhamento da Base Nacional Comum Curricular, nos termos da LDB/1996, foi equacionado, em partes, ainda nos anos de 1990, por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) relativas aos vários níveis e modalidades de ensino. Em 1997, sob o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), foram consolidados os dez pontos para o ensino fundamental apontados, então, como “referenciais de qualidade” para a educação brasileira. No ano 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio foram lançados, em quatro partes, com o objetivo de cumprir um duplo papel de difundir os princípios de uma reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias, conforme o documento. Já sob os governos petistas de conciliação de classes, entre 2009 e 2011, são lançadas as DCNs para a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Avançando na discussão sobre a Base, no ano de 2014, no final do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (PT), após um período de intensos debates e disputas entre as frações da classe dominante e seus representantes e agentes e os movimentos populares em defesa da educação pública em torno do conteúdo das metas educacionais para o país, foi promulgada a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. O destaque é que, das vinte metas do referido Plano, quatro delas mencionam a Base Nacional Comum Curricular.

Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, no início do segundo mandato da presidenta Dilma (PT), como parte integrante dos documentos que compunham os eixos do Programa Pátria Educadora, que vinha sendo construído desde que a presidenta anunciou este lema para seu segundo mandato. Embora o ajuste fiscal adotado pelo

governo e a constante substituição de ministros por conta do desenvolvimento da crise política tenham impedido a continuidade do referido programa, a implantação da BNCC, contudo, foi impulsionada, com o lançamento público da primeira versão do documento divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 16 de setembro de 2015, pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Apresentando seus componentes curriculares e abrindo uma consulta pública em dezembro, com prazo de vencimento em março de 2016.

No entanto, o processo de produção e organização da Base foi marcado pelo atropelo em todas as suas fases, desde a indicação dos especialistas e para a redação da proposta sem qualquer explicitação dos critérios adotados, deixando de fora, inclusive, os maiores interessados no assunto, professores e professoras das redes pública e privada da educação básica, até a forma da consulta adotada (CALIL, 2015).

Conforme Calil (2015), o pressuposto geral era de que a prerrogativa para definir os conteúdos cabia ao MEC, e não às distintas áreas de conhecimento e das disciplinas. Entretanto, segundo o autor, o conjunto de especialistas indicados em grande parte dos casos estava longe de expressar a heterogeneidade da área, como evidentemente aconteceu com os conteúdos de história na BNCC em todas as suas versões, como veremos mais adiante. No caso da consulta pública, ainda segundo Calil (2015), ela foi realizada por meio de um questionário fechado, nos moldes de serviço de atendimento ao cliente de empresas privadas, em que para cada conteúdo cabia apenas responder “concordo fortemente”, “concordo”, “sem opinião”, “discordo” e “discordo fortemente”. Para o autor, tal formato impediu a discussão, problematização ou crítica dos pressupostos gerais da área e seus eixos constitutivos – a única possibilidade aberta foi a proposição de novos objetivos.

Considerando que uma Base Comum, bem ou mal, já se encontrava em vigor por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – que por sinal, é citada no documento, e ao mesmo tempo em que há anos vinha sendo aplicada uma política de avaliação da educação baseada em testes padronizados impondo uma matriz curricular nacional, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a quem interessava, portanto, prazos de discussão achatados e a formulação de uma proposta feita de cima para baixo?

De acordo com Saviani (2016), uma vez que a questão da avaliação por meio de testes globais padronizados passou a ser central para organização dos sistemas de educação, e tendo em vista a menção aos Estados Unidos como referência para a produção do documento, nitidamente a elaboração da BNCC em tão pouco tempo teve como objetivo consagrar o funcionamento da educação brasileira segundo parâmetros das avaliações gerais padronizadas, servindo mais uma vez aos interesses da classe dominante, posto que o

processo fica praticamente todo sob controle de fundações e institutos privados, como veremos mais a frente, criando um mercado de consultoria e assessoria a Estados e Municípios pelos mesmos formuladores da BNCC.

Na mesma direção das afirmações de Saviani, Mello (2014) buscou demonstrar em seu trabalho a subordinação da BNCC às metas relacionadas ao fluxo escolar, ao controle vertical sobre o trabalho docente e à obtenção de resultados em exames padronizados, políticas neoliberais para a educação. Segundo o autor, a BNCC tem relação direta com a estratégia política de estabelecer um conjunto de metas inseparáveis das decisões de organismos financeiros internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); o Banco Mundial (BM); o Fundo Monetário Internacional (FMI), atreladas aos índices de desenvolvimento, como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

Na BNCC, como nos mostra Mello (2014), tais metas aparecerem inscritas na proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento voltados para as diversas fases de escolarização. Conforme o autor, o vínculo entre a BNCC, a proposta de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e o IDEB é nitidamente observável na meta sete do PNE:

O vínculo entre “*diretrizes pedagógicas*”, a BNC, a “*proposta de direitos de aprendizagem e desenvolvimento*” e o IDEB é estabelecido explicitamente na Meta 07 do PNE. Diz o texto legal que a meta é “*fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB*”. A estratégia 7.1 prevê que seja estabelecida e implantada, “*mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local*”. Assim, a BNC e “*proposta de direitos de aprendizagem e desenvolvimento*” ficam vinculadas e são vistas como condição para uma melhoria das aprendizagens, pré-estabelecida numericamente, e que será aferida através do principal indicador educacional do país, o IDEB. Para tanto preconiza-se uma atuação pactuada dos entes federativos a ser estabelecida em torno dos documentos supracitados (MELLO, 2014, p. 3-4, grifos do autor).

Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007, na gestão do então Ministro da Educação Fernando Haddad, o IDEB deveria cumprir o papel de indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão, dos entes federados, ao compromisso “*Todos pela Educação*”. Para tanto, foi definida uma meta nacional para o IDEB em 6,0, a ser atingida em 2022, correspondente ao que foi considerado um nível adequado de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países membros da Organização

para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a OCDE. Segundo nota técnica do Inep, essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), e no Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB (MELLO, 2014).

Mello (2014) observa que a partir de então o desempenho dos sistemas de ensino nessas avaliações, os resultados do IDEB passaram a ser um elemento importante para a definição da forma de condução das políticas públicas para a educação em todo o Brasil. Conforme o autor, é possível afirmar, portanto, que desde 2007, as políticas educacionais dos governos regionais e locais passaram a dar ênfase ao sistema de avaliação em massa, seja em exames de âmbito nacional, estadual ou local, com o objetivo de verificar se determinadas aprendizagens, medidas por provas padronizadas, estavam sendo atingidas.

Freitas (2018) salienta que a padronização do ensino por meio de bases comuns e testes censitários são elementos fundamentais nos procedimentos das contrarreformas empresariais na educação. Segundo o autor, esse processo geralmente é realizado de cima para baixo, sem nenhuma ou pouquíssima discussão, e ancorados em leis que, na prática, levam as redes públicas de ensino a recorrer a uma série de possibilidades de privatização por dentro do sistema público. Logo, a forma aligeirada de aprovação da Base nas condições que se sabe, pouca discussão e autoritarismo, não é nenhuma novidade.

Nas palavras de Freitas (2018, p. 80):

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre as escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização.

Estas ações, portanto, se articulam em uma “[...] engenharia de alinhamento (base/ensino/avaliação/avaliação)” (FREITAS, 2018, p. 81), eliminando o trabalho criativo dos professores em salas de aula, em nome de assessorias, de testes, plataformas de ensino *online* e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados. E somente a partir da aprovação nesses testes e com os domínios das competências e habilidades básicas oficiais considera-se o aluno em condições de enfrentar as exigências do novo século – tudo o mais é descartado e

se transforma em algo opcional, uma vez que não é chancelado pelas avaliações regionais e nacionais (FREITAS, 2018).

Nessa direção, ainda que desde o primeiro momento os seus elaboradores afirmassem que o conteúdo da Base deveria compor apenas 60% dos currículos, deixando os 40% restantes para a parte diversificada (BRASIL, 2015), Freitas (2018, p. 84) pontua:

A reforma empresarial costuma argumentar que a “base” pode ser modificada nos estados, incluindo outros conteúdos, no entanto, isso é enganoso. Primeiro, porque não há educação de tempo integral cuja escala permita aos estados irem além do básico em escala significativa de escolas, segundo, porque há um sistema de avaliação nacional que é construído sobre o que está definido como “básico”, e dessa forma que for acrescentado pelos estados não é incluído nas avaliações nacionais

Por esse ângulo, com ênfase nos conteúdos básicos das disciplinas básicas no caso, português e matemática – não por acaso, como veremos, a contrarreforma do ensino médio institui a obrigatoriedade apenas dessas disciplinas para esta etapa do ensino –, além dos testes padronizados, desenvolvem-se argumentos técnico-científicos de legitimação dessa forma de organização do ensino, aproveitando a visão de “neutralidade científica” construída na academia e transformada em senso comum pelos monopólios da mídia. Dessa forma, está montado o cenário perfeito para a responsabilização da ponta dos sistemas, isto é, das redes de ensino, bem como dos professores e demais profissionais da educação, por um eventual fracasso escolar. Justifica-se, assim, a adoção de um número cada vez maior de políticas privatistas por parte dos governos (FREITAS, 2018).

Para que não restem dúvidas do caráter nitidamente empresarial da direção do processo, vale destacar que o ponta pé para a elaboração da BNCC foi dado pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)¹⁰, organização não governamental (ONG) criada em 2013, durante o seminário internacional “Liderando Reformas Educacionais”, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e a Fundação Lemman. Na ocasião, participaram representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Movimento Todos pela Educação.

¹⁰Todos os participantes, as ideias e os princípios defendidos pelo Movimento podem ser conhecidos em <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>

Segundo Peroni e Caetano (2015), todos os representantes das entidades presentes no evento evidenciaram que a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular era um passo importante para a promoção da equidade educacional e do alinhamento do sistema educacional do país. Assim, nas palavras dos representantes, a elaboração de uma Base serviria como um fio condutor para estabelecer direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, além de padronizar ainda mais as avaliações, a formação dos professores e os recursos didáticos.

Desde então, segundo informações recolhidas do sítio da própria ONG, o movimento atua “[...] para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países” (MBNC, 2013, n.p).

Há que se observar que em nenhum momento há referência às grandes corporações que são, de fato, os articuladores do movimento – a não ser a referência gelatinosa às “organizações da sociedade civil”. Busca-se, dessa forma, legitimar a atuação da ONG por meio de “especialistas”, “profissionais da educação” e “gestores”.

Como bem salientaram Peroni e Caetano (2015, p. 347):

[...] a indústria de especialistas é parte do novo setor de serviços de educação que inclui um número crescente de consultores que operam globalmente organizações de gestão de educação, bem como fundações de ensino e filantropos engajados na concepção da prática e da política educacional. Nesse contexto, delega-se ao mercado o poder de decisão na esfera pública. Dessa forma, a privatização do público influencia procedimentos, conteúdos e relações de poder que passam a funcionar sob o dogma do mercado.

Se analisarmos mais de perto os participantes do MBNC, é fácil constatar a presença de representantes de grupos empresariais e organismos financeiros internacionais e não de “especialistas” em educação, deixando explícito o interesse privatista da ONG na direção das políticas educacionais.

Na tabela a seguir, elencamos os nomes de todos os participantes que atuam junto à ONG “Movimento pela Base Nacional Comum” que representam grupos empresariais por meio de seus Institutos e Fundações:

NOME	INSTITUIÇÃO E FUNDAÇÃO

Ana Inoue	Consultora do Banco Itaú BBA
Ângela Danemann	Superintendente da Fundação Itaú Social
Ann Altenfelder	Presidenta do Conselho Administrativo do Cenpec
Anna Penido	Diretora executiva do Instituto Inspirare
Antônio Neto	Consultor do Instituto Ayrton Senna
Beatriz Ferraz	Consultora de educação do Itaú BBA e do Banco Mundial
Camila Pereira	Diretora de Políticas Educacionais da Fundação Lemman
David Saad	Diretor-Presidente do Instituto Natura
Denise Mizne	Diretora da Fundação Lemann
Maria Lacerda	Diretora da Fundação SM
Mozart Neves Ramos	Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna
Naércio A. M. Filho	Coord. do Centro de Políticas Públicas do Insper
Patrícia Mota Guedes	Gerente de Educação da Fundação Itaú Social
Pedro Villares	Presidente do Conselho do Instituto Natura
Priscila Cruz	Presidenta Executiva do Todos Pela Educação
Ricardo Henriques	Superintendente do Instituto Unibanco
Ricardo Paes de Barros	Economista-chefe do Instituto Ayrton Senna
Simone André	Gerente Executiva da Área da Educação do Instituto Ayrton Senna
Tereza Perez	Diretora da Comunidade Educativa Cedac

Tabela 1: Nomes dos participantes da ONG “Movimento pela Base Nacional Comum” representantes de Institutos e Fundações articulados às grandes corporações empresariais - nacionais e internacionais.

Podemos verificar por essa tabela a expressiva participação de representantes de Institutos e Fundações privadas, sendo 6 dessas instituições não necessariamente ligadas ao campo educacional, o que reforça a nossa afirmação de que a presença e a força majoritária na ONG são de representantes dos grupos empresariais e não de “especialistas”, em abstrato, em educação. Se considerarmos que essa ação política tem interesse em disputar a concepção da BNCC, podemos deduzir sobre quais interesses se apresentam.

Além disso, embora outros componentes não apareçam diretamente ligados aos Institutos e Fundações privadas, muitos apresentam uma longa trajetória em governos neoliberais comandando contrarreformas empresariais na educação, com destaque para Maria Helena Guimarães e Maria Inês Fini.

Ambas participaram do governo neoliberal de FHC. Maria Helena Guimarães de Castro foi presidenta do Inep entre 1995 e 2002, enquanto Maria Inês Fini foi diretora de avaliação para a certificação de competências, entre 1996 e 2002. Entusiastas das chamadas “avaliações em larga escala”, elas foram responsáveis pela implantação de vários mecanismos avaliativos para diversos níveis da educação nacional, como o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, o SAEB e o ENEM.

As duas ainda trabalharam juntas na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de 2007 a 2010, no governo José Serra (PSDB). Estando à frente da Secretaria Estadual de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro comandou a implantação do currículo único, do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo (SARESP) e da política de remuneração por mérito na rede estadual paulista (MARSIGLIA, 2011).

Mais recentemente, durante o Governo de Michel Temer, após o golpe de 2016, Maria Helena Guimarães de Castro ocupou a Secretaria Executiva do Ministério da Educação, enquanto Maria Inês Fini foi para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep). O que evidencia as conexões das duas participantes do MBNC com a educação privatista, uma vez que o governo Temer aprofundou as contrarreformas educacionais, como veremos adiante.

Outro ponto que chama a atenção é o fato de fazerem parte do MBNC integrantes de cargos públicos, tanto no âmbito federal, quanto no estadual e municipal. Dentre os quais, destacamos: a) Alessio Costa Lima – Presidente da Undime; b) Arthur Bruno – Secretário do Meio Ambiente do Ceará; c) Carmen Neves - Consultora do MEC; d) Raimundo Feitosa – Secretário Municipal de São Luís. : a) Alessio Costa Lima – Presidente da Undime; b) Arthur Bruno – Secretário do Meio Ambiente do Ceará; c) Carmen Neves - Consultora do MEC; d) Raimundo Feitosa – Secretário Municipal de São Luís. É, no mínimo, curioso constatar a presença de ocupantes de cargos em Governos vinculados a um movimento que se

autoproclama “não governamental”. O que revela a relação promíscua entre o público e o privado na adoção das políticas educacionais.

Por último, comprovando as intenções do MBNC em acompanhar todo o processo de construção da Base, não só de sua elaboração, mas também das etapas posteriores como a implantação e monitoramento, isto é, sua administração/gestão, vale destacar as declarações de Guiomar Namó de Mello – uma das integrantes mais importantes do MBNC – ainda em novembro de 2013, num debate realizado no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP)¹¹.

Na ocasião, enquanto presidenta do CEE-SP, Guiomar informou que esteve presente em duas reuniões para discutir uma Base na presença de representantes do Consed, da Undime, Parlamentares da Comissão de Educação da Câmara e do Senado Federal, representantes de organizações não-governamentais e do poder público. Segundo ela, havia um forte desejo por parte dos integrantes das entidades presentes em garantir que o processo de gestão da Base fosse liderado por um fórum Inter federativo, isto é, por fora do MEC. Nas próprias palavras de Guiomar Namó de Mello, “A base nacional comum é um projeto de país, o que nós queremos que nossos alunos aprendam para sobreviver no século XXI. E mais, o grupo está propondo que a liderança do processo não seja do governo federal, do MEC” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, n. p). Ora, não é preciso muita reflexão crítica para entender que colocar o processo de construção da Base fora do Governo pressupõe sua entrega de bandeja no colo dos Institutos e das Fundações ligadas às grandes corporações empresariais.

Convergindo com as considerações de Guiomar Namó de Mello, o próprio MBNC, antes mesmo da definição do MEC sobre quais critérios orientariam a elaboração da Base, já havia disponibilizado em sua página um guia de implantação do documento, criado pelo Consed, Undime e com o apoio do Todos pela Educação e da Comunidade CEDAC.

O guia estabelece sete passos que todas as redes de educação deveriam seguir. São eles: 1) Estruturação da Governança da Implementação; 2) Estudo das Referências Curriculares; 3) (Re) Elaboração Curricular; 4) Revisão do PPP; 5) Formação Continuada; 6) Materiais Didáticos; 7) Avaliação e Acompanhamento da Aprendizagem. Há ainda no guia, três ações transversais no que diz respeito ao planejamento e monitoramento, comunicação e engajamento e aos processos formativos (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018).

¹¹A matéria pode ser acessada em: <https://deolhonosconselhos.wordpress.com/2013/11/06/base-nacional-comum-parcurriculo-da-educacao-basica-e-debatida-no-cee-sp/>

Todos estes procedimentos evidenciam o interesse do MBNC em gerir a Base, bem como auxiliar na sua implantação nas escolas públicas. O que só comprova a força dos grupos empresariais atuando na definição da pauta, dos critérios, dos referenciais e dos conteúdos (ou a ausência deles) da política curricular, explicitando o desejo de se tornar “cliente” do Estado na oferta de “soluções” no campo educacional.

Diante do exposto, podemos afirmar que a BNCC, nos moldes em que ela foi construída ainda no governo Dilma (PT) – e radicalizada no governo Temer (MDB) – tem um nítido caráter empresarial. O acelerado processo de sua elaboração, seu escancarado viés autoritário, sua sincronia com testes padronizados, assim como as conexões entre os ocupantes de cargos em entidades que deveriam ser públicas com representantes de entidades e fundações privadas, só revelam que a Base serve aos interesses do grande capital.

Não é de se estranhar, portanto, o esvaziamento dos conteúdos das disciplinas escolares nas três versões do documento – com destaque para o documento homologado por Temer (MDB), como veremos. As frações da classe dominante buscam, com as reformas educacionais, secundarizar a escola esvaziando-a daquilo que seria sua função precípua: transmitir às novas gerações os conhecimentos sistematizados e referenciados na prática social humana ao longo da história.

Mas em que consistem as barreiras criadas pela burguesia¹² para que a classe trabalhadora não tenha acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos? Por que os ideólogos burgueses vão defender a formação mínima para os trabalhadores?

Conforme Saviani e Duarte (2012), trata-se da contradição que atravessa a educação escolar na ordem burguesa entre a especificidade do trabalho educativo – socialização dos conhecimentos – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que não podem ser socializados, tendo em vista que são de propriedade exclusiva da burguesia.

Por outro lado, sem conhecimento os trabalhadores não podem participar do processo produtivo, isto é, não podem produzir, pois eles precisam de algum tipo de saber e de certas habilidades para transformar a matéria-prima e operar as máquinas. Essa contradição está na

¹²Buscando evitar qualquer tipo de confusão e/ou mal-entendido com a utilização da palavra “burguesia” neste trabalho, esclareço ao leitor que o termo diz respeito a uma classe social que na primeira metade do século XIX, quando derrota definitivamente o feudalismo, impõe seus interesses econômicos, políticos e culturais ao conjunto da sociedade – configurando a sociedade civil e o Estado de acordo com seus interesses de classe particulares. Trata-se, em suma, do coroamento da constituição da ordem societária comandada pelo movimento do capital, redefinindo radicalmente as relações sociais e de classes. Assentado o seu poder, a burguesia vai paulatinamente tornando-se classe conservadora.

essência da sociedade capitalista. Por isso a burguesia vai defender a escolarização dos trabalhadores, mas com uma formação esvaziada. Apenas com aqueles conhecimentos restritos às necessidades da produção (SAVIANI, 2007; 2013c).

Como explicam Saviani e Duarte (2012, p. 2):

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão do trabalho e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização. Preconiza-se como ambiente próprio a uma escola dinâmica e adequada ao século XXI a reprodução da dispersão em diversas atividades simultâneas que só se podem realizar de forma superficial e imediatista. Concentração, esforço intelectual e abstração para aproximar o aluno dos clássicos do conhecimento são coisas tidas como pertencente a um passado inapelavelmente superado. Enquanto isso, são realizados debates e mais debates tentando entender as causas do chamado “*bullying*” e também se generaliza o uso dos medicamentos para a solução de supostos transtornos ou distúrbios psiconeurológicos e multiplicam-se as clínicas para tratamento de supostos problemas de aprendizagem. Pelo lado dos professores, o adoecimento torna-se quase um aspecto inerente ao exercício da profissão.

Portanto, reiteramos o aspecto contraditório que ocorre na escola, pois se ao mesmo tempo em que os trabalhadores se organizam e lutam pela implementação de uma educação pública voltada para o pleno desenvolvimento dos seres humanos; a burguesia tenta de todas as formas esvaziar a escola dos conteúdos culturais mais desenvolvidos (SAVIANI, 2007; 2013c).

Nesse sentido, a BNCC é mais um episódio da descaracterização do papel da escola e de esvaziamento do currículo no Brasil. Nossa tarefa, a partir de agora, é justamente analisar cada etapa de construção da BNCC de história. Começamos, pois, pelas análises de sua primeira versão, quando a presidenta Dilma ainda não havia sido derrubada pelo golpe de Estado.

1.2 A PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC DE HISTÓRIA

Quando analisamos a primeira versão da BNCC, encontramos quatro grandes áreas que organizam os conteúdos curriculares: a) linguagens; b) matemática; c) ciências da natureza; d)

ciências humanas. Segundo o documento, “Tal organização visa superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integralização e contextualização desses conhecimentos” (BRASIL, 2015, p. 15). Ainda, de acordo com a BNCC (2015, p. 16, grifos dos autores), a “[...] integralização curricular entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas é estabelecida, ainda, pelos **temas integradores**”.

Tais temas dividem-se da seguinte forma: a) consumo e educação financeira; b) ética; c) direitos humanos e cidadania; d) sustentabilidade; e) tecnologias digitais; f) culturas africanas e indígenas (BRASIL, 2015). Não nos surpreende que entre os temas integradores apareça o item “consumo e educação financeira”, tendo em vista a direção empresarial da elaboração da BNCC. O destaque para o tema demonstra o desejo dos formuladores do documento de formar indivíduos uma perspectiva “empreendedora”.

No que diz respeito especificamente ao ensino de história, seu currículo faz parte da área de ciências humanas, ao lado da sociologia, filosofia, geografia e religião. Ele é composto, primeiramente, por uma série de títulos que pretendem traduzir o “[...] enfoque predominante” (BRASIL, 2015, p. 242) a ser desenvolvido em cada série do ensino fundamental e médio, são eles: a) sujeitos e grupos sociais (1º ano); b) grupos sociais e comunidades (2º ano); c) comunidades e outros lugares de vivência (3º ano); d) lugares de vivência e relações sociais (4º ano); e) mundos brasileiros (5º ano); f) representações, sentidos e significados do tempo histórico (6º ano); g) processos e sujeitos (7º ano); h) análise de processos históricos (8º e 9º ano); i) mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros (1º ano do ensino médio); j) mundos americanos (2º ano); k) mundos europeus e asiáticos (3º ano) (BRASIL, 2015).

Todos esses títulos apresentam quatro objetivos de aprendizagens – procedimento de pesquisa; representação do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensão político-cidadã – compostos por 200 componentes curriculares distribuídos pelas nove séries do ensino fundamental, sendo 61 relacionados ao primeiro ciclo (1º ao 5º ano), 83 ao segundo ciclo (do 6º ao 9º ano) e 56 para os três anos do ensino médio (BRASIL, 2015).

Chama a atenção o fato de os objetivos do documento apresentarem formulação genérica, válida para qualquer componente do campo das ciências humano-sociais. Ademais, há uma notória tentativa de se igualar objetivos de aprendizagens a conteúdos, explicitando a submissão da BNCC aos famosos descritores e parâmetros curriculares tão convenientes aos testes padronizados e às avaliações nacionais, mas que pouco ou nada dizem quando o objetivo é a formação dos indivíduos. Como bem salienta o manifesto da ANPUH (2016a, n.p):

Considerando que uma disciplina específica só se justifica pela importância de seus objetivos de formação, de domínio de conceitos fundamentais e de métodos de produção do conhecimento sobre o lugar do indivíduo na sociedade contemporânea, os objetivos elencados para a área na BNCC mostram-se insuficientes e muitas vezes se confundem com conteúdos.

Vale ressaltar que todos os objetivos de aprendizagens são estruturados enfatizando-se “a História do Brasil como alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 241). Uma espécie de “Brasilcentrismo”, como salienta CALIL (2015), tendo como justificativa os seguintes pontos:

Em primeiro lugar, por oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória brasileira é conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir de acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que tal ação faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática (BRASIL, 2015, p. 242).

Conforme Calil (2015), os argumentos de que o “[...] saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir de acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil [...]” (BRASIL, 2015, p. 242) são pouco convincentes, uma vez que outros conhecimentos também são significativos para fomentar a “curiosidade científica” e familiarizar outras formas de raciocínio. O autor observa ainda que o mesmo vale para a questão das fontes e documentos, pois diante da facilidade de acesso a muitos materiais que não dizem necessariamente respeito à história do Brasil, não se sustenta a ideia de que o “Brasilcentrismo” seja uma forma de facilitar este trabalho.

Cabe ainda salientar que, como afirmamos anteriormente, considerando que para a pedagogia histórico-crítica, a especificidade da educação escolar no interior da totalidade da prática social consiste na socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos produzidos ao longo da história da humanidade, nos parece um tanto quanto empobrecedora a proposta de limitar os objetivos das aprendizagens, assim como seus componentes curriculares à história do Brasil. Ao optar por esse caminho, a primeira versão do currículo de história da BNCC aponta o seu esvaziamento, deixando de fora uma série de

conteúdos que são fundamentais para que os alunos entendam a realidade concreta na qual eles estão inseridos.

Não há nenhuma referência nos componentes curriculares ao modo de produção capitalista, assim como à burguesia, por exemplo. Conceitos fundamentais para análise da sociedade contemporânea, como capitalismo, capital, proletariado, força de trabalho, também ficam de fora da proposta. Alguns conteúdos, como é o caso das Revoluções Inglesa, Francesa e Industrial, são totalmente retirados dos componentes de história (CALIL, 2015). Ora, sem o trabalho pedagógico com conteúdos como esses (entre outros), fica a pergunta: como é possível entender a ordem burguesa em sua totalidade, como é possível desenvolver consciência crítica para questionar essa mesma ordem?

Nesse sentido, concordamos com o manifesto da ANPUH (2016a, n.p) ao afirmar:

As referências temporais e espaciais que organizam o ensino da história não contribuem para a ruptura com uma visão da história acrítica. Para que o estudante possa entender as relações sociais vigentes até os dias de hoje, é imprescindível que ele compreenda o processo histórico através do qual as sociedades contemporâneas se constituíram, como foram se organizando suas características básicas e as contradições que se explicitaram ao longo do tempo. Para tanto, caberia à proposta contemplar os elementos conformadores da contemporaneidade vinculados ao desenvolvimento do capitalismo e, neste caso, o estudo da Revolução Industrial torna-se imprescindível, bem como o das Revoluções Inglesa e Francesa.

Ademais, cabe ressaltar que muitos dos conteúdos não nacionais só aparecem na proposta subordinados aos nexos e vínculos com a história do Brasil (CALIL, 2015). No “enfoque predominante” para o 3º ano do ensino médio, por exemplo, o documento indica como título “Os Mundos europeus e asiáticos” (BRASIL, 2015, p. 242). Entretanto, quando analisamos os componentes curriculares, dos 19 “conteúdos” presentes, 12 deles fazem referência direta ou indireta à história brasileira. Conforme Calil (2015, p. 41):

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. Dentre as poucas proposições restantes, há formulações vagas como “Usar criativa e criticamente fontes históricas diversas para o estudo das culturas europeias e asiáticas”.

Os conteúdos de pré-história, história antiga e medieval, por sua vez, são praticamente esquecidos, visto que na visão dos elaboradores da primeira versão da BNCC não há tantas possibilidades para o estabelecimento de vínculos e nexos com a história brasileira. Aliás, a

ausência de conteúdos do mundo antigo e medieval foi justificada por uma suposta tentativa de superação de uma concepção eurocêntrica de história. Ora, não é de hoje que a ideia de construção de uma concepção de história não eurocêntrica é uma bandeira levantada por profissionais dos mais distintos referenciais teóricos. Podemos inclusive considerar até positiva a justificativa dos elaboradores do documento. No entanto, é contestável a utilização de tal argumentação para a retirada de todo o conteúdo referente aos povos da antiguidade e do medievo, considerando o vastíssimo legado cultural deixado por esses povos que serve de referência aos nossos dias.

Além do que, ao retirar o direito dos alunos de conhecerem a organização de sociedades que não necessariamente estabelecem vínculos e nexos com a história do Brasil, a proposta limita a possibilidade de esses sujeitos conhecerem diferentes concepções sobre o que é mundo, o que é a realidade, da mesma maneira que os impede de entenderem os processos de transformação da história, com suas rupturas e permanências, aspectos fundamentais para que os alunos desenvolvam um pensamento histórico.

Cabe ressaltar que a inclusão ou exclusão de determinados conteúdos não é garantia de superação de uma concepção eurocêntrica de história. No caso da primeira versão da Base, apesar do mérito do documento ao introduzir os conteúdos de história da África e da história Indígena, visando aplicar as leis 10.639/03 e 11.645/08, eles ainda ficam restritos aos componentes curriculares do 1º ano do ensino médio (BRASIL, 2015, p. 258). Além do fato de que a inserção desses povos ficou restrita às suas contribuições para a formação do povo brasileiro a partir do século XVI, como se africanos e indígenas não tivessem construído suas próprias histórias bem antes do surgimento do Brasil enquanto nação (ANPUH, 2016a). Logo, ao atribuir à colonização o marco inicial tanto da história do Brasil, quanto dos povos africanos e indígenas, o documento acaba mantendo a Europa enquanto lugar central do processo, reforçando uma concepção eurocêntrica de história. Totalmente em contradição com aquilo que a proposta afirmava pretender superar.

Por fim, quando analisamos os componentes curriculares do objetivo de aprendizagem da dimensão político-cidadã, fica explícita a finalidade da proposta em formar indivíduos adaptáveis à ordem burguesa, isto é, a uma concepção liberal de cidadania. É o que podemos observar, por exemplo, quando se espera que os alunos identifiquem, problematizem e opinem sobre as causas da exclusão social (CALIL, 2015). Como salienta Calil (2015, p. 45), esta escolha não é por acaso, ao apostar na ideia de exclusão social, e não numa categoria mais generalizável e explicativa como, por exploração, exploração, difunde-se “[...] uma concepção prescritiva, moralizante e a-histórica de cidadania”.

Calil (2015) chama atenção para o fato de que isso é evidente nos primeiros anos do ensino fundamental. Logo no 4º ano do 1º ciclo, defende-se que um dos objetivos da dimensão político-cidadã é fazer com que os alunos entendam que “[...] relações de consumo são regulamentadas pela legislação, por meio de estudos de documentos como o código de defesa do consumidor, identificando mudanças e permanências nessas relações ao longo do tempo” (BRASIL, 2015, p. 247). A proposta está em total sintonia com a ideia de se ter entre os eixos dos temas integradores “consumo e educação financeira” que, como destacamos anteriormente, nos remete a uma concepção de formação voltada para o empreendedorismo. Além do que, como em nenhuma etapa da educação básica os alunos aprenderão conceitos fundamentais para o entendimento do funcionamento do modo de produção capitalista, uma vez que como já vimos, eles não foram inseridos na proposta, naturaliza-se a ideia de uma cultura voltada para o consumo de mercadorias, ainda que o documento destaque as mudanças dessas relações de consumo ao longo do tempo.

Outra questão suscetível de críticas é a relação entre a formação voltada para a cidadania com a questão da identidade nacional. É o que acontece quando a Base propõe que se deve “[...] reconhecer e discutir princípios dos direitos humanos e civis dos brasileiros” (BRASIL, 2015, p. 253), excluindo a ideia de universalidade desses direitos. Conforme o Manifesto da ANPUH:

A questão da cidadania, tal como aparece formulada no documento, corre o risco de ser compreendida como algo natural e particularizada através de um personagem: "o cidadão brasileiro". O documento acaba por apresentar uma proposta prescritiva, e não política, em relação à cidadania. Na formulação desse objetivo caberia propor a reflexão sobre o significado amplo de cidadania relacionado à política, à formação de identidades (não apenas a nacional), à alteridade, a parâmetros éticos historicamente construídos, ou seja, questões que vão muito além do respeito às leis, regras e valores (ANPUH, 2016a, n.p).

Em acordo com a ideia de uma formação voltada para o conformismo e adaptabilidade dos indivíduos à ordem burguesa, a BNCC de história apaga os conflitos sociais e as lutas entre as classes. Conforme Calil (2015), entre os diversos apagamentos realizados pelo documento, está o uso da expressão “conquista” para designar a dominação sofrida pelos povos africanos e indígenas aos europeus, como se esse processo estivesse ocorrido de forma harmônica, sem que não houvesse lutas de resistência. O termo aparece em vários conteúdos curriculares e evidencia, diga-se de passagem, o viés eurocêntrico da proposta, entrando em contradição mais uma vez com aquilo que ele afirma pretender superar.

Há ainda, uma série de escolhas arbitrárias para o trato com determinados temas que só podem ser explicadas pela tentativa de se esconder as tensões sociais. É o que pode ser observado quando a BNCC aborda o golpe militar de 1964. Ao priorizar as “[...] tensões sociais gestadas desde o processo de redemocratização, através do estudo das condições sociais no campo, e das propostas de reformulação da educação e dos movimentos culturais urbanos” (BRASIL, 2015, p. 257), deixando de fora uma série de elementos tais como o agravamento da crise econômica, a crescente politização do movimento operário, a participação de empresários na conspiração golpista, a interferência do imperialismo estadunidense, os elaboradores da proposta parecem querer apagar, ou ao menos secundarizar, o embate que ocorreu entre a classe operária e a classe dominante, bem como os interesses de grandes corporações internacionais por trás da empreitada golpista (CALIL, 2015).

Com salienta Calil (2015), podemos constatar também o apaziguamento dos conflitos sociais na utilização abstrata de conceitos tais como “sociedade civil” quando o documento propõe o estudo do processo de redemocratização do país. Primeiro ao tratar da “abertura política” (BRASIL, 2015), quando ignora-se totalmente o projeto de transição lenta, segura e gradual que marcou o rumo de todo o processo. Segundo que ao discutir a necessidade de reconhecimento dos agentes da sociedade civil determinantes para a Constituição de 1988, a Base restringe o termo aos movimentos populares de mulheres, negros e indígenas, deixando de fora as organizações construídas pela classe dominante, reiterando o sentido apaziguador da proposta (BRASIL, 2015.).

Portanto, a primeira versão do currículo de história na BNCC está muito longe de ser uma proposta que atenda os interesses de formação de indivíduos para o pensamento histórico. O esvaziamento dos conteúdos da disciplina, bem como as demais deficiências aqui apontadas, faz jus às críticas recebidas pela proposta e toda a polêmica instaurada, o que não deixou de ter um traço positivo, uma vez que gerou uma ampla mobilização em torno da construção de um novo documento, ainda que a “consulta pública” do MEC não permitisse grandes alterações (CALIL, 2015).

Com efeito, no próximo tópico nosso objetivo é analisar justamente quais as mudanças ocorridas na segunda versão da BNCC de história, verificando se houve ou não avanços em relação à proposta que acabamos de retratar.

1.3 A SEGUNDA VERSÃO DA BNCC DE HISTÓRIA

Passado o período de “consulta” pública entre dezembro de 2015 e março de 2016, em que supostamente foram recolhidas as críticas e contribuições para a elaboração de uma nova BNCC, o MEC disponibilizou a segunda versão do documento no dia 3 de maio de 2016.

Em relação à versão anterior, a nova proposta manteve a divisão dos conteúdos curriculares entre quatro grandes áreas: a) linguagens; b) matemática; c) ciências da natureza; d) ciências humanas. Os “temas integradores” da primeira proposta passou a se chamar “temas especiais”, mantendo, contudo, os mesmos objetivos de “[...] estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica” (BRASIL, 2016, p. 47). Tais temas passaram a se chamar: a) economia, educação financeira e sustentabilidade; b) culturas indígenas e africanas; c) culturas digitais e computação; d) direitos humanos e cidadania; e) educação ambiental (BRASIL, 2016).

O currículo de história continuou ocupando lugar dentro da área de ciências humanas, sendo disciplina obrigatória em todas as etapas do ensino fundamental e médio. O que podemos constatar é que a segunda versão manteve quase que inalterada a forma de organização dos conteúdos da primeira proposta, com a ideia de objetivos de aprendizagens distribuídos em componentes curriculares. No entanto, os antigos objetivos de aprendizagens, quais sejam: a) procedimento de pesquisa; b) representação do tempo; c) categorias, noções e conceitos; d) dimensão político-cidadã; foram substituídos por apenas dois: a) conhecimento histórico; b) linguagem e procedimento de pesquisa (BRASIL, 2016). De acordo com o documento:

A articulação entre objetivos de aprendizagem voltados para o conhecimento e objetivos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento da linguagem e de procedimentos históricos constituem um processo único e integrado de desenvolvimento do raciocínio histórico, que prepara o/a estudante para a tomada de contato com um quadro mais abrangente (BRASIL, 2016, p. 298).

Tais alterações, no entanto, apesar de defenderem “uma tomada de contato” do estudante com um “quadro mais abrangente” com o objetivo do “desenvolvimento do raciocínio histórico”, não romperam com a submissão da BNCC de história aos descritores e parâmetros, tão convenientes aos testes padronizados, como analisamos anteriormente.

Com efeito, se no formato da organização curricular a nova proposta não trouxe grandes alterações, o mesmo não se pode afirmar em relação à escolha dos conteúdos. A impressão é de que a equipe responsável pelo documento optou pela exclusão em bloco dos conteúdos da versão anterior, e sua substituição em bloco por outra proposta. Isso fica evidente com a mudança da “ênfase na história do Brasil”, isto é, no “Brasilcentrismo” (CALIL, 2015), tal como defendido na primeira versão, para a adoção do tradicional modelo quadripartite francês dividindo em história em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

De acordo com o documento, a retirada da ênfase na história do Brasil, bem como o afastamento do tempo presente com os estudos dos conteúdos de Pré-história, Antiga e Medieval, seria compensada pela “[...] reflexão sobre a História do Brasil sempre presente, ora de forma direta, ora indiretamente, integrando recursos de linguagem e procedimentos de pesquisa” (BRASIL, 2016, p. 460). Contudo, aquilo que poderia ser um avanço, uma vez que possibilitaria o trabalho educativo com os conteúdos de história do Brasil ao longo de toda a educação básica, aparece de forma problemática no novo documento. Quando analisamos o currículo de história, a parte sobre o Brasil fica restrita aos 7º e 8º anos do ensino fundamental, reaparecendo no ensino médio, porém, com conteúdos voltados apenas para a história do Brasil Contemporâneo. Cabe salientar ainda a ausência de períodos históricos inteiros que são imprescindíveis para o entendimento da formação do Brasil. É o que acontece, por exemplo, com a Era Vargas, retirada dos conteúdos de todo o ensino fundamental (ANPUH, 2016b).

Ademais, a BNCC de história para os 7º e 8º anos afirma que seu objetivo é “[...] trazer uma ênfase à história do Brasil em sua relação com o mundo” (BRASIL, 2016, p. 460). Porém, quando passamos à análise dos conteúdos das duas etapas de ensino aqui destacadas, os 7º e 8º anos, não é o que constatamos. O Brasil fica completamente isolado da história mundial, salvo alguns momentos em que se busca uma interlocução com eventos mais gerais, principalmente os que dizem respeito à história contemporânea.

Com efeito, se como afirma a nota da ANPUH (2016b, n. p) sobre a segunda versão da BNCC, uma das finalidades do ensino de história é “[...] contribuir para que as estudantes e os estudantes também possam refletir sobre sua realidade e sobre o mundo a partir da perspectiva social e cultural”, o esvaziamento dos conteúdos deixa bem longe a possibilidade de realização de tal intento.

A exclusão dos conteúdos não para por aí. Se por um lado não deixa de ser positiva a inserção do ensino de história antiga e medieval; por outro, tais conteúdos são estudados apenas nos 6º e 7º anos do ensino fundamental, não aparecendo em nenhuma das três etapas

do ensino médio. Além disso, há um recorte que deixa de fora uma série de conteúdos de história antiga, pois o documento só faz referência à antiguidade clássica – Grécia e Roma. O medievo, por sua vez, só é retratado a partir de um enfoque teocêntrico, concepção que reforça a ideia de que estudar Idade Média é estudar o cristianismo, não contemplando o estudo de outras culturas para além do ocidente europeu, como é o caso do mundo islâmico. Cabe ainda ressaltar em relação ao medievo, a ausência do estudo da história da Península Ibérica, fundamental para o entendimento do período colonial brasileiro. Em todos os casos, não há nenhuma referência aos processos históricos vivenciados na América e na África (ANPUH, 2016b).

Aliás, quando falamos sobre os povos africanos e ameríndios, a segunda versão da BNCC de história sofre um grande retrocesso. A primeira versão, com todos os seus problemas, reservava um lugar de destaque para a história indígena e africana, cumprindo o que está nas leis 10.639/03 e 11.645/08. Além disso, a proposta pretendia avançar na superação de concepções eurocêntricas de história (ainda que com muitos limites para o alcance desse feito). No novo documento, contudo, os povos africanos e indígenas voltam a ocupar lugar secundário, aparecendo de forma mais constante apenas no 6º ano do ensino fundamental (ANPUH, 2016b).

O último ponto a ser considerado é o da ausência da tematização do tempo enquanto um conceito fundamental na nova proposta. Se na primeira versão, ainda que a abordagem sobre a temporalidade histórica fosse problemática, por conta da utilização da expressão “representações do tempo” (BRASIL, 2015), que pouco ou nada quer dizer, na segunda versão da BNCC de história conceitos tais como sincronia, diacronia, permanências, mudanças, entre outros, ficam de fora. O que nos parece incompreensível, já que no ensino de história a noção de tempo é o que dá substrato ao trabalho do historiador, além de fundamentar todo o debate sobre o conhecimento histórico (ANPUH, 2016b).

Portanto, o currículo de história da segunda versão da BNCC não avança em nada comparado à primeira no que tange o problema do esvaziamento dos conteúdos. Se por um lado há um avanço no acréscimo da Pré-história, história Antiga e Medieval no documento, por outro, a nova proposta reduz a quase nada a história da África e a história Indígena. Além de retirar conteúdos de história do Brasil fundamentais para o entendimento da formação do país, como o exemplo citado da retirada da Era Vargas do ensino fundamental. Destarte, o que geralmente observamos são escolhas arbitrárias e injustificadas, e quase sempre a exclusão de processos históricos extremamente relevantes. A impressão que fica é que há um cobertor

curto para a escolha dos conteúdos, quando um tema é incluído na nova proposta, aquele que estava presente anteriormente é “obrigado” a sair.

Por fim, chamou atenção o fato de que a segunda versão não causou tanta repercussão e comoção entre os profissionais da área quanto à primeira. O número de artigos, manifestos de entidades, críticas em blogs, redes sociais, jornais, entre outros, foi muito menor se comparado à avalanche de críticas da primeira versão.

Longe de qualquer explicação que passe por uma suposta aceitação da proposta pelos profissionais do campo da história, considerando o conjunto de problemas da proposta por nós aqui elencados, o motivo deve ser buscado no contexto de acirramento da crise política do país e da luta de classes, uma vez que o Congresso havia acabado de votar pela abertura do processo de impedimento da presidenta Dilma (PT) alguns dias antes da divulgação da segunda versão da BNCC.

Tal situação secundarizou a discussão sobre o documento e colocou na ordem do dia a necessidade de unidade entre os educadores para o enfrentamento do golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar que se avizinhava, e de um inimigo comum que naquele momento se aproveitava da guerra de classes encampada pela coalizão burguesa contra os trabalhadores para ganhar terreno em todas as instâncias da sociedade. Estamos falando do movimento “Escola sem Partido”.

Tendo surgido em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, o movimento “Escola sem Partido”:

[...] estimula uma teoria da conspiração segundo a qual as escolas estão sendo dominadas por grupos da "esquerda" que ali desenvolvem um projeto de doutrinação ideológica contra os princípios morais da família e da ordem social e política vigente. A partir desses argumentos falaciosos, os defensores do projeto fomentam um clima de suspeição sobre o ato de ensinar e desqualificam a escola como lugar de formação da cidadania, promoção de valores democráticos e respeito aos direitos humanos (ANPUH, 2016c, n.p).

Uma vez que o “Escola sem Partido” se tornou projeto de Lei nº 867/2015, o movimento passou a ter como alvo a BNCC. Sob o pretexto de que havia a presença de um suposto “viés de esquerda” no documento, seus interlocutores tentaram de todas as formas transferir a responsabilidade da elaboração, discussão e aprovação da BNCC dos fóruns de educação para o Congresso Nacional (NAGIB, 2016), pois julgavam, dessa forma, que com a predominância de grupos conservadores no parlamento as propostas do movimento seriam incorporadas com maior facilidade na versão final da Base. A pressão do “Escola sem

Partido” para que o debate sobre a BNCC fosse transferido para o Congresso Nacional acabou desagradando representantes do MEC, do Consed e Undime, encarregados de promover debates para a elaboração do novo documento.

Todavia, desde o afastamento da presidenta Dilma, no dia 12 de maio de 2016, até a confirmação do golpe de Estado pelo Senado, no dia 31 de agosto de 2016, com Temer (MDB) assumindo a presidência da República de forma definitiva, as discussões sobre a BNCC não caminharam. O texto que era para ser apresentado até o dia 24 de junho de 2016, só foi entregue pelo novo Ministro da Educação, Mendonça Filho (DEM), para discussão no CNE, no dia 6 de abril de 2017. Com efeito, tratava-se de “acertar” os rumos do documento de acordo com as posições e os interesses dos novos ocupantes do governo.

Cabe ressaltar que o ensino médio ficou de fora da proposta entregue ao CNE, uma vez que a Lei nº 13.415, sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017 pelo presidente Temer (MDB), fez uma série de alterações nesta etapa da educação básica, com destaque para a manutenção da obrigatoriedade apenas das disciplinas de português e matemática nos três anos subsequentes.

Passadas as discussões e alterações no CNE, a BNCC referente à educação infantil e do ensino fundamental foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017. A BNCC do ensino médio, por sua vez, foi homologada quase um ano depois, no dia 14 de dezembro de 2018. O que chamou mais atenção nos documentos aprovados foi a dissolução do currículo de história no ensino médio.

Nossa tarefa no próximo tópico é analisar justamente a BNCC de história à luz da contrarreforma do ensino médio, procurando explicitar as determinações que levaram ao aprofundamento do esvaziamento de seu currículo no documento.

1.4 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE HISTÓRIA: O FIM DA OBRIGATORIEDADE DA DISCIPLINA E A DILUIÇÃO DE SEU CURRÍCULO

Como afirmamos anteriormente, a BNCC tem um nítido caráter empresarial. Contudo, há diferenças importantes entre a Base que estava sendo elaborada no governo Dilma (PT) e a que foi homologada pelo governo Temer (MDB). É possível afirmar que com a mudança do aparelho governamental a elaboração da BNCC passou a fazer parte de um processo mais amplo, de desmonte dos direitos sociais e, conseqüentemente, da educação do país.

O golpe jurídico-midiático-parlamentar de agosto de 2016 que conduziu Michel Temer (MDB) à presidência da República teve como objetivo a aplicação de uma série de medidas visando à destruição dos direitos sociais e trabalhistas e a dilapidação do patrimônio público nacional. A contrarreforma trabalhista, a emenda constitucional 95 (que congela investimentos primários por 20 anos, dentre os quais saúde e educação), a lei que entrega o pré-sal para petroleiras internacionais, o fim de programas como a farmácia popular, entre outras medidas, todas oriundas do programa “Ponte para o Futuro”¹³ buscou reorientar a economia nacional ao neoliberalismo ortodoxo que era praticado nos anos de 1990, com a finalidade de jogar nas costas dos trabalhadores o peso da profunda crise de caráter estrutural que vive o capital, agravada desde 2007¹⁴.

Segundo Martins e Carvalho (2017), com o baixo crescimento da economia e com a queda das taxas de lucro, o capital em crise não tem como objetivo criar novos valores, mas concentrar suas forças naqueles valores já produzidos. O resultado desse processo é o que os autores chamam de uma “segunda acumulação primitiva”, isto é, a privatização máxima dos serviços, aumento das taxas de exploração da força de trabalho, ampliação do complexo industrial-militar e repressão contra todos aqueles que se colocarem contrários à aplicação dessas políticas.

Conforme Taffarel e Beltrão (2019, p. 91-92):

[...] importa destacar que diferentemente do que ocorria no primeiro estágio de desenvolvimento do capitalismo, ou seja, na sua fase ascendente, onde as crises e os problemas de rentabilidade do capital eram, quase sempre, resolvidos com a abertura ou conquistas de novos mercados (MONTORO, 2014); em seu estágio imperialista, com os mercados integrados, com a preponderância dos oligopólios e do capital financeiro (LÊNIN, 2007), para destravar os processos de acumulação, recorre-se, sistematicamente, à destruição de forças produtivas (MONTORO, 2014).

Esse processo se caracteriza por ações que resultam em desindustrialização, desinvestimentos, especulações, destruição descontrolada da natureza, desvalorização em massa de mercadorias, equipamentos e instalações

¹³O documento “Ponte para o Futuro” foi lançado pela Fundação Ulysses Guimarães, o braço teórico do MDB. Em linhas gerais, o programa previa a retirada de direitos dos trabalhadores e a venda do patrimônio nacional. O que, de fato, foi a política aplicada por Temer à frente do governo.

¹⁴Como observa Montoro (2019), por crises capitalistas entendemos os momentos em que a acumulação para, e que geralmente são identificados pela estagnação e até pelo nível de produção (normalmente medido pelo produto interno bruto, PIB, ainda que este seja um indicador muito limitado) e que se manifesta sob a forma de um nível mais elevado de desemprego, déficits públicos, dentre outras consequências. Contudo, devemos também caracterizar a cada vez mais óbvia impossibilidade de novos processos de expansão que levam a crises sucessivas, sem quebra de continuidade, na forma de uma crescente digna desse nome, como aconteceu entre a crise de 1970 e o presente. Não se trata simplesmente de uma série de crises, mas de um processo mais amplo, que identificamos teoricamente como uma crise estrutural do capitalismo.

produtivas (HARVEY, 2016), guerras frequentes, privatizações e desmantelamento de direitos sociais e trabalhistas (MONTORO, 2014).

O principal componente das forças produtivas, a força de trabalho, é quem mais sofre os ataques destrutivos. A centralidade desse movimento está na redução do valor da força de trabalho, que consiste em destruição de força produtiva, seja de modo direto (redução da remuneração, medidas desreguladoras e todo tipo de subemprego), seja de modo indireto (através de privatizações de serviços públicos, implicando em novas ou maiores tarifas, como por exemplo em educação, saúde, água, esgoto, energia elétrica, etc.) (MONTORO, 2014), favorece o aumento da taxa de mais-valia que, por sua vez, constitui-se em uma contramedida à tendência decrescente da taxa de lucro.

As consequências deste processo são a regressão social, expressa, dentre outras coisas, nos elevadíssimos índices de desemprego no mundo (201 milhões de pessoas) (OIT, 2017) e no Brasil (14 milhões de pessoas) (PERET, 2017), e a crescente concentração de renda e capitais em todas as regiões do mundo (OXFAM, 2017).

Esse processo de destruição das forças produtivas pode ser observado nas diversas esferas da vida social, inclusive na educação. São três os principais motivos que justificam o interesse do capital na área: o primeiro é por ela consistir num componente do salário indireto dos trabalhadores; o segundo é pelo fato de a educação representar espaço de reprodução do capital, pela via das privatizações; e, por último, por ela favorecer a implementação de projetos pedagógicos hegemônicos (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019).

Ainda segundo Taffarel e Beltrão (2019, p. 93):

Além disso, em relação à valorização do capital, é estratégico reduzir os custos e o tempo de formação, bem como simplificá-la no que for possível, conforme destacado por Marx, já que “[...] a desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente [...] da redução dos custos de aprendizagem, redundando, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois, tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente” (MARX, 2014, p. 405).

Martins e Carvalho (2017), por sua vez, observam que pelo fato de a burguesia não poder levar a luta de classes até às últimas consequências, ela precisa propagar a ideologia neoliberal de todas as formas. Não apenas naquilo que se refere à subjetividade, da anuência do caráter capitalista da crise, mas também da questão técnica e da reordenação da hierarquia do trabalho. Na educação, por sua vez, o que ocorre é o aprofundamento do empobrecimento dos conteúdos escolares e o aumento do exército de reserva semiqualficado flutuante, isto é, trabalhadores que estão sempre aptos à realização de qualquer tipo de emprego, sem que haja qualquer tipo de relações trabalhistas estabelecidas pelos governos. Nessa direção, o interesse

das grandes corporações empresariais sobre as redes de ensino visa formar indivíduos servís para o capital.

Assim, como observam Taffarel e Beltrão (2019), as contrarreformas educacionais são implementadas em todo mundo, com as orientações do FMI, do BM, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por meio da produção de argumentos que as subsidiem ou agindo diretamente nas políticas educacionais dos países, principalmente os periféricos.

Nesse sentido, ganha centralidade a implantação de gestões com inspiração empresarial, dissemina-se o discurso da necessidade de flexibilização dos currículos e adotam-se teorias pedagógicas que criticam o ensino “conteudista”. Com efeito, essa constatação sugere que a nova lei do ensino médio, assim como a BNCC recém homologada, integram o movimento de reformas supracitadas e atendem aos interesses do capital (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019).

Ao analisarmos a nova lei do ensino médio, constata-se que as mudanças no documento concorrem para a redução da formação básica comum, a flexibilização da oferta de ensino e a instituição de percursos escolares diferenciados, que tendem a aprofundar a distribuição desigual do saber (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019).

Quando observamos a carga horária, o documento afirma que ela “[...] deverá ser ampliada de forma progressiva [...] para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária” (BRASIL, 2017, p. 1). Logo, mantidos os duzentos dias letivos, nos primeiros cinco anos a carga horária diária será de cinco horas, caminhando progressivamente para as 7 horas, tornando-se integral.

Podemos considerar, a princípio, a proposta de tempo integral como direito de todo estudante. Acontece que a forma como a lei estabelece esse direito, acaba por se tornar mais um fator para a evasão dos jovens que além de estudar, trabalham. No Brasil, 60% dos alunos entre 15 a 29 anos, alguma vez na vida conciliaram trabalho e estudo, apenas 45,3% dos estudantes de ensino médio só frequentam a escola, 28,9% estudam e trabalham, 9,7% realizam bicos e vão ao colégio, e 16,1% já conciliaram as duas atividades, mas atualmente só se dedicam aos estudos (ZINET, 2016)¹⁵. Logo, faz parte da vida de milhares de jovens no país conciliar o trabalho com os estudos, e uma política educacional séria deve levar em conta

¹⁵A pesquisa pode ser encontrada no seguinte link: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/pesquisa-aponta-maioria-dos-jovens-brasileiros-concilia-trabalho-estudo/>

as condições objetivas do conjunto da população, o que não é o caso da contrarreforma do ensino médio, por essa e outras razões.

A lei estabelece uma política de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral, que prevê o repasse de recursos pelo MEC num prazo de dez anos por escola, contando da data de início da implementação do projeto, mediante a formalização de termo de compromisso com as ações a serem realizadas e as metas a serem atingidas (KUENZER, 2017). O problema é que a própria política de austeridade impõe graves entraves na expansão da oferta, já que a Emenda Constitucional 95, como já afirmamos, restringe os investimentos públicos primários - como é o caso da educação - por 20 anos.

A lei ainda altera a estrutura do sistema atual de ensino, flexibilizando e empobrecendo sua grade curricular. Agora, “[...] a carga destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio [...]” (BRASIL, 2017, p. 1), isto é, apenas 60% do currículo comum. Os outros 40% serão destinados aos itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, quais sejam: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Apenas português e matemática continuam disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos de ensino médio.

O texto da lei, portanto, retira a obrigatoriedade da disciplina de história de uma parte significativa do ensino médio, disferindo um duro ataque ao trabalho educativo com seus conteúdos escolares, restringindo, e muito, as possibilidades dos estudantes desta etapa do ensino desenvolverem um pensamento histórico.

Além do que, grande parte dos alunos não terão condições de escolher a área de ciências humanas e sociais aplicadas, e conseqüentemente, de aprender os conteúdos de história, pois a contrarreforma determina que as escolas não têm obrigação de oferecer aos alunos todas as cinco áreas de conhecimento, podendo se limitar a apenas um dos itinerários formativos. O que nada mais é que uma agressão desferida às duras conquistas que o ensino médio havia logrado como educação básica universal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora (FRIGOTTO; RAMOS, 2016).

Cabe ressaltar que quando a contrarreforma foi divulgada pelo MEC, a “flexibilização” das trajetórias curriculares, tal como aparece na nova lei, teria como objetivo tornar o ensino mais “atraente” aos estudantes, uma vez que eles poderiam “escolher” qual

itinerário seguir. Entretanto, fica a pergunta: qual escola que não é atraente aos alunos? A escola voltada para os filhos da classe trabalhadora, precária e sem condições dignas de estudo? Ou as escolas particulares dos filhos das altas camadas médias e das elites?

Há também outro agravante, como a oferta dos itinerários será definida pelas condições objetivas de cada sistema de ensino, as possibilidades de escolhas dos alunos podem ser bastante reduzidas. Por questões pragmáticas de necessidade de inserção no mercado de trabalho, há a possibilidade daqueles estudantes que moram nos bairros populares só terem acesso facilitado à formação técnica e profissional, por exemplo, sendo esta uma modalidade também esvaziada no modelo. Isso causa ainda mais esvaziamento da escola. Dessa forma, “resolvendo” dois grandes problemas estruturais do nosso sistema de ensino: a falta de professores e a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente as bibliotecas e os laboratórios (KUENZER, 2017), o que representa outra grave incoerência com a proposta de tornar a escola “mais atraente para os estudantes”.

A inserção da formação técnica e profissional no itinerário formativo também pode ser considerada outro grande retrocesso da lei do ensino médio. Se antes a formação profissional só poderia acontecer por meio do acréscimo de carga horária, assegurando as 2.400 horas de formação básica, sob o princípio da formação unitária; agora, a formação técnica e profissional faz parte de um dos itinerários formativos que podem ser adotados pelas escolas, representando 40% de toda a etapa do nível médio. Conforme a nova lei, a oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada na própria instituição ou em parceria com instituições privadas, criando enorme incentivo aos tubarões da educação particular. O que só reforça e comprova a hegemonia dos representantes das grandes corporações empresariais na elaboração do documento.

Além disso, o cumprimento da carga horária de formação profissional pelos jovens que estudam e trabalham permite a “[...] inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo” (BRASIL, 2017, p. 2). O que os levará, devido às dificuldades encontradas por esses jovens, a aceitarem salários ainda mais baixos. Além disso, os sistemas de ensino também “[...] poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância” (BRASIL, 2017, p. 2), por meio das seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados

por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017, p. 2).

Essa é uma forma de aligeirar a formação para entregar mão de obra barata ao mercado. Com efeito, as medidas para a formação técnica e profissional correspondem aos princípios da flexibilização. Conforme Frigotto e Ramos (2016, p. 40, grifo dos autores),

Quando se consegue caminhar um pouco na tentativa de superação das dualidades, fragmentações e reduções, ao se fazer constar do parágrafo 2º. do artigo 36 da LDB que o ensino médio, atendida a formação básica dos educandos, poderia prepará-los para o exercício de profissões técnicas, temos uma regressão com a reforma de FHC, sob a ditadura do mercado, quando este, após ter derrotado, com a aprovação de lei n. 9.394/1996, o projeto de LDB discutido com a sociedade, exara o Decreto n. 2.208/97 que torna a formação técnica e profissional um itinerário separado, paralelo ou posterior ao ensino médio. Quando, ainda, mais à frente, esta formação volta a poder fazer parte do ensino médio sem prejuízo da formação geral, mas, ao contrário, organicamente integrada a esta pela relação entre trabalho, ciência e cultura, na perspectivada educação politécnica e *omnilateral*, a classe dominante se organiza para desconstruí-la, criando os artefatos que sustentam os argumentos da atual contra-reforma e o próprio fato objetivado nos instrumentos legais em análise. Tem-se, aqui, a regressão das regressões.

Portanto, é inegável que a contrarreforma do ensino médio está na contramão da luta histórica ao pleno direito à educação obrigatória e unitária, conquista dos trabalhadores presente na LDB/1996.

Completando a lista de retrocessos da contrarreforma do ensino médio, a flexibilização também atinge os educadores. O documento estabelece a possibilidade de “[...] profissionais com notório saber” (BRASIL, 2017, p. 2) atuarem no itinerário profissional e técnico. Essa medida acarretará, inevitavelmente, não apenas numa maior desvalorização dos educadores e num grande impacto negativo nos cursos de licenciatura, mas também numa série de imprevistos no campo pedagógico.

Saviani (2013c), discutindo a relação entre as formas, os processos e os métodos pedagógicos com os conteúdos escolares, afirma que o conhecimento sistematizado não interessa à pedagogia como tal. Contrastando os interesses do cientista e do professor em relação aos conteúdos, ele assinala que enquanto o primeiro está interessado em fazer avançar sua área de conhecimento, o segundo está mais preocupado em fazer progredir o aluno. Enquanto o professor enxerga o conhecimento como um meio de desenvolvimento dos educandos, o cientista enxerga o saber como um fim em si mesmo.

Nesse sentido, a proposta de atuação de profissionais de “notório saber” é extremamente problemática, pois dominar determinados conteúdos não significa necessariamente saber transmiti-los. É daí que se colocam duas perguntas: quais os motivos que levam a escola a ensinar uma determinada disciplina? Em que elas podem servir para o progresso e o desenvolvimento dos alunos? De acordo com Saviani (2013c, p. 65):

É daí que surge o problema da transformação do saber elaborado em saber sistematizado. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

Conforme destacamos anteriormente, se a escola tem como objetivo possibilitar aos educandos o acesso ao conhecimento sistematizado, metódico e científico, cabe a ela organizar os processos, descobrir as formas mais adequadas a essa finalidade. Isso significa que a utilização de professores com “notório saber”, sem formação nas licenciaturas não atendem a esses princípios.

Diante do que foi exposto, podemos, pois, afirmar que a lei do ensino médio tem como finalidade formar indivíduos adestrados de modo a fazer com que a classe trabalhadora aceite naturalmente as múltiplas tarefas do mercado flexibilizado. O que implica, nesse caso, exercer empregos que exijam formações aligeiradas, rápido treinamento, com o mínimo aporte de formação geral, por isso o descarte da história como disciplina obrigatória na etapa do ensino médio.

De acordo com Antunes e Pinto (2017, p. 104, grifos dos autores):

Essa é a moldura que as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional”, flexível. Não é difícil perceber que a “educação” instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as *ciências humanas*; ao contrário, poderá concebê-las como *decalque* das ciências exatas, como um prolongamento residual quicá desnecessário.

Como salienta Kuenzer (2017), a nova era de acumulação flexível representa para uma minoria, por um lado, acesso a trabalhos criativos e qualificados, estes não serão

atingidos pela contrarreforma do ensino médio. Para a grande maioria dos trabalhadores, por outro lado, ser multitarefa significa exercer trabalhos temporários de extração simples, fragmentados e repetitivos, sem necessidade de formação qualificada, o que o atual ensino médio talvez atenda.

Nesse sentido, a contrarreforma do ensino médio representa um assalto à formação dos jovens da classe trabalhadora, esvaziando ainda mais os conteúdos escolares, descaracterizando, assim, aquilo que deveria ser o papel da escola: transmitir os conhecimentos sistematizados referendados pela prática social humana, como é o caso do ensino de história.

Na mesma direção da lei do ensino médio caminhou a BNCC. Kuenzer (2017) salienta que o princípio da flexibilização que organiza a atual contrarreforma do ensino médio desembocou nas críticas dos novos elaboradores da Base ao ensino “conteudista” e na adoção aberta noção de competência como eixo norteador do documento.

A BNCC homologada por Temer (MDB) tem como fundamento dez competências¹⁶ gerais e embora algumas delas afirmem a valorização e utilização dos “[...] conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade” (BRASIL, 2018, p. 9); bem como o exercício da “[...] curiosidade

¹⁶As dez competências gerais que norteiam a BNCC, são: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

intelectual e [...] à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade” (BRASIL, 2018, p. 9); como veremos, a pedagogia das competências defende práticas de ensino e aprendizagem utilitárias, pragmáticas e o conhecimento tácito. Além disso, o conhecimento sistematizado é considerado elemento secundário, tendo em vista que para a referida teoria pedagógica ele assume a função de meio para a construção de determinadas competências e habilidades (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019).

Conforme observou a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães¹⁷, o Brasil era um dos poucos países do mundo que ainda permanecia com sua organização curricular “engessada e ultrapassada”, com 13 a 14 disciplinas obrigatórias, e por isso as reformas eram necessárias para enxugá-las, tendo em vista o desinteresse dos alunos por este modelo de escola¹⁸.

Todas essas alterações só aprofundaram o esvaziamento dos conteúdos de história, pois se não bastasse o retrocesso por conta de sua não obrigatoriedade na etapa do ensino médio, a BNCC agrava ainda mais a situação ao diluir o currículo da disciplina na área de ciências humanas e sociais aplicadas, junto com filosofia, sociologia e geografia (BRASIL, 2018).

Como afirmamos anteriormente, a primeira versão da BNCC deveria ser criticada porque limitava os objetivos das aprendizagens, assim como seus componentes curriculares à história do Brasil, deixando de fora uma série de conteúdos que são fundamentais para que os alunos possam desenvolver um pensamento histórico e sejam capazes de entender a realidade objetiva na qual eles estão inseridos.

A segunda versão, por outro lado, embora tenha abandonado o “Brasilcentrismo” e avançado com o acréscimo da Pré-história, história Antiga e Medieval, merecia a crítica por não ter conseguido progredir, uma vez que reduzia drasticamente os conteúdos de história da África e a história Indígena, além de excluir conteúdos de história do Brasil fundamentais para a formação social do país. Portanto, tanto a primeira quanto a segunda versões foram dignas de resistência.

¹⁷A matéria pode ser lida acessando o seguinte link: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/crise-do-ensino-medio-significa-que-modelo-faliu-diz-secretaria-do-mec-20170327>

¹⁸A fala completa da secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, sobre o desinteresse dos alunos nas disciplinas escolares pode ser acessada neste link: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>.

Contudo, em sua versão final o retrocesso é completo, pois o que ocorre é um profundo esvaziamento do ensino de história, dada a sua não obrigatoriedade e a diluição de seu currículo no ensino médio.

Ora, se o debate se concentrava, fundamentalmente, sobre que concepção de história e quais conteúdos deveriam estar presentes no currículo, agora é preciso defender que a disciplina continue a existir no ensino médio, essa é dimensão de nossa tragédia. Tal situação só pode ser comparada com o que aconteceu na ditadura militar, quando se deu a diluição da história e a implementação dos estudos sociais (ANPUH, 2017). Isso confere enormes limites para o desenvolvimento de um pensamento histórico nos indivíduos, bem como na contribuição para a superação do presente contínuo no qual a sociedade está imersa.

Com efeito, ao ser utilizada como eixo norteador da BNCC, a pedagogia das competências por um lado está em total sintonia com os modismos que entoam o lema “aprender a aprender” e negam o ensino dos conteúdos mais avançados como função precípua da escola e, devido o universo ideológico pós-moderno hegemônico no campo educacional, exercem grande atração nos educadores, o que, como veremos mais adiante, dificulta a compreensão sobre as determinações pedagógicas causadoras do esvaziamento do currículo de história; por outro, ela está alinhada ao receituário neoliberal e às contínuas estruturas e reestruturas produtivas em tempos de crise do capital, tendo em vista que para a pedagogia das competências cabe à escola adaptar os indivíduos às novas exigências da sociedade (PERRENOUD, 1999), isto é, seu papel deve ser o de formar indivíduos de acordo com a lógica do mercado.

Considerando a centralidade deste trabalho no estudo da relação entre as pedagogias hegemônicas com o enxugamento dos conteúdos escolares e no intuito de entendermos quais limites o esvaziamento dos conteúdos do ensino de história impõe às possibilidades do desenvolvimento de um pensamento histórico nos indivíduos, aprofundaremos a análise sobre a pedagogia das competências. No próximo capítulo, faremos uma incursão no universo ideológico pós-moderno, no qual está inserida a referida teoria aqui estudada, analisando a gênese histórica e o desenvolvimento desse universo; a sua relação funcional com o neoliberalismo, que se expressa nos traços característicos do pensamento pós-moderno; e como esses traços aparecem nas teorias pedagógicas que defendem o lema “aprender a aprender”, em que se inscreve a pedagogia das competências, o que as coloca no primeiro plano do campo educacional, posto que exercem grande atração entre os educadores das distintas áreas do conhecimento.

CAPÍTULO 2 – O UNIVERSO IDEOLÓGICO PÓS-MODERNO E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS

Dentro da tradição marxista, parte da intelectualidade vem discutindo o pós-moderno como um fenômeno dado, isto é, uma categoria histórica que adjetiva as mudanças da fase neoliberal do modo de produção capitalista (DELLA FONTE, 2006). Segundo Della Fonte (2006), essa formulação terá seu ponto de partida nas obras de Fredric Jameson (1997) e continuidade – ainda que com algumas variações – em David Harvey (2000). Para o primeiro, o pós-moderno seria a dominante cultural da lógica do capitalismo tardio. Essa nova fase teria começado em fins dos anos de 1950, devido à passagem do capital monopolista/imperialista para o “[...] chamado erroneamente de pós-industrial, mas que poderia ser mais bem designado como o do capital multinacional” (JAMESON, 1997, p. 61).

Conforme Jameson (1997), portanto, o espaço chamado de pós-moderno (multinacional) não seria meramente uma ideologia cultural ou fantasia, mas uma realidade genuinamente histórica e sócio-econômica: a terceira grande expansão original do capitalismo pelo mundo após as expansões anteriores dos mercados nacionais e do antigo sistema imperialista, que tinham suas próprias especificidades culturais e geraram novos tipos de espaço apropriados às suas dinâmicas.

Harvey (2000), por sua vez, defende a ideia de que a partir de 1972 vem ocorrendo mudanças abissais nas práticas político-econômicas e culturais. Para ele, entretanto, diferentemente do que pensam os autores pós-modernos, a pós-modernidade não representa nenhuma sociedade pós-industrial, ou pós-capitalista, mas uma condição histórica de transição do fordismo para a acumulação flexível de capital e do toyotismo, por meio da implementação de novas tecnologias produtivas e novas formas organizacionais do trabalho, vinculadas a um novo ciclo de compressão do tempo-espaço – aceleração do tempo, compressão do espaço.

Muito embora tais produções tenham o mérito de explicitar a relação entre a materialidade do capitalismo neoliberal e o pós-moderno, elas acabam – direta ou indiretamente – por se aproximar das formulações pós-modernas sobre a transição da modernidade para a pós-modernidade, isto é, da entrada da vida social numa nova etapa histórica (DELLA FONTE, 2006).

De acordo com Della Fonte (2006), Callinicos (1995) foi o primeiro autor marxista a ir na contramão dessas formulações. Pare ele, o termo deveria ser entendido como um “[...]”

produto da derrota política da geração radical do final dos anos sessenta” (ANDERSON, 2005, p. 108). Esta conjuntura – marcada por derrotas políticas das forças revolucionárias e pela contraofensiva do capital – forneceria o contexto para o discurso crescente do pós-modernismo. Com efeito, conforme Della Fonte (2006), a pós-modernidade se configuraria como um constructo teórico que manifesta a disposição sintomática da intelligentsia ocidental após 1968.

Della Fonte (2006) observa que após quase uma década sem muito eco entre as análises sobre o pós-moderno, a definição realizada por Callinicos (1995) reaparece, agora de uma forma mais elaborada, entre alguns autores marxistas, com destaque para as formulações de Wood (1999). O fato destes intelectuais não tratarem a pós-modernidade como a época atual do capitalismo, permite que retiremos o peso de uma áurea fatídica de uma situação histórica dada – ainda que Jameson (1997) e Harvey (2000) a concebessem sujeita à possibilidade de mudanças por meio da ação política.

Longe de perdemos de vista a relação do pós-moderno com a fase neoliberal do capitalismo, nosso trabalho se afasta das formulações que defendem a pós-modernidade como uma condição histórica. Apoiados nas obras de Netto (2002, 2010), Evangelista (1992, 2007), Duarte (2004, 2011), Rossler (2006), Pinassi (2011) e Húngaro (2001), defendemos que o pensamento pós-moderno é uma ideologia, isto é, uma “falsa consciência, tal qual Marx a utilizou na *A Ideologia Alemã*. Falsa não no sentido de uma mentira, mas na exata medida em que não é capaz de reconhecer sua própria historicidade; mas também consciência, uma vez que fornece um determinado conhecimento que permite aos seres humanos moverem-se na sua vida cotidiana. E é esta condição de “falsa consciência” que a ideologia opera seja como orientadora de comportamentos, ou como indicadora de problemas, tensões e contradições (NETTO, 2010).

Além de tratarmos o pós-modernismo como uma ideologia, abordaremos as teorizações pós-modernas enquanto uma agenda (DELLA FONTE, 2006; MORAES, 2004; WOOD, 1999). Como ressalta Della Fonte (2006), o termo amplia o foco de análise, tendo em vista que ela não remete a uma doutrina em termos de unidade conceitual. Pelo contrário, a agenda pós-moderna abarca perspectivas tais como neopragmatismo, pós-colonialismo, construcionismo social, pós-estruturalismo, o multicultulturalismo, dentre outras, todas elas perpassadas, como veremos, por motivações convergentes e/ou aproximadas.

Partindo do pressuposto acima formulado, este capítulo terá três momentos inter-relacionados. Inicialmente, faremos alguns apontamentos acerca da gênese e do desenvolvimento do pensamento pós-moderno. Posteriormente, analisamos a relação

funcional do pós-modernismo com o neoliberalismo, que se expressam em suas categorias valorativas. Finalizando, explicitamos como os traços característicos do pensamento pós-moderno aparecem nas teorias pedagógicas, no qual está inserida a pedagogia das competências, e as colocam no primeiro plano do campo educacional, uma vez que exercem grande atração e sedução entre os educadores.

2.1 A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DA IDEOLOGIA PÓS-MODERNA

De onde vem o conceito de pós-modernidade? Quem a concebeu inicialmente e quem a desenvolveu? Qual a relação da agenda pós-moderna com o neoliberalismo? Com o intuito de responder a essas questões, é que iniciamos este tópico.

Anderson (2005) assina-la que primeira aparição do termo pós-moderno remonta ao mundo hispânico dos anos de 1930, quando Federico de Onís, refletindo sobre questões estéticas, vai utilizá-lo referindo-se a um refluxo conservador dentro do movimento modernista. Duas décadas depois, segundo o autor, Arnold Toynbee irá empregá-lo para caracterizar uma nova época: a ascensão de uma classe operária industrial no Ocidente e, mais notadamente, a tentativa de sucessivas *intelligentsias* fora do Ocidente para controlar os segredos da modernidade e virá-las contra o próprio Ocidente¹⁹.

No final dos anos de 1950, o termo será reabilitado e, agora, pela primeira vez, como indício negativo da modernidade. Ao anunciar o começo da era pós-moderna e a morte do iluminismo, o pessimismo da obra de Wright Mills não era resultado de uma catástrofe inequívoca (ANDERSON, 2005). Pelo contrário, ele tinha origem tanto no sucesso quanto no fracasso. Para o autor, muito dos principais objetivos do iluminismo haviam sido realizados; como a racionalização da organização social e política e o progresso científico e tecnológico. No entanto, segundo ele, esses processos pouco ou nada contribuíram para aumentar a racionalidade essencial dos indivíduos. Ao invés de expandir a liberdade humana, a racionalização, a burocracia e a tecnologia moderna haviam-na restringido, bem como dado origem a muitos e inesperados males. Para Wright Mills, a assustadora consequência dessa falta de relação entre racionalidade e liberdade fora o advento de indivíduos alienados, ou robôs alegres, que se adaptavam às condições sobre as quais não exerciam, e sentiam que não exerciam, qualquer controle; indivíduos os quais não se poderia supor que tivessem ânsia de liberdade ou vontade de raciocinar (WOOD, 1999).

¹⁹Os exemplos de Toynbee são o Japão do período Meiji, a Rússia bolchevique, a Turquia de Kemal e a China maoísta (ANDERSON, 2005).

Entretanto, apesar de características próprias do atual pensamento pós-moderno já estarem presentes nos anos de 1950 – esgotamento do modernismo e fim da era moderna – é, acima de tudo, a partir dos anos de 1970 que a expressão começa a ganhar uma ampla difusão. O ponto de viragem é o aparecimento, em 1972, da revista *boudary 2*, cujo subtítulo *Jornal do pós-modernismo: literatura e cultura*, explicitavam suas intenções. Marcada originalmente pelo existencialismo sartreano, a revista foi cada vez mais inclinando-se para o existencialismo heideggeriano (ANDERSON, 2005).

Entre os principais colaboradores da revista destaca-se Ihab Hassan que, por meio do conceito foucaultiano de “corte epistêmico”, procurou traçar um paralelo entre as mudanças ocorridas na arte com aquelas ocorridas na ciência e na filosofia. É ele também que passa a incluir na noção de pós-modernismo um leque mais amplo de tendências que criticavam e/ou rejeitavam o modernismo – uma configuração que se estendia às artes visuais, à música, à tecnologia e à sensibilidade em sentido mais amplo (ANDERSON, 2005). Além disso, Rodrigues (2006) recorda que o pós-modernismo de Ihab Hassan deixava implícito uma acomodação política, a ponto de ele admitir sua aversão ao marxismo e a considerar que direita e esquerda eram distinções totalmente inúteis.

Todavia, será com a obra *A condição pós-moderna*, de Jean François Lyotard, lançada em 1979, que o pós-modernismo será alçado ao primeiro plano da cultura no Ocidente. Neste pequeno livro – o primeiro, aliás, do campo das ciências humano-sociais para além das elaborações teóricas vinculadas às questões diretamente estéticas –, o filósofo francês relaciona a pós-modernidade – enquanto uma época histórica – ao advento da sociedade pós-industrial nascida no final dos anos 1950, onde o conhecimento convertera-se na principal força econômica de produção num fluxo que ultrapassava as fronteiras dos Estados Nacionais (ANDERSON, 2005).

A nova sociedade não poderia ser mais concebida como um todo orgânico e nem caracterizada pela ideia de luta de classes, mas sim como uma rede de comunicações linguísticas, em que a própria linguagem – o vínculo social pleno, segundo Lyotard (2000) – era constituída por uma multiplicidade de jogos de linguagens (ANDERSON, 2005; RODRIGUES, 2006).

Para Lyotard (2000) o traço característico da condição pós-moderna seria a “incredulidade nas metanarrativas”, demolidas tanto pelo fracasso das teorias sociais totalizantes do século XIX, destaca-se aí a crítica ao marxismo, quanto pelo próprio desenvolvimento das ciências, agora marcada por uma pluralização de tipos de argumentos, pela proliferação do paradoxo e do paralogismo – influência das proposições de Nietzsche,

Wittgeinstein e Levinas – e por uma tecnificação da prova, onde a verdade reduz-se à performatividade.

Como observa Callinicos (1995), é evidente que essas análises contêm implicações políticas. Lyotard, que durante os anos de 1950 era membro do grupo marxista antiestalinista Socialismo ou Barbárie, quando escreveu *A condição pós-moderna*, rechaçava qualquer possibilidade de revolução socialista. Segundo ele, não fazia mais sentido propor qualquer alternativa pura ao sistema, pois nos anos de 1970, todas as alternativas ao capital terminaram parecidas com o sistema que pretendiam suplantam.

Com efeito, compreender as razões que permitiram às formulações de Lyotard serem alçadas ao primeiro plano das ciências humano-sociais, requer uma análise atenta das transformações econômico-sociais e político-culturais ocorridas do final da década de 1940 até a metade dos anos de 1970.

O fim da Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria, depois de 1947, congelara todas as fronteiras estratégicas e esfriara todas as esperanças de Revolução na Europa. Nos Estados Unidos, o movimento operário fora neutralizado e a esquerda reprimida. Essa relativa estabilização política nos países centrais foi acompanhada pelo mais rápido período de crescimento internacional na história do capitalismo (HOBSBAWM, 1995).

Todavia, a aparência de um fechamento total dos horizontes políticos era enganadora. Na periferia do capitalismo, a descolonização estava a abalar o domínio imperial, numa série de insurreições na Indochina, Egito, Argélia, Cuba, Angola, dentre outras, que trouxeram a independência de amplas áreas do planeta. Na China, a burocracia de Estado era alvo de um movimento orquestrado por Mao, invocando os ideais da Comuna de Paris (ANDERSON, 2005).

Tal contexto, somado à crise do modelo taylorista-fordista de acumulação capitalista, despertou de novo as energias revolucionárias. Quando no núcleo da sociedade burguesa ninguém mais levava a sério a clássica perspectiva de revolução social, os governos se viram diante de revoltas e mobilizações populares que diziam justamente o contrário (HOBSBAWM, 1995).

Na abertura dos anos de 1960, tudo levava a crer que Jean Paul Sartre ao afirmar que o marxismo, como quadro formal de todo pensamento filosófico até hoje, seria insuperável (NETTO, 2010), vocalizava um sentimento generalizado da intelectualidade francesa. De fato, analisando minuciosamente o quadro político geral daquele período, mais notadamente, da segunda metade da década de 1960 até o início dos anos 1970, tudo convergia para a ideia de que uma revolução mundial parecia um fenômeno inevitável.

Callinicos (1995) assinala que a renovação da luta de classes, a maior ocorrida na Europa desde as derrotas após a Revolução Russa, foram os episódios mais dramáticos de uma tripla crise: 1) da hegemonia norte-americana; 2) dos governos ditatoriais frente a uma classe trabalhadora que aumentara massivamente; 3) da burocracia soviética. Assim, junto com maio e junho de 1968 na França, eclodiram rebeliões, revoltas e greves em diversos países em todo o mundo. Destacam-se a primavera de Praga²⁰, na Tchecoslováquia, no mesmo ano da rebelião operária-estudantil na França; a famosa operação tartaruga na Itália²¹, iniciada no outono de 1969; a revolução dos cravos²² de 1974/1975 em Portugal, e os conflitos trabalhistas que acompanharam a derrocada da ditadura franquista na Espanha²³. Além disso, embora as mobilizações operárias nos Estados Unidos nunca tenham alcançado a mesma envergadura que na Europa, as manifestações contra a intervenção do Vietnã e as sublevações dos guetos negros²⁴ contribuíram para criar, no final dos anos 1960, a pior crise desde a guerra civil. Poderíamos acrescentar as revoltas e greves que aconteceram na Argentina, com o *Cordobazo*²⁵ e no Brasil²⁶, contra a ditadura militar.

Contudo, passados dez anos, todas essas experiências de contestação cederam lugar à desintegração dos núcleos de extrema-esquerda e, nos vintes anos subsequentes, à renúncia das esperanças revolucionárias. De acordo com Callinicos (1995), o fato dessas lutas não conseguirem abrir brechas sólidas e profundas na ordem do capital não foi por acaso, elas são

²⁰A Primavera de Praga tem seu início com a chegada ao poder de Alexander Dubcek, em janeiro de 1968. Em seu governo, Dubcek realizou uma série de reformas democráticas, como a liberalização política, de imprensa e de expressão. Contudo, essas reformas não foram bem recebidas pela burocracia soviética, que enviou milhares de tanques e tropas do Pacto de Varsóvia em 21 de agosto de 1968 para ocupar a Tchecoslováquia. Com a repressão militar, as reformas foram revogadas e a ocupação no país durou até os anos de 1990.

²¹Nas principais fábricas na Itália operários organizam-se contra as burocracias sindicais (agentes da dominação de classe), e as determinações sindicais e partidárias do Partido Comunista Italiano (PCI) e contra a CGIL - *Confederazione Generale Italiana del Lavoro*. As paralisações duraram todo o inverno de 1969.

²²A Revolução dos cravos refere-se a um evento da história de Portugal resultante do movimento político e social, ocorrido a 25 de abril de 1974, que depôs o regime ditatorial salazarista, vigente desde 1933, e que iniciou um processo que viria a terminar com a implantação de um regime democrático e com a entrada em vigor da nova Constituição a 25 de abril de 1976, marcada por forte orientação socialdemocrata.

²³Mesmo com o enfraquecimento do regime ditatorial por conta da crise econômica e social na Espanha, o franquismo só chegou ao fim com a morte do General Franco, em 1975.

²⁴Nos Estados Unidos, durante os anos de 1960, ganha força o protagonismo do movimento negro, líderes como Malcolm-X, Martin Luther King e o partido dos Panteras Negras, conduziram a luta por direitos civis para a população negra que vivia em condições precárias e sob intenso preconceito racial/étnico.

²⁵O *Cordobazo*, em 1969, foi uma onda grevista que ocorreu em Córdoba, acarretando em enfrentamentos armados entre operários e a força repressiva do Estado. O movimento operário argentino fez-se sujeito principal de um processo revolucionário que se estendeu até 1976.

²⁶O ano de 1968, no Brasil, foi marcado pelo forte ascenso do movimento operário, destacando-se as greves em Osasco e Contagem. A ditadura militar reprime essas greves e cassa os principais dirigentes sindicais que estiveram à frente das lutas operárias. No mesmo ano, em dezembro de 1968, é decretado o Ato Institucional número 5, o AI-5, que foi uma resposta às mobilizações do período, dando a tônica da fase mais repressiva da ditadura, que se consolida jurídica e militarmente.

resultado menos da lógica interna repressiva do sistema do que o domínio dos movimentos estudantis e dos trabalhadores por parte de organizações políticas estalinistas e socialdemocratas, comprometidas com a obtenção de reformas parciais por dentro da ordem.

Além disso, dois outros fatores foram importantes para o arrefecimento das revoltas populares ao redor do mundo: 1) a guerra entre regimes de transição socialista, com a invasão vietnamita ao Camboja e, logo após, da China no Vietnã. Eventos que geraram perplexidade e atordoamento numa geração de militantes que acompanhou de perto as lutas pela libertação nacional nesses três países; 2) a aproximação entre a China e o Estados Unidos, que possibilitou uma margem de manobra maior para que as potências imperialistas executassem sua contraofensiva. Tal proximidade deve ser entendida como uma virada à direita da política externa do governo chinês iniciada em 1971. Se nos anos 1960, a China desenvolveu um apoio sistêmico a vários movimentos revolucionários ao redor do mundo, no começo dos anos 1970 a eliminação da esquerda do “bureau” político do Partido Comunista da China (PCC) propiciou uma reorientação conservadora na política chinesa, trazendo consequências nocivas para o movimento revolucionário em escala mundial (RODRIGUES, 2006).

No entanto, para Rodrigues (2006), a explicação fundamental para a derrota dos anseios revolucionários, como fora o período que vai de 1968 a 1976, para uma conjuntura de contraofensiva do capital, reside na crise do regime burocrático soviético. Na verdade, como destaca Hobsbawm (1995), o desmoronamento político do bloco soviético começou com a morte de Stalin, em 1953, sobretudo com os ataques ao período stalinista e, mais cautelosamente, ao próprio Stalin, no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), em 1956. Embora visasse uma plateia reduzida, o anúncio dos crimes de Stalin se espalhou rapidamente, rachando o monolito burocrático.

Os efeitos dentro da região da Europa dominada pelos soviéticos foi imediato. Na Hungria estourou uma revolução onde o governo, liderado por Imre Nagy, anunciava o fim do sistema unipartidário e a retirada do país do Pacto de Varsóvia, o que levou à repressão pelo exército russo em novembro de 1956 (HOBSBAWM, 1995).

A crise se adensou ainda mais quando, em 20 de agosto de 1968, houve a intervenção do Pacto de Varsóvia na Tchecoslováquia. Segundo Hobsbawm (1995, p. 345-346), ali foi batido “[...] o último prego no caixão do “internacionalismo proletário”. Após a primavera de Praga, ficou evidente que qualquer possibilidade de reforma seria impossível. Fora isso, os regimes satélites haviam perdido legitimidade como tal em maior parte da região. Eles tinham sua existência mantida na base da coerção de Estado, apoiado pela ameaça da intervenção

soviética ou, na melhor das hipóteses – como na Hungria – dando aos cidadãos melhores condições materiais e uma liberdade acima da média da maioria dos países do leste europeu.

Daí em diante, tornou-se normal os partidos comunistas alinhados com Moscou criticarem a URSS em público e adotarem políticas distintas das moscovitas, o que resultou na ruptura do aparato stalinista no terreno internacional nos anos de 1970, com o surgimento do eurocomunismo. Esse fenômeno, todavia, não fora obra de nenhuma experiência revolucionária constituída à revelia do regime soviético, mas da conversão dos partidos comunistas europeus a uma posição antissoviética e próxima à socialdemocracia (HOBBSAWM, 1995).

O caldo de todos esses elementos e acontecimentos históricos confluiu, de fato, para uma atmosfera de desencanto político. Para a geração de jovens intelectuais do ocidente que havia sido conquistada para a atividade de militância política durante o período de agitação social, frequentemente aderindo aos partidos de extrema-esquerda, de orientação trotskysta ou maoísta, que cresceram no final dos anos 1960, as expectativas milenares de uma revolução iminente que floresceram em 1968 tinham sido destruídas. Nesse sentido, não é de se estranhar que o esvaziamento da revolução incidiu, por consequência, sobre os projetos de emancipação humana (CALLINICOS, 1995).

Os exemplos de Lyotard (2000) e Baudrillard (1996) são emblemáticos: ambos se identificaram de perto com 1968, ambos seguiram, desde o final dos anos 1960, uma trajetória que os afasta de uma posição política explícita e os aproxima de uma espécie de atitude estética baseada na recusa em tentar entender ou transformar a realidade social existente. Nada poderia ser mais tranquilizador para uma geração atraída primeiro para o marxismo, e em seguida, distanciando-se dele pelos altos e baixos da luta de classes nas duas últimas décadas, ouvir, em um estilo adornado com uma aparente profundidade e boa retórica, que o movimento organizado da classe trabalhadora perdera seu sentido, e que não era mais possível transformar o mundo (CALLINICOS, 1995).

Segundo Netto (2010), na França, onde as esperanças tinham sido as mais altas, houve um extraordinário e violento giro à direita, que se fez sentir na academia. Desde então, três traços medulares se inscrevem na produção teórica do pensamento francês: “1. o deslocamento de Hegel em favor de Nietzsche (e Heidegger); 2. a dissolução da ideia de verdade; 3. uma historicização categorial que cancela toda referência ao universal” (NETTO, 2010, p. 252). Conforme Callinicos (1995, p. 155, tradução nossa):

Os novos filósofos contribuíram para converter a intelectualidade parisiense, em sua maioria marxista desde a época da Frente Popular e da resistência à invasão alemã, ao liberalismo. A esquerda parlamentar acendeu ao governo em 1981, pela primeira vez desde a Quarta República, em meio a um cenário político caracterizado pela debandada do marxismo. E apesar dos antigos membros do maoísmo se apressarem a firmar declarações em favor dos “contras” nicaraguenses, a esquerda em geral estava já disposta a acolher Nietzsche e a Otan.

A novidade é indiscutível, a intelectualidade, rompendo com a luta anticapitalista, trata de defender com unhas e dentes a ordem burguesa em nome da liberdade, posto que ela seria a mais adequada para combater o “totalitarismo”, isto é, o socialismo, não só identificado com o regime burocrático soviético, mas também com todo o pensamento marxista (NETTO, 2010).

Essa viragem da academia francesa também envolveu o território da história, o Foucault de *A arqueologia do saber* impacta fortemente alguns historiadores ao marco da tradição da revista dos “Annales”, fundada em 1929, por March Bloch e Lucien Febvre e responsável por uma significativa pesquisa histórica (NETTO, 2010). Sob a influência estruturalista e pós-estruturalista, articula-se o que ficou conhecido como Nova História, que, nas palavras de Netto (2010, p. 254, grifos do autor), apresenta-se “*como uma máquina de guerra contra o pensamento dialético*”.

É nesse ambiente que um historiador assumidamente reacionário, como é o caso de Phillipe Ariés, ganha notoriedade e que o giro à direita de historiadores franceses adquire caráter emblemático com a evolução das interpretações de François Furet, um ex-militante do Partido Comunista Francês (PCF), convertido em “credo democrático” (NETTO, p. 155) ainda hoje na academia, sobre a Revolução Francesa. Seus escritos se alternam ao sabor de suas variações ideológicas que, partindo de um Marx estalinizado, terminam numa revisão liberal dos acontecimentos de 1789 (NETTO, 2010).

Hobsbawm (1996), ao analisar a historiografia francesa em seu livro *Ecos da marsehesa*, afirma que a crise da esquerda na França afetou a historiografia sobre a revolução de 1789 que, ao fim e ao cabo, tinha como referência o jacobinismo. O abandono das antigas crenças implicou na revisão da história da revolução, refletindo um ajuste de contas com o passado dos próprios escritores – a exemplo de François Furet –, ou seja, com o marxismo, que havia sido a base da cena intelectual francesa por trinta anos, após a libertação do país das mãos dos nazistas na Segunda Guerra Mundial.

Assim, a revisão liberal da historiografia, tal como empreendida por François Furet, é inteiramente dirigida, via 1789, para a Revolução Russa de 1917. Como explica Hobsbawm (1996, p. 110):

Daí vem o descontrolado uso de termos como gulag, [...] as referências ao totalitarismo, a ênfase nos agitadores e ideólogos como os criadores de 1789, a insistência nos jacobinos como os ancestrais do partido de vanguarda [...]. Daí a insistência no Tocqueville que viu continuidades na história contra o Tocqueville que viu a Revolução Francesa como criadora de “uma nova sociedade”. Daí também, a preferir-se o velho Guizot, o qual pretendia que pessoas como ele “rejeitassem ambas as afirmativas: recusar tanto o retorno às máximas do Antigo Regime quanto qualquer adesão especulativa aos princípios revolucionários [...].

Além do que, o acerto de contas com o marxismo não se desvinculava com o questionamento das ideias do projeto ilustrado, uma vez que durante a luta antifascista na França, os valores tradicionais do iluminismo e do republicanismo – crença na razão, na ciência, no progresso e nos Direitos do Homem – convergiam com o comunismo, justamente no momento em que este tornava-se oficialmente estalinista, nos marcos do PCF. De modo que, entre os anos de 1935 e 1945, ele se tornou ligado à tradição jacobina, além da maior organização política da França (HOBSBAWM, 1996).

Segundo Della Fonte (2006, p. 71-72, grifos da autora), essa posição de Hobsbawm:

[...] esclarece e, ao mesmo tempo, complexifica a análise da “pós-condição. Por um lado, ele esgarça essa trama histórica de convergência da luta comunista com os ideais do Iluminismo; por outro, faz pensar que, em decorrência desse *encontro*, o desencanto de uma parcela de intelectuais de esquerda em face dos fracassos políticos e das barbáries do século XX ganha uma formulação filosófica que se nutre da crítica à modernidade que já vinha sendo construída no Ocidente. Assim, em termos filosóficos, a rejeição ao marxismo constituinte da “pós-condição” passa a compor um quadro mais amplo de contrailuminismo.

Portanto, o contra iluminismo configura-se como uma resposta engendrada no seio da tradição intelectual da esquerda ocidental diante não só dos acontecimentos dramáticos que acometeram a humanidade no século XX, tal como geralmente os estudiosos defendem, mas, especialmente, em função das derrotas políticas vividas por essa tradição em sua luta contra o capitalismo. E aqui reside a novidade em relação aos contra iluminismos anteriores: agora as posições anti-iluministas, que em outros momentos estavam relacionadas à direita política, nascem entre representantes da esquerda (DELLA FONTE, 2006).

Callinicos (1995) ressalta ainda que a retirada da geração de 1968 de suas crenças revolucionárias tinha ido ainda mais longe. Segundo ele, caracterizando o marxismo como a filosofia do totalitarismo (gulag), parte dos intelectuais franceses migraram para a defesa das contrarreformas neoliberais.

Como se sabe, o capital monopolista adentrou os anos 1960 apresentando crescimento e taxas de lucro compensatórias. Aparentemente, o taylorismo, o fordismo e o keynesianismo haviam sido feitos um para o outro, consolidando o “capitalismo democrático”. Entretanto, a partir da segunda metade daquele período a onda longa e expansiva dos anos dourados do capitalismo esgotou-se. A taxa de lucro rapidamente começou a declinar e, entre 1971 e 1973, o capitalismo “democrático” começava a chegar ao fim. Dois foram os detonadores desse processo: 1) o colapso do sistema financeiro mundial, com a decisão dos EUA de desvincular o dólar do ouro; 2) o choque do petróleo, com a alta dos preços determinada pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) (BRAZ; NETTO, 2006).

Contudo, para além desses detonadores, Braz e Netto (2006) ressaltam ainda vetores sócio-políticos de suma importância, dos quais a pressão da classe trabalhadora organizada era o mais decisivo. Segundo os autores, o peso do movimento sindical, demandando não somente melhorias salariais, bem como contestando a organização da produção nos moldes tayloristas fordistas, aliado aos movimentos de categorias sociais específicas no quais existiam componentes anticapitalistas, tais como o movimento negro, de mulheres, ecológico, dentre outros; enterrou de vez a ilusão dos anos dourados. Nos anos de 1974-1975, registra-se uma recessão generalizada que envolve todas as grandes potências imperialistas.

Aceso o sinal vermelho, os núcleos do capital organizam a ofensiva prático-política para a restauração do seu poder. Associando intervenções repressivas no movimento sindical, operações ideológicas de grande fôlego, como a edificação do ideário neoliberal, e absorção de novas tecnologias fruto das conquistas da revolução científica que estava em curso desde 1960, criaram-se condições para a sua empreitada, que teve como base material a reestruturação produtiva (NETTO, 2010).

Della Fonte (2006) elucida que quando esse período de crise e de contraofensiva poderia ser visto como o momento adequado para que a ideologia construída no pós-guerra de aperfeiçoamento da ordem burguesa se dissolvesse, parte da intelectualidade proclamava que o capitalismo precisava de mais mercado. Assim, se o neoliberalismo conseguiu muito de seus resultados gerando mais desigualdade, embora não de forma tão antiestatista, como diziam seus ideólogos; política e ideologicamente, ele alcançou um êxito inimaginável, uma

vez que intelectuais proclamavam que não haviam alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, tinham de adaptar-se às suas normas.

Segundo Netto (2010), essa franca direitização principalmente da intelectualidade francesa, que abarca o conjunto das ciências humano-sociais, deve ser tomada como indicadora do novo espírito do tempo que emerge a partir de meados de 1970. No entanto, embora as posturas conservadoras antimarxistas e contra iluministas atinjam mais abertamente a intelectualidade na França, elas não se restringem às suas fronteiras, envolvendo o conjunto do mundo ocidental. Nos cinco anos que vão de 1974 a 1979, nas palavras de Netto (2010, p. 255), “[...] tudo mudou dramaticamente na Europa e nos Estados Unidos [...]”.

Esse novo espírito do tempo encontrará sua formulação mais acabada na obra *A condição pós-moderna*, de Jean François Lyotard, lançado em 1979. Com esse livro, o pensamento pós-moderno assume o primeiro plano da cultura ocidental. Callinicos (1995), defendendo que a gênese do pensamento pós-moderno se encontra na combinação do desencanto político de 1968 no mundo ocidental e das oportunidades oferecidas pela recomposição hegemônica do capital na era Reagan/Tatcher, propiciando um estilo de vida ultra consumista de uma classe média alta, explica a ampla aceitação dessa agenda nos anos de 1980. Para ele,

[...] a odisséia política da geração de 1968 é crucial para entender a aceitação generalizada da ideia de uma era pós-moderna nos anos oitenta. É esta a década em que os radicais dos anos sessenta e setenta começam a amadurecer. Em geral, eles perderam toda a esperança no triunfo de uma revolução socialista e muitas vezes tinham parado de acreditar que mesmo essa revolução fosse desejável. Na maior parte do tempo, eles passaram a ocupar algum tipo de posição profissional, diretiva ou administrativa, e se tornaram membros da nova classe média em um momento em que a dinâmica superconsumista do capitalismo ofereceu para esta classe melhores padrões de vida, um benefício que muitas vezes negou ao resto da força de trabalho [...]. Esta conjuntura - a prosperidade da nova classe média, combinada com a desilusão política de muitos dos seus mais proeminentes membros, fornece o contexto para a proliferação de discursos sobre o pós-modernismo (CALLINICOS, 1995, p. 157-158, tradução nossa).

Portanto, constituindo-se na intercorrência da contra ofensiva do capital e seu receituário neoliberal, de que derivou uma série de profundas transformações societárias, o pensamento pós-moderno – mesmo considerando seu caráter heterogêneo – ganhou hegemonia entre a intelectualidade acadêmica, hegemonia esta que, através da mídia monopolizada, se espalhou para amplos segmentos sociais, invadindo as manifestações estéticas, contagiando as práticas políticas, produzindo uma ampla bibliografia apologética,

dominando o campo das ciências humano-sociais (NETTO, 2010). Nessa direção, nosso desafio no próximo tópico é explicitar a relação funcional do pós-modernismo com o neoliberalismo, que se expressam em suas categorias valorativas, presentes de forma direta e indireta, implícita e explícita, na consciência dos indivíduos atualmente, determinando e pré-determinando seus pensamentos e suas práticas. E, dessa forma, o discurso pós-moderno se torna altamente sedutor (ROSSLER, 2006).

2.2 MIGALHAS CONTRADITÓRIAS DA REALIDADE: DELINEANDO O PENSAMENTO PÓS-MODERNO E SUAS RELAÇÕES COM O NEOLIBERALISMO

Como afirmado anteriormente, a agenda pós-moderna não se constitui como um bloco homogêneo, ela articula uma gama ampla de tendências intelectuais e ideo-políticas que surgiram nos últimos 40 anos. Conforme Lavoura (2016), do ponto de vista ideo-político é comum a distinção entre os pós-modernos de celebração, aqueles convencidos de que a sociedade burguesa representa o ponto final da história, e por isso podem ser qualificados como conservadores, como é o caso de Lyotard (2000) e Baudrillard (1996); e os pós-modernos de oposição de esquerda, que se apresentam enquanto críticos da ordem do capital, como por exemplo, Boaventura de Sousa Santos (1995; 2002).

Com efeito, por mais diferentes que sejam, tais teorizações pós-modernas apresentam traços convergentes. Tendo como finalidade apresentar possíveis denominadores comuns entre essas teorias, utilizaremos com referência as obras de Lyotard (2000)²⁷, Boaventura de Sousa Santos (1995; 2002; 2008)²⁸ e Tomaz Tadeu da Silva (2001)²⁹ nesta exposição.

Tomamos como ponto de partida duas constantes generalizadas na agenda pós-moderna. A primeira diz respeito à entronização do ecletismo como “cânon metodológico” (NETTO, 2010, p. 262), posto que o conhecimento pós-moderno “[...] é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica” (SANTOS, 2008, p. 77). Segundo Santos (2008, p. 77-78):

²⁷A escolha de Jean Françoise Lyotard como referência neste capítulo, deve-se ao fato de que será com a obra *A condição pós-moderna*, lançada em 1979, que o pós-modernismo será alçado ao primeiro plano da cultura no Ocidente.

²⁸A utilização de Boaventura de Sousa Santos como referência neste capítulo, deve-se ao fato de ser o sociólogo português um dos intelectuais de maior prestígio mundial, inclusive com grande incidência nas universidades brasileiras, notadamente nos programas de pós-graduação em educação.

²⁹Utilizamos o artigo *Dr. Nietzsche, curricularista - com uma pequena ajuda do professor Deleuze*, de Tomaz Tadeu da Silva (2001), porque nele podemos acompanhar quase que uma descrição feita por um dos intelectuais mais importantes da educação, em geral, do campo do currículo, em particular, dos traços característicos do pensamento pós-moderno.

Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica.

Ainda segundo o autor, o conhecimento pós-moderno não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável, ao contrário, seu estilo é “[...] uma configuração de vários estilos, de acordo com o critério e a imaginação do cientista” (SANTOS, 2008, p. 79).

A segunda constante generalizada refere-se ao fato de tais teorias anunciarem a morte do sujeito, ao menos a do sujeito moderno. O que se busca é atacar tanto a concepção liberal de sujeito, quanto a concepção marxista, numa equalização equivocada entre pensamento lógico-formal e o pensamento dialético (LAVOURA, 2016). Nas palavras de Silva (2001, p. 38):

[...] a crença na existência de um “eu” unificado e coerente, fixo e permanente, de um “eu” que é a origem e a causa da ação. O eu substancial, o ego transcendental, o cogito cartesiano colocam o sujeito no centro da ação. Se algo é feito presume-se que foi feito por alguém: o “eu”. Predicado, ação; logo sujeito, ator, autor. Fez. Quem fez? O “eu”, o sujeito. Apenas o hábito e a gramática, entretanto, é que nos fazem sediar e concentrar no eu e no sujeito uma constelação de forças que desbordam, em muito, aquele núcleo unificado que chamamos de “eu” ou sujeito. Trata-se menos de ligar um efeito (ação) a uma causa (sujeito) do que de registrar um acontecimento: “chove”. Antes a impessoalidade do “chover” que a atribuição de autoria do “eu fiz”.

O “eu penso, logo existo” cartesiano – ato inaugural da instauração do sujeito – é a expressão máxima dessa tirania da gramática. A fórmula provaria, supostamente, a existência do “eu”. Mas o “eu penso” não faz mais do que verificar a existência do ato de pensar. O “eu penso” não prova a existência do eu: apenas confirma que a gramática atribui a ação de pensar a um suposto “eu”. A existência do eu não é um “fato” provado, mas tão-somente uma suposição da gramática. De novo, é apenas um hábito gramatical que nos obriga a atribuir uma ação (neste caso, o pensar) a um suposto agente.

O sujeito não é uma substância, um elemento transcendental, um ponto original. Tal como as outras categorias da metafísica, o sujeito não passa de uma ficção que se caracteriza não por sua falsidade, mas por sua utilidade. A crença no sujeito permite estancar a instabilidade e a incerteza do incessante movimento, a insegurança e o terror do permanente devir. Ali, no turbilhão e na vertigem da corrente vital, um ponto de apoio que permite a ilusão da permanência e da unidade: o sujeito. Não saia de casa sem ele.

Dentro dessa perspectiva, segundo Duarte (2004, p. 220), para os pós-modernos “[...] o sujeito da modernidade seria um indivíduo com uma personalidade estruturada a partir de

um centro, um núcleo, uma essência racional, definidora da identidade pessoal”. O seu objetivo central seria a autorrealização. Contudo, esse indivíduo com um núcleo essencial de identidade não existe, é uma ilusão, pois as pessoas são fragmentadas e o que se convencionou chamar de “individualidade” estaria em contínuo processo de dissolução. Ademais, os indivíduos se dividem em papéis múltiplos, efêmeros, em máscaras descartáveis, estando sua personalidade em contínua dissolução (DUARTE, 2004).

Duarte (2004) salienta que essa crítica dos pós-modernos ao sujeito moderno vem acompanhada da crítica ao humanismo. Este conceito seria logocêntrico, antropocêntrico e evolucionista, tendo em vista colocar o sujeito racional numa posição hierarquicamente superior aos demais seres vivos. Não por outro motivo foram as críticas radicais feitas por Foucault ao conceito de ser humano³⁰, caracterizado como um produto do iluminismo, um espelho da imagem de triunfo do sujeito da Revolução Francesa. Com efeito, para o filósofo francês, nada se perderia com a morte dessa concepção de ser humano, pois ela só teria servido a uma determinada configuração histórica de relações de poder, sendo instrumento para o controle, o domínio, a punição e a exclusão. Destarte, quando os pós-modernos atacam a ideia de sujeito moderno, subentende-se também o ataque à concepção moderna de ser humano. Nessa direção, a possibilidade de desenvolvimento universal da humanidade é acusada de eurocêntrica e colonialista, “[...] centrada na cultura, na ciência e na tecnologia ocidentais” (DUARTE, 2004, p. 226).

Defendendo a morte do sujeito e da concepção moderna de ser humano, mas preservando a ideia de indivíduo, os teóricos pós-modernos afirmam que o indivíduo pós-moderno:

[...] não é uma pessoa consciente, livre e autônoma. Sua existência é anônima. Trata-se de uma pessoa descontraída, flexível, que ouve os sentimentos e emoções e procura aceitar a si mesma tal como é. Tem seu próprio estilo de vida mas não procura ser exemplo para ninguém, pois não pretende assumir nenhuma verdade. [...]. Vive o presente e prefere aquilo que é passageiro, momentâneo, tendo horror ao que é estável, permanente. Valoriza a espontaneidade e vê com maus olhos a disciplina e o planejamento (DUARTE, 2004, p. 228, grifos do autor).

Como observa Duarte (2004, p. 229), a crítica pós-moderna ao sujeito moderno é “[...] a expressão mais radical desse fetichismo, é a total rendição à individualidade alienada”.

³⁰Não por acaso, Eduardo Lourenço intitula sua introdução à tradução portuguesa de *As palavras e as coisas* de Foucault ou *o fim do humanismo* (SAVIANI, 2013).

Como as teorias pós-modernas negam o conceito de alienação e consideram que não existe uma perspectiva a partir da qual possa ser feita a crítica à sociedade alienada, uma vez que não possuem uma teoria social do processo histórico de humanização, elas acabam transformando em condição humana a fragmentação e o irracionalismo, rendendo-se às mais profundas formas de alienação às quais estão submetidos os indivíduos na sociedade capitalista (DUARTE, 2004).

Outra característica comum às teorias pós-modernas é seu forte ceticismo, isto é, a rejeição da possibilidade de o conhecimento dizer algo sobre a realidade objetiva – independentemente de negarem ou não a existência do mundo. Essa característica traz de imediato uma implicação: a redução da realidade a dimensões simbólicas, ou à pura discursividade (NETTO, 2002; 2010). Deste modo, levando o ceticismo ao limite, a ciência pós-moderna converte-se em “jogos de linguagem” (LYOTARD, 2000) e o conhecimento em “artefatos discursivos” (SANTOS, 1995; 2002), suprimindo qualquer estatuto que não o lógico-retórico para a verificação/avaliação do significado dos enunciados científicos (NETTO, 2002; 2010). Como se os seres humanos e suas relações sociais fossem constituídas somente pela linguagem, ou melhor, como se esta fosse a única coisa que podemos conhecer do mundo.

Dessa forma, a realidade torna-se algo interno aos sistemas de representação e, fora deles, tudo passa a ser considerado incognoscível. Assim, se a ciência inspecionava empiricamente a realidade, agora:

[...] refuta justamente a possibilidade de afirmar qualquer coisa sobre o mundo, uma vez que o mundo é sempre aquilo “construído” de acordo com “jogos-de-linguagem”, “esquemas conceituais”, “paradigmas”, etc. espacial e temporalmente situados. Segue-se daí que pensar é construir castelos ontológicos no espaço etéreo da mente, da linguagem, do discurso, do paradigma (DUAYER, 2003, p. 11, grifos do autor).

A segunda implicação do ceticismo pós-moderno é a dissolução da ideia clássica de verdade, uma vez que a verdade é “[...] ficção, invenção e criação. Uma visão perspectivista e interpretativa do conhecimento” (SILVA, 2001, p. 32). Segundo Silva (2001, p. 33-34), “O que a teorização pós-estruturalista em geral e, particularmente, a teorização pós-estruturalista sobre o currículo vai fazer é justamente problematizar essa concepção “realista” do conhecimento e da “verdade”, destacando, em oposição, seu caráter artificial e produzido”. Ainda segundo o autor:

Não há nenhuma verdade a ser descoberta ou revelada porque a única verdade é aquela que nós criamos. A verdade é uma coisa deste mundo. A verdade não é uma questão de adequação – ou de correspondência – à “coisa-em-si”, quer esta “coisa-em-si” seja definida como essência (metafísica), quer como existência empírica (positivismo). A verdade é, sempre e já, interpretação. E interpretar não quer dizer, neste caso, comparar um determinado texto com um critério externo, com uma medida extra-textual, mas simplesmente criar, inventar, fabricar. A interpretação é uma atividade produtiva. A interpretação é uma invenção. Quem interpreta não descobre a “verdade”; quem interpreta a produz. Não se trata de uma atividade hermenêutica – descobrir um significado oculto, pre-existente; mas de uma atividade poética – criar um significado novo, inédito (SILVA, 2001, p. 36).

A postura antirrealista do ceticismo pós-moderno vem acompanhada da quarta característica dessas tendências: a defesa do relativismo e da interdição da validade universal do conhecimento, cuja principal implicação é a equalização do conhecimento científico ao não científico.

Nanda (1999) explica que a censura lançada pelos pós-modernos à ciência moderna, entendida não como conhecimento universalmente válido sobre o mundo, mas um construto particular ou étnico da sociedade ocidental, um impulso imperialista do iluminismo de impor sua verdade e sua racionalidade particulares ao mundo não-ocidental, provocou uma corrosão na distinção entre teorias cientificamente justificadas e crenças e/ou ideologias populares. A tese pós-moderna, sintetizada nas palavras de Santos (1995, p. 330), é de que:

Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. [...] Para dar um exemplo caseiro, o conhecimento dos camponeses portugueses não é menos desenvolvido que o dos engenheiros agrônomos do Ministério da Agricultura.

O que há de fundamental nesse argumento é a defesa de que todo conhecimento é justificado pelo consenso da comunidade, que em si mesmo baseia-se nos costumes. Dentro dessa perspectiva, criou-se o conceito de etnociências, expressão científica legitimada pela dinâmica cultural de cada grupo. Agora, não mais se fala em conhecimentos válidos universalmente, mas em conhecimento das mulheres, islâmico, indiano, camponês, negro, dentre outros. Entende-se, pois, como conhecimentos que respeitam as particularidades culturais de cada grupo social (NANDA, 1999).

Conforme Duayer (2003, p. 11):

Estamos aqui no terreno movediço do relativismo ontológico. Nele todas as ontologias aparecem como construtos necessários à condição humana. Mas,

como construtos, são incomensuráveis, pois o mundo que poderia servir de metro para a comparação é, sempre, um mundo já pensado, um construto. Sob a capa, portanto, de uma afirmação da ontologia, de sua aceitação diria quase promíscua, tem-se aqui, na verdade, uma negação *negativa* da ontologia. Tudo o que se tem são particularismos determinados social, histórica, étnica, geográfica, *etceteramente*.

Nesse sentido, os pós-modernos não estão querendo redefinir a ciência em seus próprios valores culturais, eles não estão simplesmente procurando encontrar maneiras de tornar os princípios científicos mais compatíveis com as suas culturas particulares. Em vez disso, o teste de uma teoria é sua correspondente com os valores e predisposições culturais que adotam, e não com alguma realidade objetiva independente (NANDA, 1999). Como bem observou Wood (1999, p. 12):

Os pós-modernistas negam frequentemente que sejam relativistas epistêmicos; insistem que sabem que há um mundo “real” lá fora. A ironia, porém, é que sua própria defesa corrobora para provar o argumento contra eles e para demonstrar a fusão (ou confusão) da qual eu os acuso aqui – a de proceder, por exemplo, como se não apenas a ciência da física, mas a realidade física representada, por exemplo, pelas leis da termodinâmica fossem em si um constructo social historicamente variável. Eles certamente não acreditam que isso seja verdade, mas é algo desse teor a consequência prática da suposição epistemológica de que o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas, e interesses particulares, e que a ciência não deve nem pode aspirar a apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum. Se o padrão da “verdade” científica reside não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em determinado momento.

Essas posições tendem a desautorizar a ciência de qualquer função crítica, pois teorias que à primeira vista propugnam a relatividade, a tolerância, o pluralismo, acabam negando, pela lógica de sua própria construção, a possibilidade de crítica e alimentam toda a sorte de dogmatismo.

Além do que, embora o foco da discussão diga respeito a questões ontológicas e gnosiológicas, do ponto de vista político, a despeito de vários teóricos pós-modernos se colocarem no campo progressista, o relativismo cultural/epistemológico do pós-modernismo é extremamente funcional aos grupos conservadores e reacionários. Nanda (1999, p. 98-99), refletindo sobre a influência pós-moderna na comunidade acadêmica indiana, observa os efeitos nocivos de suas formulações:

Enquanto o discurso intelectual da essa reviravolta para o “reenfeitiçamento e subordinação” da razão científica à autoridade das tradições, não deve

surpreender que os revivalistas religiosos tenham começado a dominar a política em numerosas regiões do mundo não-ocidental. Enquanto a esquerda indiana se ocupava elaborando teorias sobre a “descolonização do conhecimento”, as forças revivalistas hindus conseguiram realmente descolonizar a matemática e a história da ciência. No estado em que subiram ao poder, os partidos revivalistas decretaram a substituição da matemática moderna por uma versão visivelmente fraudulenta da “matemática védica”. Do mesmo modo, conseguiram revisar a história da ciência e da tecnologia [...].

Com efeito, uma coisa é admitir que a ciência moderna possa ser funcional aos interesses de dominação burguesa, assim como das pretensões imperialistas das potências mundiais frente aos países periféricos, pois a instrumentalização da ciência pelo capital tem um largo registro, tanto no passado quanto no presente; agora, outra coisa totalmente diferente é desconsiderar o fato de que essa racionalidade científica contém tanto recursos para desafiar a ordem do capital quanto instrumentos para a produção de conhecimentos que sejam universalmente válidos sobre o mundo. Existem fenômenos que são compartilhados por todos os seres humanos, independentemente de sua origem, crença, sexo e filiação (FONTES, 2014).

Também não se trata aqui de recusar o relativismo cultural, enquanto respeito à diversidade da cultura humana; totalmente diferente, é adotar um relativismo que transforma esses valores culturais em critérios para atestar ou não a validade de um determinado conhecimento. Mesmo que admitamos o papel da cultura e dos interesses sociais na produção do conhecimento, deve-se não perder de vista que o mundo real impõe-se sobre nossas convenções e interesses e a verdade objetiva lastreia um estado de coisas reais e não simplesmente uma convenção social (NANDA, 1999).

Avançando para a quinta característica, a recusa da categoria de totalidade, tanto no plano filosófico, posto que a recusa deve-se à negação de sua efetividade; quanto no plano teórico, dada a não aceitação do seu valor heurístico (NETTO, 2002; 2010), é outro traço comum às teorizações pós-modernas.

Para os pós-modernos, uma vez que a vida social caracteriza-se por ser efêmera, fragmentada, indeterminada, ininteligível e caótica, ela não pode ser apreendida de forma articulada. Portanto, nenhuma teoria que pretenda interpretar os fenômenos sociais em sua totalidade seria adequada. Tendo em vista o fato de que tais teorias totalizantes são uma “[...] construção social como qualquer outra” (SANTOS, 2002, p. 26). E qual a consequência para o conhecimento? A impossibilidade da formulação de leis, mesmos nas suas formas específicas, tendenciais. Tampouco seria possível a identificação de sentido: o fluxo

descontínuo e sempre imprevisível dos fenômenos, regulados somente pela encadeação do fortuito e aleatório, excluiria qualquer direcionalidade. Fazendo com que a apreensão da realidade fique pulverizada.

É por esse motivo que os pós-modernos vão afirmar que a vida social não caminha para sentido nenhum, que ela só pode ser compreendida nos processos singulares, na imediaticidade, nos jogos de contextos concretos, nas áreas que a compõem, somando-se como realidades pontuais a serem consideradas (LYOTARD, 2000), isto é, levando em conta apenas as mini-racionalidades (SANTOS, 2002). Daí a ideia de que a ciência joga seu próprio jogo, ela não pode legitimar os outros jogos de linguagem (LYOTARD, 2000).

Conforme Carcanholo (2009, p. 142), o pensamento pós-moderno:

[...] por se negar a aceitar qualquer discurso/teoria/interpretação totalizante, não tem em sua formulação qualquer posicionamento crítico frente à sociabilidade capitalista, ao menos não enquanto um modo de produção com suas leis gerais de funcionamento e contradições político-econômicas que requerem, para ser contestadas/criticadas, de uma teoria/prática que dê conta justamente desse movimento total do capital. O máximo que se pode, dentro de uma perspectiva pós-moderna, é contestar as manifestações pontuais, específicas, destas contradições do capitalismo. Por quê? Justamente porque a perspectiva pós-moderna tem em sua base a fragmentação. Como o referente é o fragmento (indivíduo, região, localidade, etnia, raça, gênero, ecologia, etc.), e esses fragmentos vivenciam distintas formas de manifestação da contradição/opressão capitalista, eles devem assumir uma perspectiva crítica frente a essas manifestações. Por que não uma perspectiva crítica frente à totalidade do capitalismo? Porque a contestação, nestes marcos, se dá para defender o específico, o fragmentado.

Duarte (2011, p. 91), apoiado em Celso Frederico, aponta que a fragmentação do conhecimento defendida pelas teorias pós-modernas tem sua origem na fragmentação da vida social resultante do novo padrão do modo de produção capitalista, chamado de “produção flexível”. Essa fragmentação ocorre em vários níveis:

- a) fragmentação no interior da indústria para se atingir a produção flexível;
- b) fragmentação do mercado através da passagem da produção em massa para a produção de artigos “diferenciados”, objetivando atender às expectativas de um mercado consumidor segmentado;
- c) fragmentação da classe operária, pelo mercado de trabalho dual e suas consequências nefastas (crise do sindicalismo e das demais formas de associativismo);
- d) fragmentação do sujeito político, com a substituição da ação classista, que se quer portadora da vontade geral, pela ação molecular das “minorias”: estas, em seu interminável movimento de diferenciação, tendem a pulverizar-se em infinitas subcorrentes, gerando permanentemente “novos sujeitos” [...] A luta original pela igualdade caminhou, desta forma, para o labirinto dos particularismos irreduzíveis, nos quais o universalismo da

reivindicação igualitária perdeu-se na Babel dos dialetos grupais, hostis entre si, dificultando ao máximo o reconhecimento da identidade coletiva;

e) fragmentação do discurso político: a luta contra a exploração econômica transfere-se para a denúncia das injustiças e a reivindicação jurídica dos “direitos da cidadania” realiza a façanha de pulverizar o mundo do trabalho num amontoado de cidadãos – uma pitoresca volta aos tempos da Revolução Francesa de 1789 – ou de “reivindicantes” consumidores. Paralelamente, o vocabulário politicista reforça o diversionismo daqueles que contestam as infinitas formas de “micropoder”, descentrando, em sua prática plural que tudo equaliza, a necessária e insubstituível luta pela tomada do poder de Estado;

f) finalmente, pode-se assistir à fragmentação da própria atividade política, com a substituição dos partidos pela ação particularistas de lobbies, grupos de interesse e corporações profissionais (FREDERICO apud DUARTE, 2011, p. 91-92).

Como explica Netto (2011), diferentemente do que defendem os pós-modernos, a vida social tem forma, é dinâmica, estruturada, concreta e possui racionalidade. Ela não é arbitrária nem aleatória, muito menos irracional, o que não significa que não haja acasos, mas isso é o excepcional. Além disso, a totalidade social não é fechada, está em movimento, pode negar-se. O fato de ser uma totalidade aberta não faz com que ela deixe de ser uma totalidade. Ademais, a vida social é uma totalidade que se movimenta no sentido de sua desestruturação para gerar uma nova estrutura. Deste modo, há relações causais necessárias nessa totalidade.

Tomemos o exemplo da economia política: se é próprio do movimento do capital a tendência à concentração e à centralização, um dos resultados necessários é o monopólio. Não se trata de nenhum determinismo prévio, mas da implicação incoercível daquelas tendências. Eis aí um exemplo da racionalidade dessa totalidade, que não é uma racionalidade posta de fora (NETTO, 2011, p. 339).

Portanto, frente a uma concepção de conhecimento que só leva em consideração as migalhas e fragmentos do mundo, como é o caso da agenda pós-moderna, é preciso buscar as articulações que explicam os nexos e significados do movimento do real levando à construção de totalidades sociais, que dizem respeito a determinados objetos de estudo. No sentido marxiano, a categoria de totalidade significa “[...] um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2014, p. 195).

Com efeito, a dialética da totalidade é uma teoria do real em que sujeitos e os objetos estão numa situação relação, e nunca isolados, como as teorias pós-modernas fazem crer. Neste sentido, a categoria dialética da totalidade “[...] é um princípio epistemológico e um método de produção de conhecimento. Estudar o objeto, então, é concebê-lo na totalidade das

relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural etc” (CIAVATTA, 2014, p. 195).

No fim das contas, ao negarem a possibilidade da apreensão articulada e totalizadora da vida social, o que os teóricos-pós-modernos deixam implícito é a impossibilidade de uma transformação radical da realidade como um todo, bem como a inviabilidade da ideia de emancipação humana. Em outras palavras, para os intelectuais pós-modernos, uma perspectiva revolucionária da realidade social é algo inimaginável.

Vale ainda ressaltar que negando a categoria da totalidade em nome do caráter fragmentado e imediato do mundo, as teorias pós-modernas acabam suprimindo a distinção clássica entre aparência e essência. Conforme Silva (2001, p. 36), “Não existe, de um lado, um reino das aparências, das coisas sensíveis e, de outro, um reino das essências, das coisas inteligíveis, que seria a verdadeira realidade. A única “realidade” é a das aparências”.

Ora, aparência e essência constituem a realidade objetiva. Ademais, são categorias elementares, sem as quais, não há como implementar e compreender o processo do conhecimento. Contudo, entre esses dois níveis do real pode sempre existir, em maior ou menor grau, uma contradição ou mesmo um antagonismo. O que significa afirmar que uma representação científica da realidade, assim como uma práxis ampla e eficaz, necessita do estabelecimento de uma mediação dialética entre os mesmos, na qual a aparência seja dissolvida na totalidade que revela a essência (COUTINHO, 2010).

Quando o pensamento não tem condições de superar o imediatismo, ele não pode superar a descrição da forma aparente e alcançar a reprodução da essência. Ou melhor, quando cancelamos a distinção entre ambas, é evidente que a aparência passa a expressar inteira, plena e integralmente a essência. Assim, a forma aparente do fenômeno converte-se em fetiche, uma vez que a ela é concedida uma autonomia e universalidade que não possui.

Essa submissão ao imediatismo faz com que as teorias pós-modernas recolham apenas as migalhas contraditórias da realidade e convertam e solidifiquem momentos isolados de uma totalidade. Então, não é preciso mais analisar os fenômenos, basta descrevê-los. Afinal, é isso que as pesquisas fundamentadas nas teorias pós-modernas fazem: um minucioso levantamento dos fragmentos do real, a partir dos olhares dos sujeitos. Tudo depende do lugar e do olhar do cientista, conferindo ao pensamento pós-moderno uma forte oscilação entre o pragmatismo e o mais profundo subjetivismo.

Por último, o que deve ser sublinhado como um dos traços que mais caracterizam as teorias pós-modernas é a concepção idealista da vida social. Como salienta Netto (2002; 2010), o recuo teórico nessa recaída idealista aparece na entificação da razão moderna, esta

passa a responder por todos os impasses, dramas e tragédias do mundo moderno. Nesse sentido, conforme Rossi (1992, p. 14), instaura-se uma espécie de “[...] heideggerismo tardio que veste com frequência as roupas do marxismo, um obscurantismo anticientífico disfarçado de pensamento revolucionário: esse parece ser o parto, na verdade não masculino, do nosso tempo”.

Substitui-se a análise rigorosa dos componentes históricos do mundo da ciência, o lugar de um enunciado sobre as relações sociais, por teorias que não trabalham com as distinções, muito menos com a historicidade, mas que falam em abstrato da ciência e da técnica. A racionalidade, então, tomou o lugar da crise (ROSSI, 1992). Ou a sua dimensão emancipatória sempre foi uma ilusão (LYOTARD, 2000; BAUDRILLARD, 1996), como defendem os pós-modernos de celebração, ou foi colonizada para sempre por sua dimensão instrumental, de acordo com os pós-modernos de oposição, como é possível constatar nas formulações de Santos (2002). Segundo o autor:

A colonização gradual das diferentes racionalidades da emancipação moderna pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência levou à concentração das energias e das potencialidades emancipatórias da modernidade na ciência e na técnica. [...]. A promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da consequente conversão do corpo humano em mercadoria última. A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes do seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. Neste século morreu mais gente de fome do que qualquer séculos anteriores, e mesmo nos países mais desenvolvidos, continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo da linha de pobreza (o chamado ‘Terceiro Mundo interior’) (SANTOS, 2002, p. 55-56).

Com efeito, qualquer que seja a posição crítica, o que os intelectuais pós-modernos ferem como sendo o elemento central que deflagrou a crise da modernidade é a razão moderna. E o que desaparece nessas formulações?

Justamente a tessitura econômico-política e sociocultural, em que não apenas se inscreveu, mas da qual se alimentou o projeto ilustrado, mais exatamente, o programa

sociocultural da ilustração, para dar o nome à modernidade. Essa foi a tessitura da constituição do mundo burguês.

O projeto ilustrado é a expressão da hegemonia cultural da burguesia num ciclo da revolução burguesa clássica, e enquanto projeto hegemônico, apresenta um traço de classe. Entretanto, não se pode afirmar que ele é apenas a expressão dos interesses burgueses, se fosse assim, não teria se constituído como um projeto hegemônico e emancipador.

Nesse projeto, a burguesia revolucionária condensou todos os grandes valores emancipadores anteriormente produzidos pela humanidade. Não por outro motivo é que a burguesia conseguiu arrastar atrás de si as camadas populares. No entanto, havia desde o início uma tensão entre todos esses interesses. No momento em que a burguesia, vencendo o antigo regime, se torna classe dominante, essa tensão se manifesta abertamente. O marco desse processo são as revoluções europeias de 1848.

A partir daí a dominância do modo de produção capitalista passa a instrumentalizar a razão moderna, tornando-a funcional ao movimento do capital, derruindo seus fundamentos emancipatórios. Logo, o que se passou foi uma colonização da razão emancipatória pelo capital, fazendo com que a lógica de controle da natureza se convertesse também em lógica de subordinação social. É com essa perspectiva de análise que é possível superar essa equivocada entificação da razão, pois o problema não está na razão, mas sim no desenvolvimento capitalista.

Netto (2010) observa que não é de surpreender que o virulento discurso pós-moderno contra a ciência moderna, cuja base está na razão moderna, se revele inofensivo frente ao capitalismo contemporâneo. Por esse motivo, as teorias pós-modernas fomentam práticas políticas minimalistas e performáticas ainda que midiaticamente mobilizadoras – e tanto inofensivas diante do domínio do capital quanto mais se apoiem nas defesas do multiculturalismo e do direito à diferença –, práticas estas que via de regra fazem parte dos novos movimentos sociais, e que apelam à sociedade civil, mas que capitulam frente à possibilidade de superação da ordem burguesa. No máximo, com afirma Netto (2010), elas caem no limbo das utopias³¹.

De acordo com Duarte (2011, p. 94):

³¹Sobre o utopismo, Netto (2010) recorda as obras *Pela mão da Alice: o social e o político na pós-modernidade* e *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1995; 2002).

A conclusão evidente é a de que o pós-modernismo produz, em alguns, um cinismo imobilizante, que a todos critica por serem defensores de ingênuas crenças do século passado e produz, em outros, na tentativa de superar esse imobilismo, a busca de resultados práticos para os problemas localizados, numa fuga à análise teoricamente fundamentada e politicamente consistente dos princípios presentes em suas ações. No campo da educação também é reproduzida essa falsa opção entre um cinismo imobilista e um ativismo pragmático e imediatista. [...] alguns educadores, procurando fugir à necessidade de uma ruptura radical com o capitalismo, acreditam poderem refugiar-se de forma segura na afirmação de que “seu compromisso é com a educação”, o que é, sem dúvida, um recurso psicológico de busca de legitimação ética para um autocerceamento alienante que o indivíduo impõe às suas relações com o mundo.

Além disso, por conta da entificação da razão, chama a atenção o profundo desconhecimento dos pós-modernos em relação à economia política do capitalismo (neoliberal ou não). As eventuais referências à produção das condições materiais de existência se limitam a poucas e vagas alusões a algo exterior aos níveis simbólicos/culturais; nos poucos casos em que se aventuram a discutir a produção material, verifica-se a incorporação mais ou menos mecânica de conceitos da economia vulgar, com suas análises superficiais e aparentes, o que pode ser constatado diante da defesa de noções como sociedade pós-industrial, sociedade do consumo, fim do trabalho, fim das classes sociais, sociedade do conhecimento, dentre outras (NETTO, 2010).

Wood (1999) destaca o quanto é irônico observar os intelectuais pós-modernos aceitarem o capitalismo e, ao mesmo tempo, rejeitarem o projeto ilustrado, ou melhor, a razão, colocando nas suas costas todas as barbaridades e crimes que deveriam ser de responsabilidade do modo de produção capitalista. Embora a autora não sustente a ideia de que o capitalismo esteja na raiz de todos os males e problemas da modernidade, para ela seria um erro negar os efeitos destrutivos associados aos imperativos de expansão constante e permanente do capital, quais sejam: a) o produtivismo; b) a maximização do lucro; c) a competição desenfreada. Nesse sentido, segundo Wood (1999), seria impossível compreender como esses efeitos seriam inerentes ao iluminismo.

Para Abdalla (2009, p. 91, grifos do autor), diferente do que defendem os intelectuais pós-modernos:

[...] a racionalidade moderna reflete não apenas o modo de pensar da dominação, mas também o potencial de emancipação que esteve em sua origem e que prosseguiu conduzido tanto pelos movimentos e organizações das classes e povos subalternos em luta, quanto por seus intelectuais orgânicos. É preciso saber identificar, na modernidade, aquilo que é *conquista da humanidade* (e que foi eventualmente apropriado pelo discurso

e pela lógica do sistema para a consecução de seus objetivos) e o que é *legitimação exclusiva* do discurso da dominação. A preservação e apropriação de um é tão necessária quanto a destruição e superação do outro.

Com efeito, ao congregar características tais como o ecletismo, o relativismo epistemológico/cultural/ontológico, o ceticismo epistemológico, a negação da categoria da totalidade, a fragmentação, o subjetivismo, o niilismo, o idealismo e o solipsismo, o pós-modernismo leva:

[...] às últimas consequências as tendências irracionais que já se vinham fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram imensamente no século XX. Essas tendências irracionais na filosofia, nas ciências humanas em geral e também nas artes são a expressão ideológica do caráter cada vez mais irracional e fetichista da lógica objetiva da sociedade capitalista. Em outras palavras, o pós-modernismo é a expressão teórica da barbárie produzida em escala crescente pelo capitalismo imperialista comandado de forma particularmente beligerante pelos Estados Unidos da América ao longo de todo o século XX (DUARTE, 2004, p. 221-222).

Netto (2010, p. 265), por sua vez, afirma que o pensamento pós-moderno opera “[...] como que um espelho em que se refletem os dados mais imediatos da sociabilidade própria ao tardo-capitalismo [...]”, caracterizada pela:

[...] atomização da vida social, o fragmentário e o efêmero das relações humanas nas metrópoles, o intimismo e o particularismo a que são compelidos os indivíduos na sua vida cotidiana manipulada, a inépcia das instituições sociopolíticas universalizadoras que acaba por compelir a ação política a intervenções moleculares, a descontextualização das experiências pessoais no marco das infovias, a espetacularização dos acontecimentos, a avalanche simbólica que satura os espaços sociais, a obsolescência programada do mundo das mercadorias e a compressão espaço-temporal experimentada por centenas de milhões de homens e mulheres (NETTO, 2010, p. 265-266).

Nesse sentido, distante de ser uma condição ou época histórica, o pós-modernismo deve ser compreendido enquanto ideologia da atual crise estrutural do capital (EVANGELISTA, 2007; PINASSI, 2011). Há uma indissolúvel relação entre o pós-modernismo e a realidade social do capitalismo na sua atual fase neoliberal. O pensamento pós-moderno, ao tomar acriticamente o espelhamento da sociabilidade burguesa, acaba sendo funcional à ordem do capital (DUARTE, 2011).

Assim, ainda que muitos autores pós-modernos cheguem a formular críticas contra o receituário neoliberal, objetivamente³²:

Os pensadores neoliberais não estão sozinhos nessa tarefa de reprodução, no plano ideológico, da ordem capitalista contemporânea. A eles juntam-se, mesmo sem saber, os pensadores pós-modernos. Quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análises críticas da sociedade contemporânea e estamos também enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal (DUARTE, 2011, p. 88).

Portanto, o pós-modernismo se constitui como uma das (não a única) forças ideológicas principais da sociedade capitalista contemporânea. As categorias aqui elencadas – ecletismo, relativismo, ceticismo, subjetivismo, solipsismo, entre outras – estão presentes de forma direta e indireta, implícita e explícita, na consciência dos indivíduos atualmente, determinando e pré-determinando seus pensamentos e suas práticas. E, dessa forma, o discurso pós-moderno se torna altamente sedutor (ROSSLER, 2006).

Sem correr o risco do reducionismo idealista em nossa afirmação, que trataria de defender a determinação em absoluto da superestrutura ideológica sobre todos os fenômenos sociais, salientamos que na sociedade burguesa, assentada em relações sociais de dominação e, conseqüentemente, de alienação, os seres humanos estão sujeitos a um permanente esvaziamento material e psicológico de sua individualidade; a um rigoroso processo de empobrecimento social e psíquico, isto é, submetidos a um intenso empobrecimento afetivo, moral e intelectual. Desse modo, não é possível deixar de lado o fato de que os processos de alienação cotidiana predisõem os sujeitos à força atrativa de certas ideologias com os quais mantém contato nas múltiplas dimensões de sua vida (DUARTE, 2011; ROSSLER, 2006).

³²Na introdução de seu livro *A destruição da razão*, Lukács (1959) faz considerações importantes sobre a não-existência de filosofias inocentes, que consideramos de fundamental importância para o entendimento da relação entre a agenda pós-moderna e o capitalismo neoliberal. Estabelecendo a distinção entre a intencionalidade do filósofo e o conteúdo objetivo de sua filosofia, o autor adverte que é partindo da vida social que o pensamento revela sua verdadeira envergadura e seu sentido mais profundo, e por isso, é uma questão puramente secundária saber se os pensadores sejam ou não conscientes de suas posições. Para ele, tampouco na filosofia julga-se as intenções, senão os efeitos, a expressão objetivada dos pensamentos. E que cada pensador, por esse motivo, deve responder perante a História pelo conteúdo objetivo de sua filosofia, independente dos desígnios subjetivos que a animem. Lukács (1959) quer enfatizar que o juízo crítico de uma elaboração teórico-filosófica não pode atribuir peso a intenção dos pensadores, mas sim o papel que suas ideias desempenham na luta de classes. Com isso, ele espera retirar a filosofia do campo do subjetivismo, atribuindo como valor objetivo de sua análise crítica a funcionalidade social de uma elaboração teórica para a ordem capitalista.

Este fenômeno é o que explica a razão da sedução de grande parcela dos educadores a certos modismos no campo da educação. Quando o assunto nos remete às teorias pedagógicas hegemônicas, a adesão dos profissionais da educação a elas, sem muita contestação, deve-se ao fato de tais teorias reproduzirem, no plano educacional, os traços característicos do pós-modernismo, que estão presentes na vida cotidiana alienada dos indivíduos (ROSSLER, 2006).

Quais são as implicações do universo ideológico pós-moderno para educação escolar? Quais teorias pedagógicas são valoradas dentro desse universo? De que forma tais teorias pedagógicas impactam no trabalho educativo? Como a pedagogia das competências se insere nesse processo? No intuito de responder a essas questões, passamos ao próximo tópico.

2.3 TEORIAS PEDAGÓGICAS “PÓS” E “NEO”: A DEFESA DO LEMA “APRENDER A APRENDER”

No tópico anterior, afirmamos que a adesão dos profissionais da educação às pedagogias hegemônicas deve-se ao fato de que tais teorias apresentam traços característicos do universo ideológico pós-moderno, uma vez que eles estão presentes de forma direta e indireta, implícita e explícita, na consciência dos indivíduos, determinando e pré-determinando seus pensamentos e suas práticas (ROSSLER, 2006).

A principal implicação desse processo é a defesa de que a escola é o lugar das trocas, dos conhecimentos tácitos, que dizem respeito à realidade imediata dos alunos. Portanto, abandona-se a ideia de que o papel precípua da educação é transmitir conhecimentos sistematizados.

Como assinala Duarte (2010; 2011), o que define essas teorias é justamente a negação das formas clássicas de educação escolar. No entanto, longe de ser algo novo, o autor assevera que essa atitude negativa perante a escola e o ensino remonta às primeiras décadas do século XX, mais especificamente ao lema “aprender a aprender” das teses escolanovistas e construtivistas.

Duarte (2011) apresenta quatro posicionamentos valorativos referindo-se ao núcleo duro do lema “aprender a aprender”. O primeiro é o de que as aprendizagens realizadas pelos alunos, onde está excluída a transmissão de conhecimentos, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como a mais desejável. Assim, aprender sozinho seria fundamental para a autonomia dos sujeitos, ao passo que a transmissão dos conhecimentos mediada por outras pessoas seria algo que não geraria autonomia, podendo, ao contrário, ser

até um obstáculo para a mesma. O papel do professor, por sua vez, deixa de ser o daquele que ensina para ser o de facilitador do aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

O segundo é que é mais importante para o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. Tal posicionamento está relacionado com o primeiro, pois os sujeitos só poderiam adquirir o método de investigação por meio de uma atividade autônoma.

O terceiro posicionamento valorativo afirma que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos seus interesses e suas necessidades. Portanto, além de o aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que desse processo seja uma necessidade inerente ao próprio sujeito.

O quarto e último posicionamento valorativo ressalta que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem ao acelerado processo de mudança da sociedade, isto é, enquanto a educação tradicional expressava os interesses de uma sociedade estática, cuja transmissão dos conhecimentos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações. Agora, por vivermos numa sociedade dinâmica, os conhecimentos tornam-se cada vez mais provisórios, levando em conta que aquilo que hoje é considerado como válido pode ser superado rapidamente. Aquele que não aprender a se atualizar estaria condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos.

Portanto, o universo ideológico pós-moderno reabilita antigas teses, só que agora com novas determinações. Busca-se atender as exigências do projeto neoliberal, tendo em vista a reestruturação produtiva que visa a formar indivíduos flexíveis, adaptáveis e empreendedores. Segundo Saviani (2013b, p. 428), não é fácil caracterizar as pedagogias que hegemonizam o campo educacional nas últimas décadas:

Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tende a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” e “neo”.

É por esse motivo que o próprio Saviani (2013b) emprega termos como neoprodutivismo, e seus correlatos – neotecnicismo, neoescolanovismo e neoconstrutivismo para designá-las. É também nesse sentido que os teóricos pós-modernos na educação proclamam o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica.

Considerando que este trabalho não tem por objetivo apresentar uma análise detalhada do eclético caldo teórico-filosófico³³ do qual se nutrem as teorias pedagógicas hegemônicas, trataremos sumária e esquematicamente suas principais características, tendo em vista que apesar de suas diferentes filiações todas elas entoam o lema “aprender a aprender”, cuja essência é exatamente a negação da transmissão do saber objetivo e o esvaziamento do trabalho educativo, transformando-o num processo sem conteúdo.

As teorias pedagógicas pós-críticas, por exemplo, no intuito de dar uma resposta às mazelas da educação moderna, levam o antirrealismo para o terreno educacional. Em alguns casos, defende-se até a inexistência da própria realidade objetiva, pois aquilo que concebemos como realidade não seria nada mais do que a nossa percepção sobre o mundo, e o resultado dessa posição é a negação do saber objetivo (DELLA FONTE, 2006).

Por esse motivo, as proposições pedagógicas das referidas teorias vão desde a defesa de uma “educação menor”, até a ideia de uma pedagogia relativista, inter e/ou pós-disciplinar, multicultural e rizomática (DELLA FONTE, 2006). Della Fonte (2006, p. 54) destaca as bases variadas dessas propostas:

Multiculturalismo crítico (McLAREN, 2000; CANEN et al., 2000), estudos feministas e de gênero (SILVA, 2002; HALL, 1998), Estudos Culturais (HALL, 1998; GIROUX, 1998), teoria *queer*⁴⁵, pós-estruturalismo (SILVA, 1996, 2002; VEIGA-NETO, 1994; 1999; JONES, 1998), pós-colonialismo, neopragmatismo (GHIRALDELLI JR., 1999, 2000a, 2000b, 2000c; VEIGA-NETO, 1994, p. 8, 1999, p. 239; POPKEWITS, 1999, p. 208), perspectivas do Programa Forte em Sociologia do Conhecimento (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001).

Conforme Lavoura (2016), para essas teorias o conhecimento é tratado não como reprodução ideal do movimento do real, como defende a tradição marxista, portanto, impossível de ser concebido como representação subjetiva da realidade concreta/objetiva. Ademais, a afirmação desses teóricos de que a pretensão da posse de conhecimentos universais é uma ilusão, tem como consequência para o campo educacional a valoração da

³³Análises detalhadas do eclético caldo teórico-filosófico do qual se nutrem as teorias pedagógicas hegemônicas podem ser encontradas nas obras de Duarte (2011) e Della Fonte (2006).

ideia de que não haveria conhecimentos universais a serem transmitidos, muito menos seria possível comparar conhecimentos mais ou menos avançados e a escola deveria ser o espaço de compartilhamento das diferenças culturais e de troca de saberes locais e cotidianos.

Por esse motivo é que Paraíso (2004, p. 286), vai afirmar que as pedagogias pós-críticas não se “[...] interessam por modos “certos” de ensinar, formas “adequadas” de avaliar ou por conhecimentos “legítimos”; a não ser para problematizar essas comprovações, esses modos, essas formas e conhecimentos”. Nesse sentido, Della Fonte (2006, p. 54) ressalta que as pedagogias pós-crítica visam:

[...] descolonizar o currículo (SILVA, 1996, p. 199), questionar as relações de poder e, assim, dar vez às vozes ausentes na seleção da cultura escolar (SANTOMÉ, 1998), não diferenciar cultura erudita da cultura popular (SILVA, 1996, p. 140; KELLNER, 1998, p. 105-106), privilegiar o cotidiano escolar (CANDAU, 1999; OLIVEIRA; ALVES, 1999) e da sala de aula (GALLO, 2003, p. 78), conceber as identidades e a subjetividade como diluídas, contingentes e híbridas não apenas em termos culturais (HALL, 1998), mas também no sentido de um hibridismo tecno-humano, expresso no termo *cyborgs* (HARAWAY, 2000), entre tantas outras características.

Ora, quando defendem a “prioridade do cotidiano escolar e da sala de aula”, as pedagogias pós-críticas deixam em evidência de forma aberta e direta que o fundamental é a prática imediata e espontânea no processo de construção de conhecimento, uma vez que este seria resultado de um dado subjetivo vivenciado pelo sujeito em sua interação particular com o meio circundante (LAVOURA, 2016). A implicação de um processo educativo fundado nessa ideia é a interação de significados individuais e subjetivos, acarretando na descaracterização do papel da escola de transmissão dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos mais avançados referenciados pela prática social ao longo da história, e da atuação do professor na sala de aula, como um processo intencional e sistematizado.

Essa posição guarda relação com as teses escolanovistas que, por conta do universo ideológico pós-moderno, são reabilitadas e geram uma grande atração por parte dos educadores. Segundo Saviani (2018), a referida teoria apresenta as seguintes características: a) deslocamento do eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; b) do aspecto lógico para o psicológico; c) dos conteúdos escolares para os métodos pedagógicos; d) do professor para o aluno; e) do esforço para o interesse; f) da disciplina para a espontaneidade; g) do diretivismo para o não diretivismo; h) da quantidade para a qualidade; i) de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

Em síntese, trata-se de uma “[...] teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2018, p. 8).

No entanto, no processo de reestruturação produtiva, como já afirmamos, o “aprender a aprender” ganha novo significado. Nas primeiras décadas do século XX tratava-se de adaptar os indivíduos a uma sociedade entendida como um organismo em que cada um sabia o seu lugar e cumpria um determinado papel no interesse do funcionamento do corpo social. Atualmente o lema “aprender a aprender” está ligado à necessidade da permanente atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade (SAVIANI, 2013b). De acordo com as formulações de Saviani (2013b), não se trata mais de contar com a estabilidade do emprego, como no período keynesiano, mas em investir no seu potencial para a adaptabilidade às novas exigências do mercado.

Contudo, a adaptação à sociedade atual impõe novos tipos de raciocínios, desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico. O que se almeja agora é atingir níveis flexíveis de operação simbólica. Deste modo, é necessário sair da segurança do conhecido, e voltar-se para a aventura do inédito, da incerteza e do imprevisível (SAVIANI, 2013b).

Nessa direção, a mudança e ressignificação do lema “aprender a aprender” faz Saviani (2013b) considerar adequada a denominação de neoescolanovismo, conforme o autor:

Assim, por inspiração neoescolanovista, delinearam-se as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características *light*, espraçando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno (SAVIANI, 2013b, p. 433-434, grifos do autor).

Importante destacar que o escolanovismo mantém forte afinidade com o construtivismo, teoria que serve como base científica para o lema “aprender a aprender”. Será a psicologia genética elaborada por Piaget que ascenderá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da escola nova no que diz respeito às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem (SAVIANI, 2013b).

Saviani (2013b, p. 434) salienta que Piaget, ao partir da biologia e respaldado por um “kantismo evolutivo”, “[...] desenvolve uma teoria do conhecimento cuja ideia central é a

ação como ponto de partida do conhecimento. A inteligência é concebida não como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório”.

Ainda, segundo Saviani (2013b, p. 435), para Piaget a compreensão “[...] de que a fonte de conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos”. Está aí, portanto, “[...] a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar” (SAVIANI, 2013b, p. 435).

Entretanto, conforme Saviani (2013b), o construtivismo, ao ser apropriado no contexto de reestruturação produtiva e do pós-modernismo, passa por mudanças e se converte em neoconstrutivismo. O autor observa ainda que nas novas condições, a ênfase de Piaget em buscar entender cientificamente como se desenvolve a inteligência, dá espaço a uma retórica reformista, em total sintonia com a concepção pós-moderna de incredulidade em relação aos metarrelatos. Além disso, no discurso neoconstrutivista são pouco frequentes as menções aos estágios psicogenéticos, como acontece em Piaget.

Saviani (2013b, p. 436), apoiado em Ramozzi-Chiarotino, apresenta as seguintes características da retórica neoconstrutivista:

“[...] funciona como um filme em câmera lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão das imagens”; tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação”. É “puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada”; “ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações”; “ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos”.

Explica-se, então, segundo Saviani (2013b), as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da teoria do professor reflexivo, que defende os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E, compreende-se também o elo da referida teoria com o objeto de nossa pesquisa, que é a pedagogia das competências. Conforme Saviani (2013b, p. 437), “O neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS, 2003, p. 108)”.

O neopragmatismo, por ser uma das teorias que compõem o universo ideológico pós-moderno, retira todo o lastro de realidade em relação à verdade. De acordo com Ghiraldelli Jr (2001), os neopragmatistas, dentre os quais Richard Rorty é o mais expressivo para a educação, valorizam nos pragmatistas clássicos o fato de a investigação da realidade objetiva orientar-se pela busca de procedimentos humanos ordinários, isto é, deixando de fora a vontade de uma definição metafísica e/ou epistemológica no que diz respeito à verdade. Entretanto, segundo o autor, Richard Rorty construiu uma leitura original dos pressupostos pragmáticos, dando origem ao neopragmatismo, uma nova elaboração da relação entre o mundo e nós, chamado pelo filósofo norte-americano de naturalista não-reducionista. Nesse novo modelo, Rorty substitui a relação sujeito-objeto pela relação organismo-meio.

Segundo Ramos (2003, p. 104), nessa nova situação, “[...] a pesquisa se encaminharia necessariamente para o campo da semântica, da lógica e da filosofia da linguagem, pois investigar procedimentos humanos ordinários comuns, no caso, seria investigar procedimentos linguísticos, comportamentos linguísticos”. Nesse sentido, o conhecimento se refere ao conjunto de crenças cuja verdade é uma qualidade que depende de como são criadas as justificações.

Conforme a autora, essa concepção já estava presente de certa forma na filosofia analítica e no próprio pragmatismo, quando se compreendia que a evidência sensória fornecia justificativa para que uma teoria fosse aceita como verdadeira. Assim também era com o construtivismo de Piaget, na direção de que os esquemas conceituais se estabeleceriam através da conformidade com a experiência. Entretanto, de acordo com Ramos (2003, p. 104, grifos da autora):

[...] por considerar a existência de esquemas conceituais prévios, o tema da verdade permaneceria, ainda, no plano da epistemologia, ao passo que os neopragmatistas colocam-na no campo da semântica e da lógica. Em outras palavras, para os neopragmatistas, a teoria da verdade seria uma teoria do significado, ou uma *teoria semântica da verdade*, deixando de fazer sentido uma distinção entre epistemologia – que cuida de *como sabemos* – e ontologia – que cuida da *essência do que sabemos* – que seria a dimensão *não-linguística* do mundo.

Conforme a autora, essa explicação neopragmatista da verdade se relaciona com o construtivismo radical de Von Glaserfeld. Enquanto este último tem como objetivo explicar como os indivíduos conhecem, o primeiro discute as possibilidades de aplicação do critério de verdade aos conhecimentos (RAMOS, 2003). Como explica Ramos (2003, p. 104):

Ambas o fazem mediante substituições de dois princípios importantes da epistemologia clássica: do modelo baseado na relação sujeito-objeto pelo modelo holístico, ou contextualista, da relação organismo-meio; da concepção do conhecimento como representação que os sujeitos desenvolvem sobre a realidade objetiva pela ideia de conhecimento como adaptação dos organismos ao meio, dada pela relação de causação.

Com efeito, se os neopragmatistas enxergam a questão da verdade apenas como um problema relativo aos significados, os construtivistas radicais, por sua vez, advertem que o compartilhamento desses significados por meio de uma linguagem comum é algo totalmente contingente, de tal maneira que eles não podem, em hipótese alguma, ser considerados como uma explicação objetiva da realidade (RAMOS, 2003).

O resultado dessas formulações é o abandono de um esforço de compreensão da realidade, de captação das mediações e de apropriação de seus fundamentos. Ao contrário, o conhecimento seriam percepções meramente subjetivas que os sujeitos retiram de sua experiência com o mundo. Ele ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio, sem qualquer pretensão de ser reconhecido como expressão da verdade ou de representação da realidade concreta/objetiva (RAMOS, 2003).

Ora, se a realidade objetiva não pode ser conhecida, tampouco ela pode ser transformada. Tais teorias de caráter subjetivo-relativista, acabam por desenvolver uma noção naturalista do ser humano. Essa concepção entende a socialização dos indivíduos como um processo de interação, adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social, de modo que os fatores internos e externos aos indivíduos se inter-relacionam permanentemente, formando uma complexa combinação de influências que caminham para a formação da personalidade dos sujeitos. Dentro dessa perspectiva, características internas dos indivíduos fariam a mediação da relação entre o organismo vivo, a espécie que a pertence e seu meio (RAMOS, 2003).

Com efeito, se para o marxismo a educação comprometida com a possibilidade de uma formação omnilateral dos indivíduos deve proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de transformá-la, para uma teoria que tem como referencial teórico-filosófico o neopragmatismo e o neoconstrutivismo, como é o caso da pedagogia das competências, a escola se resume a formar indivíduos para a adaptação ao meio. Dessa forma, elas os condenam às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo.

Em suma, como pudemos constatar, a despeito das diferentes expressões teórico-filosóficas do qual se nutrem as teorias pedagógicas hegemônicas todas entoam o lema do

“aprender a aprender” e se encontram entorno da negação do conhecimento pelo autoconhecimento; do conteúdo de ensino pelas formas de se ensinar; do professor pelo aluno (DUARTE, 2011). O lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, do universo ideológico pós-moderno, e por isso exerce grande poder de atração entre os educadores (ROSSLER, 2006). O que há de particularidade na pedagogia das competências, por sua vez, é a tentativa de decomposição do referido lema em uma listagem de competências (DUARTE, 2010).

No capítulo 3, prosseguindo na investigação sobre os limites às possibilidades do desenvolvimento de um pensamento histórico nos indivíduos impostos pelo esvaziamento dos conteúdos do ensino de história na BNCC, analisaremos as especificidades da pedagogia das competências a partir da obra de Philippe Perrenoud (1999, 2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2005), considerando que o autor é a principal referência no Brasil, gozando de bastante prestígio no campo educacional entre os profissionais da área.

CAPÍTULO 3 – A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS A PARTIR DA OBRA DE PHILIPPE PERRENOUD

Como afirmarmos anteriormente, a pedagogia das competências faz parte de um conjunto de teorias pedagógicas hegemônicas que entoam o lema “aprender a aprender”, cujos princípios valorativos são os de que as aprendizagens que os indivíduos realizam por si mesmos, em que está ausente a transmissão de conhecimentos, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável; o mais importante para o aluno é desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, a aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas; a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (DUARTE, 2011)

Tais princípios se expressam na pedagogia das competências com algumas particularidades, principalmente pelo fato de a referida teoria buscar decompor os princípios do lema “aprender a aprender” em uma série de competências destinadas aos alunos, professores e demais profissionais da educação (DUARTE, 2010).

No presente capítulo, analisamos a pedagogia das competências a partir da obra do sociólogo e antropólogo suíço Philippe Perrenoud (1999, 2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2005), considerando que o autor é a principal referência para as reformas educacionais no Brasil desde aos anos de 1990 e goza de bastante prestígio no campo educacional.

Nosso objetivo é explicitar as principais características da pedagogia das competências e como elas se relacionam com a BNCC e o esvaziamento do currículo de história, no intuito de prosseguirmos a investigação sobre os limites às possibilidades do desenvolvimento de um pensamento histórico nos indivíduos.

Nesse sentido, num primeiro momento, buscamos analisar a **relação entre trabalho e educação** e a noção de competência presente no mundo empresarial e no campo educacional. Em um segundo momento, faremos considerações sobre o **papel da escola e a relação entre o ensino e a aprendizagem** na obra de Philippe Perrenoud. Em seguida, visamos apreender o sentido da **relação entre sociedade e escola** para a referida teoria. Por fim, discutimos o problema dos **conteúdos e as implicações curriculares** suscitadas pela pedagogia das competências.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Na introdução de uma de suas obras, Perrenoud (1999, p. 12) afirma que “[...] as competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais”. Longe de ser uma utilização acidental e/ou ingênua por parte do autor, o termo “flexibilidade” utilizado por ele traduz bem o papel exercido pela noção de competência na relação entre trabalho e educação. Debater essa relação requer como ponto de partida uma análise do toyotismo, tomando-o como o paradigma produtivo da fase atual denominada de “acumulação flexível”, dentro do receituário neoliberal, que demanda para a escola uma formação atendida pela pedagogia das competências.

Como já observamos anteriormente, em meados dos anos de 1970, o capitalismo começa a dar sinais de um quadro extremamente crítico, cujo sintoma mais evidente foi o esgotamento do padrão taylorista/fordista (BRAZ; NETTO, 2006)³⁴. Conforme explica Pinto (2013), tal sistema de organização do trabalho repetitivo e ultra simplificado havia se

³⁴Na primeira metade do século XX, vimos nascer a partir do mundo da fábrica, da organização do trabalho, um novo projeto de sociedade, que envolvia desde o plano da exploração da força de trabalho nas empresas até o plano de sua reprodução pela classe trabalhadora nas demais esferas da totalidade social. De fundamental importância nessa história foi o sistema taylorista/fordista. Na sua obra *Princípios da Administração científica*, Taylor elaborou um sistema de organização da fábrica a partir de seis princípios: 1) redução de toda atividade a tarefas; 2) seleção de trabalhadores; 3) treinamento dos trabalhadores; 4) estudo dos tempos e dos movimentos; 5) estudo dos instrumentos de trabalho; 6) gratificação (ANTUNES; PINTO, 2017). Antunes e Pinto (2017) observam que muito além do controle do corpo, a organização do trabalho proposta por Taylor conduz principalmente à usurpação do conhecimento do trabalhador. Em consequência, as empresas ampliaram suas possibilidades de empregarem trabalhadores cujo conhecimento e a experiência não ultrapassem o mínimo do exigido para execução de atividades de cada processo de trabalho, e caso eles não atendessem as expectativas da gerência, poderiam ser facilmente descartadas e substituídos. Em convergência com as ideias de Taylor, Ford também operou mudanças estruturais na organização da produção. Sua primeira medida será fixar trabalhadores nos seus postos de trabalho, evitando que se desloquem pela empresa. Por isso ele coloca não apenas o objeto de trabalho, mas também ferramentas e máquinas bem a alcance dos operadores. Os postos e bancadas foram organizados para permitir uma articulação e maior fluxo entre as várias operações da fábrica, com a finalidade de agregar valor em cada em cada ponto, minimizando o máximo possível de tempo e deslocamento (ANTUNES; PINTO, 2017). É assim que emerge a famosa linha de montagem na fábrica de Detroit em 1913. Segundo Antunes e Pinto (2017), o que caracterizava a linha de montagem da Ford era a transferência em movimento contínuo dos objetos de trabalho, levados a quase todas as seções da planta, enquanto os produtos sofriam a intervenção dos trabalhadores até que pudessem ser testados e finalmente posto no mercado. Fato é que a linha de montagem da Ford convertia os trabalhadores em apêndices da máquina, levando às últimas consequências a especialização das atividades de trabalho. Sintetizando, podemos afirmar que o sistema taylorista-fordista – já que Ford consagra, incrementa e expande os métodos de Taylor – tem como cerne a apropriação – por meio da gerência – dos conhecimentos dos trabalhadores, submetendo sua qualificação aos ditames da subsunção real do trabalho ao capital. Segundo Antunes e Pinto (2017), o fordismo foi além da organização do trabalho nas fábricas, caracterizando uma subalternização da classe trabalhadora às condições sociais e políticas da reprodução da ordem burguesa em suas bases industriais. Portanto, o sistema taylorista-fordista ao analisar os conhecimentos dos trabalhadores e desapropriá-los, passando o saber sistemático relativo ao processo produtivo em seu conjunto para as mãos da classe dominante, acaba contornando a contradição que está na essência da sociedade capitalista.

expandido nas economias capitalistas durante as duas guerras mundiais. Nos países capitalistas do centro do sistema, a produção em larga escala de produtos estandarizados taylorista-fordista articulou-se com a política de bem-estar social.

Essa situação começa a se deteriorar nos anos de 1970, quando a economia da maioria dos países sofre o impacto do aumento geral no preço do petróleo pela OPEP, em 1973 e em 1979, bem como às sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar, impostas pelos EUA a partir de então, como acontece em 1978 e em 1985. Em decorrência desse processo, iniciaram-se grandes variações nas taxas de câmbio das economias nacionais, aprofundando a internacionalização que, via tecnologia microeletrônica aplicada à informação, passaram a especular sobre essas flutuações cambiais (BRAZ; NETTO, 2006).

A instabilidade macroeconômica gerou grande precaução nos investimentos voltados à indústria. Por outro lado, há um crescimento das atividades no ramo dos serviços, que aglutinam desde o comércio, saúde, finanças, entre outros setores (PINTO, 2013). Segundo Kuenzer (2007), o enfrentamento dos impactos negativos das formas de rigidez sobre as taxas de lucro passou a exigir a intensificação do controle sobre o trabalho, o investimento em novas tecnologias, a automação, a busca de novas linhas de produto, nichos de mercado que permitissem rapidamente adequar a produção, qualitativa e quantitativamente, às demandas dos clientes e uma nova investida dos países do centro do capitalismo (sobre tudo dos EUA) no sentido de aprofundar a dependência dos países periféricos.

Conforme Pinto (2013, p. 44-45), a realização desses objetivos exigia os seguintes pressupostos:

1. Alta flexibilidade da produção, ou capacidade de produzir diferentes modelos de produtos num curto período de tempo, mantendo-se ou não a larga escala;
2. Altos índices de qualidade nos produtos, o que reduziria inclusive custos de produção, em vista do baixo volume de retrabalho;
3. Baixos preços finais, o que poderia ser obtido não apenas pela redução do retrabalho e pela flexibilidade produtiva, mas também através da manutenção de uma “fábrica mínima”, operando sempre com baixíssima capacidade ociosa, tanto em termos de equipamentos, quanto de estoques e de efetivos de trabalhadores;
4. Entrega rápida e precisa, com os pedidos sendo entregues no momento exato estipulado pelo cliente, na quantidade exata e com controle de qualidade que lhe garantisse pronta utilização na maioria dos casos.

A partir desse conjunto de requisitos, entrou em vigor um novo regime de acumulação de capital em nível internacional, chamada por Harvey (2000) de “acumulação flexível”, tendo como objetivo: a) a flexibilização dos mercados de trabalho; b) das relações de trabalho; c) dos mercados de consumo; d) das barreiras comerciais; e) do controle da iniciativa privada pelo Estado.

Destarte, nas novas condições colocadas pela crise dos anos de 1970, a produção baseada em unidades produtivas altamente verticalizadas e concentradoras de grandes contingentes de trabalhadores pouco qualificados e ultra especializados tornou-se um empecilho ao crescimento econômico (PINTO, 2013), o que coloca em questão o sistema taylorista-fordista, sob o qual a produção industrial estava organizada até então nos principais segmentos e na maioria dos países desenvolvidos.

Dessa forma, tratava-se de reestruturar o padrão de acumulação taylorista-fordista que dava claros sinais de esgotamento, para as novas formas de acumulação flexibilizada. Segundo Antunes e Pinto (2017), dentre as várias possibilidades, das quais os autores destacam os modelos da Califórnia, do norte da Itália, da Suécia, da Alemanha, foi, contudo, o modelo japonês, fruto da experiência da “Toyota Motor Company”, que teve maior propagação. Portanto, o toyotismo³⁵, como ficou mundialmente conhecido a partir dos anos de 1980, veio a configurar o novo padrão de acumulação de capital.

Nas suas características básicas,

[...] o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo de produção flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. O toyotismo tem como princípio o *just in time*, metodologia que busca reduzir continuamente todo “estoque” de tempo e de efetivos. Esta baseia-se num aparato de informação e reposição de produtos chamado *kanban*. Conformase, por fim, uma estrutura produtiva mais horizontalizada, aspecto que se estende também a toda a rede de subcontratação das empresas, ampliando a chamada terceirização (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 64, grifos dos autores).

Um resultado direto desse sistema é a redução do número de trabalhadores nas organizações onde ele é aplicado. Não por outro motivo, Antunes e Pinto (2017) o chamam de

³⁵“O sistema toyotista emergiu dos experimentos, na empresa Toyota, empreendidos entre 1947 e o início dos anos de 1970 no Japão, por Kiichiro Toyoda e Taichii Ohno: o primeiro, presidente-fundador; o segundo, engenheiro industrial da empresa” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 65). Ele foi uma resposta ao lento crescimento do Japão que vinha se configurando pós-1945 e nos esforços bélicos empreendidos pelo país na Guerra da Coreia. Era necessário, portanto, naquele contexto, aumentar a produtividade das empresas, sem contar com um mercado aberto e cativo, como fora o caso da Ford. A questão, em última instância, era obter “flexibilidade” para se produzir pequenas quantidades de muitos tipos de produtos num contexto de demandas oscilantes (ANTUNES; PINTO, 2017).

um processo de “liofilização”³⁶. Ainda conforme os autores, embora o mundo da empresa flexível não altere a forma de ser do capital, mudam-se, em muitos aspectos, os mecanismos do padrão de acumulação. E isso traz consequências para a própria subjetividade do trabalhador, uma vez que o capital vai exigir novas competências na organização do trabalho.

Ramos (2006), aliás, debatendo a relação entre trabalho e educação, afirma que a noção de competência substitui a noção de qualificação do antigo padrão de acumulação taylorista-fordista. Segundo a autora, essa emergência atende pelo menos três requisitos: 1) reordenar conceitualmente a compreensão da relação entre trabalho e educação, mudando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; 2) institucionalizar novas formas de educar e formar trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, de baixo de novos códigos profissionais em que figuram relações contratuais, de carreira e de salário; 3) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (RAMOS, 2006).

Convergindo com as formulações de Ramos (2006), Kuenzer (2007, p. 1167) ressalta:

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Estas combinações não seguem modelos pré-estabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas, tendo em vista atender, de forma competitiva, às necessidades do mercado e, assim, assegurar as maiores margens de lucro possíveis, que, no processo de internacionalização, tendem a ser estreitadas. Em decorrência, só podem ser apreendidas por meio da análise da dinâmica da integração produtiva como uma totalidade complexa em permanente processo de construção e reconstrução, a partir da lógica de acumulação flexível.

Daí a noção de competência no campo empresarial, ser definida como a **capacidade de agir, intervir e decidir em situações imprevisíveis e incertas** (RAMOS, 2006, grifos nossos).

Assim, no regime de acumulação flexível a relação do trabalhador com o seu trabalho contempla o desenvolvimento de subjetividades que, por um lado, atendam às exigências da

³⁶Liofilização significa à secagem da substância viva que, na empresa, é o trabalho vivo, que produz coisas úteis, riqueza material e valor, e que contraditoriamente se reduz no capitalismo (ANTUNES; PINTO, 2017).

produção e da vida social; por outro, que se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, configurando o aspecto cada vez mais desumano e predatório da força de trabalho (RAMOS, 2006; KUENZER, 2007).

Por isso, o sistema toyotista aponta para necessidade da formação de profissionais que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos. Em função disso, cabe ao trabalhador nesta nova planta produtiva ser polivalente (KUENZER, 2007). Termo que aqui significa a adaptação do trabalhador a várias situações diferenciadas e entendido como o domínio amplo do serviço que o indivíduo realiza e das diferentes etapas que são desenvolvidas dentro do ambiente de trabalho, que por sua vez necessitam do desenvolvimento de competências cognitivas mais elaboradas permitindo a resolução de problemas com maior agilidade.

Ora, quando tratamos da relação entre trabalho e educação, a noção de competência adentra a escola. Perrenoud (2001, p. 21, grifos nossos) em seu livro *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* afirma que o termo, no terreno pedagógico, ainda que polissêmico, designa, em linhas gerais:

[...] a capacidade de um sujeito mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas. Isso exige a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do “saber mobilizar”. **Pensar em termos de competências significa a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura.**

Qualquer semelhança, portanto, com as exigências do regime de acumulação flexível não é mera coincidência.

Como explica Saviani (2013b), a construção de competência como tarefa pedagógica não era novidade até então, pois remonta à década de 1960, a partir de uma matriz behaviorista. Nessa acepção, as competências estavam ligadas a objetivos operacionais, cuja classificação foi realizada pelo professor da Universidade de Chicago, Benjamin Bloom. Atingir os objetivos especificados por ele, isto é, ser capaz de realizar determinadas operações, “[...] significava adquirir as competências correspondentes” (SAVIANI, 2013b, p. 437). Numa tentativa de superar uma concepção condutivista por meio da psicologia cognitiva, a teoria construtivista despontou identificando as competências com os próprios

esquemas adaptativos criados pelos indivíduos na interação com o ambiente num processo chamado por Piaget de equilíbrio e acomodação.

No contexto atual de reestruturação produtiva essa concepção de fundo se mantém, porém ela é desnudada do seu caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter sucesso, consideraria em alguma medida o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, como defendia Piaget (SAVIANI, 2013b). Agora, a questão da necessidade de compreensão da realidade pelo indivíduo é totalmente excluída, e para a adaptação ao meio natural e social entram no cenário “[...] as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais” (SAVIANI, 2013b, p. 437).

Logo, o empenho em introduzir a pedagogia das competências no ambiente das empresas e das escolas se deu com o objetivo de ajustar os sujeitos, como trabalhadores, ao tipo de sociedade resultante da reestruturação do processo produtivo. De acordo com Saviani (2013b, p. 438, grifos do autor):

Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, neste caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia. Com efeito, “o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforme os meios de produção em meios de sucção de trabalho não pago” (Marx, 1978, p. 75). Portanto, o “valor de uso específico” do trabalho produtivo para o capital não está no seu caráter de utilidade nem nas “qualidades úteis peculiares ao produto no qual se objetiva”, mas no fato de criar valor de troca, isto é mais-valia (idem, ibidem).

Portanto, não podemos estranhar o fato de que a noção de competência venha orientando a reformas educacionais em diferentes países da periferia do sistema capitalista e especificamente no Brasil, desde os acordos internacionais em torno do Movimento Educação para Todos, cujo marco é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial (BM), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO).

Tais reformas orientadas pelos organismos internacionais procuram traduzir as demandas impostas pela lógica do capital, afirmando que as mudanças econômicas exigem

mais eficiência e produtividade dos trabalhadores sendo, portanto, importante a sua adaptação ao mercado. A estratégia neoliberal é apontar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa para a ascensão individual e de democratização de oportunidades (MALANCHEN, 2016).

Segundo Malanchen (2016), as reformas educacionais envolvem um conjunto de políticas que afetam desde a estrutura pedagógica e administrativa das escolas, até a formação dos professores, os fundamentos a serem trabalhados e o modelo de gestão que deve ser implementado. Os governos, por sua vez, exibem a necessidade de o trabalho docente se adequar às novas exigências da profissão oriundas das novas tecnologias e das consequentes transformações do mundo do trabalho pela lógica da flexibilidade e da eficiência.

Marco da nova fase da política educacional de nosso país foi a promulgação e a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/1996, pois é a partir dela que se redefinem todos os níveis de ensino e, de modo específico, ocorre a incorporação explícita da noção de competência na educação do Brasil, presente em diversos artigos da lei, nos dois níveis de ensino e nas orientações para os profissionais da educação, tanto na educação básica, quanto na educação superior. Tomamos como exemplo o ensino médio, no artigo 36, na seção IV:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das **respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.**

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão **reconhecer competências** e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação (BRASIL, 2018b, p. 26-27, grifos nossos).

Em sintonia com a LDB/1996, não podemos deixar de citar a profunda relação da pedagogia das competências com outra política educacional do mesmo período. Estamos nos referindo aos PCN. Ramos (2006, p. 16) denunciou a implementação dessa proposta pedagógica no documento, segundo a autora, ao eleger a pedagogia das competências para empregabilidade, os PCN assumem “[...] o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado”.

Logo em sua apresentação, o documento deixa explícito que seu objetivo é trabalhar com “[...] competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (BRASIL,

2000, p. 4). No mesmo texto, mais adiante, encontram-se informações que reiteram a valorização da construção de competências. Segundo o documento:

[...] a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. **Uma organização curricular que responda a esses desafios requer: desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo; (re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos; adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores,** bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento (BRASIL, 2000, p. 74-75, grifos nossos).

Considerando a inserção da noção de competência nos documentos educacionais desde os anos de 1990, chegamos a duas conclusões fundamentais. A primeira é a de que a implantação, no Brasil, da pedagogia das competências, recebeu fortes influências das reformas educacionais internacionais, uma vez que ela atendia os interesses dos organismos financeiros, especialmente o FMI e o BM, com nítido objetivo de ajustar os indivíduos às demandas do processo neoliberal globalizado, isto é, ao regime de acumulação flexível.

Contudo, Saviani (2013b) observa que os indivíduos já não podem mais esperar das oportunidades escolares o acesso ao emprego, mas apenas uma formação para deixá-los em condições de empregabilidade. Logo,

[...] a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridades amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis porque a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a

adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos de 1990, assumindo a forma de neoprodutivismo (SAVIANI, 2013b, p. 430).

Destarte, a ordem econômica neoliberal de acumulação flexível está assentada na lógica da exclusão, isto é, de que não há lugar para todos. Dessa forma, boa parte dos jovens que atingem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA) nela nem sequer chegam a participar. Em outro sentido, conforme Saviani (2013b), a exclusão é pressuposta porque, com a automação cada vez mais sendo incorporada no processo produtivo, o capital em sua fase atual prescinde, igualmente em escala crescente, da mão de obra. Buscando potencializar a produtividade, ou seja, a extração de mais-valor, e incentivando ao máximo a competição entre os indivíduos, tem-se o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, gerando a exclusão deliberada dos trabalhadores. É esse processo que explica o empenho das empresas e dos governos neoliberais em reduzir a folha salarial e os direitos trabalhistas e previdenciários. Nesse sentido, Segundo Saviani (2013b, p. 431, grifos do autor):

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, as suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

A segunda conclusão fundamental é a de que os princípios pedagógicos constituintes da BNCC estão consoantes aos documentos nacionais dos anos de 1990 tendo na estrutura pedagógica conceitual que a fundamenta a noção de competência. A Base alinha-se à LDB/1996, por exemplo, quando indica “[...] competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2018, p. 7). No âmbito do documento, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação de conhecimentos escolares, aqui entendidos de uma forma ampla, como conceitos, procedimentos, valores e atitudes (STRENZEL, 2018). Deste modo, “[...] ser competente

significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BRASIL, 2018, p. 16).

Portanto, há uma linha de continuidade de adoção da noção de competência entre os documentos educacionais oficiais, pois desde os anos de 1990, as reformas visam o esvaziamento dos conteúdos escolares. Como já afirmamos, o que dá o tom da radicalidade da proposta da BNCC, ao acabar com o currículo de praticamente todas as disciplinas no ensino médio, é o aprofundamento da crise mundial do capital.

No próximo tópico analisaremos o papel da escola e do ensino e da aprendizagem na obra de Philippe Perrenoud.

3.2 O PAPEL DA ESCOLA E DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Perrenoud (2001), ao discutir a relação entre o desenvolvimento das sociedades e a escola, afirma que esse processo se complexifica gradativamente ao longo da história. Conforme o autor, na contemporaneidade, essa complexidade se expressa nas mudanças tecnológicas, no desemprego cada vez mais estrutural, nas reconversões industriais, nos fluxos migratórios, na recomposição das nações, nos mecanismos monetários e especulativos que nem mesmos os governos conseguem controlar e, enfim, nos ataques ao meio ambiente.

Diante deste cenário, o autor entende que o problema atual da escola é que ela não consegue formar indivíduos de acordo com essas mudanças, que para ele se traduz na ideia de formação para a vida prática, o dia a dia dos alunos. Esta, portanto, seria a razão do “fracasso escolar”. Conforme Perrenoud (1999, p. 14-15):

As esperanças suscitadas pela democratização do ensino foram decepcionantes: um número cada vez maior de jovens adquire maior escolaridade, mas eles serão mais tolerantes, mais responsáveis, mais capazes do que seus precedentes para agir e para viver em sociedade? E o que dizer do que, apesar das políticas ambiciosas, ainda saem da escola sem nenhuma qualificação, quando não analfabetos (Bentolila, 1996), dos que o fracasso escolar convenceu de sua indignidade cultural e prometeu à miséria do mundo, ao desemprego ou aos subempregos, em uma sociedade dual? Em cada sociedade desenvolvida, a opinião pública e a classe política não estão mais dispostas a somente apoiar o crescimento sem fim de orçamentos da educação, mas também exigem prestação de contas, querem uma escola mais eficaz, que prepare melhor para a vida sem, por isso, custar mais caro. A corrida aos diplomas perde a sua pertinência junto com a desvalorização dos títulos e a rarefação dos empregos, mas abandoná-la levaria a correr riscos ainda maiores. A armadilha escolar (Berthelot, 1983) fechou-se sobre quase todas as famílias. Os adultos exercem uma pressão constante sobre os jovens, os quais acreditam cada vez menos que o sucesso escolar irá protegê-

los das dificuldades da existência. Assim, pede-se à escola que instrua uma juventude cuja adesão ao projeto de escolarização não está mais garantida.

Partindo dessa análise, Perrenoud (2005) então vai defender a construção de competências, com o intuito de educar para a cidadania e a democracia, tanto quanto combater o fracasso escolar.

Educar para a cidadania, como explica o autor, passa por experiências de vida e da relação com o saber que tem efeitos formativos. Nesse sentido, se a escola busca favorecer a aprendizagem para a cidadania, o primeiro a se fazer é tornar possível e provável, entre os indivíduos, o exercício de uma cidadania fundamentada numa postura ética e de competências práticas passíveis de serem transpostas ao conjunto da vida social (PERRENOUD, 2005). Assim, Perrenoud aborda a questão da educação para a cidadania subordinando-a à construção de competências.

Ainda segundo Perrenoud (2000b), educar para a cidadania é, antes de tudo, mobilizar o aluno para que ele se torne um aprendiz. A tarefa essencial consiste, então, em orientar cada aluno-aprendiz para situações de aprendizagens carregadas de sentido e regulação, coerentes com seu projeto e seu itinerário pessoais, assim como com as finalidades globais da escolaridade. Como uma espécie de treinador, o professor-formador, estaria disponível e seria capaz de acompanhar cada um em suas tentativas e erros. Por esse motivo, valoriza-se a capacidade da equipe escolar de diagnosticar o que o aluno sabe, suas dificuldades e quais são as possibilidades de avanços, para de forma precisa intervir nos percursos de aprendizagem. Nesse sentido, o papel da escola é desenvolver no aluno a capacidade de “aprender a aprender”.

Conforme Amaral (2016), esta formulação de Perrenoud nos passa a ideia de que a escola deve estar pautada no desejo dos alunos, isto é, que ela só faz sentido se os indivíduos conseguirem relacionar aquilo que o professor ensina com sua ação cotidiana. Para o autor, essa perspectiva confere à educação uma visão estreita, pragmática, ancorada nas possíveis vantagens que o aluno possa enxergar para a sua atuação no dia a dia.

Saviani (2013c), quando trata dos interesses dos alunos pelos conteúdos escolares, faz uma diferenciação entre o aluno empírico e o aluno concreto. Quando o autor fala do primeiro, é importante ressaltar que ele tem determinadas sensações e desejos que correspondem à sua condição empírica imediata. Desse modo, os jovens vindos de sua realidade, seja ela uma vida elitizada, com acesso ao legado cultural produzido pela

humanidade, ou uma vida empobrecida, sem acesso aos bens culturais mais desenvolvidos, trazem os interesses que foram fabricados nessas realidades.

Sendo assim, nem sempre os interesses imediatos dos alunos correspondem aos seus interesses como seres concretos, pois como indivíduos concretos eles são uma síntese de inúmeras relações sociais. Por outro lado, alguns conteúdos escolares que ele até pode rejeitar, podem ser de suma importância enquanto indivíduos concretos. Como explica Saviani (2013c, p. 121-122):

[...] o que é do interesse do aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também as gerações atuais não escolhem os meios e as relações de produção que herdaram da geração anterior, e a sua criatividade não é absoluta, mas faz-se presente. A sua criatividade vai expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações que eles não escolheram. Isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana. Daí a grande importância de distinguir, na compressão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto.

É deste modo que se situam, por exemplo, os conteúdos culturais mais desenvolvidos produzidos ao longo da história da humanidade. Esses conhecimentos podem não ser do interesse imediato dos educandos, mas eles correspondem aos interesses dos alunos concretos, pois enquanto uma síntese das relações sociais, ele está dentro de um contexto que exige o domínio desses conhecimentos. E a educação escolar tem justamente o dever de propiciar o acesso a esses conhecimentos por meio da escola. Dessa forma, seu papel não deve se restringir a apenas incorporar os interesses dos alunos. Cabe a ela, prioritariamente, confrontar esses interesses com as necessidades de formação desses indivíduos (FRIGOTTO; RAMOS, 2016).

Quando Perrenoud (1999; 2000b; 2005) defende que o papel da escola é dotar os alunos de competências que lhes servirão para o uso prático em sua vida, isto é, que a educação deve estar pautada pelos interesses dos sujeitos, retirando a centralidade de conteúdos escolares que muitas vezes são vistos sem importância imediata, ele acaba legitimando o pragmático e a superficialidade pertencentes ao cotidiano alienado da sociabilidade capitalista.

Assim, o que se confirma a partir das formulações de Perrenoud (1999; 2000b; 2005), é que a pedagogia das competências está impregnada por uma fraseologia ideológica que tenta embelezar as relações no interior da escola, buscando adequá-la aos interesses dos alunos. Dentro dessa perspectiva, a formação escolar cumpriria o papel de preparar os indivíduos às novas exigências da sociedade neoliberal, globalizada. Entretanto, não concordamos com essa afirmação, pois como afirma Rossler (2004, p. 81):

Uma prática educativa comprometida com a ideologia e as demandas materiais do capitalismo atual só poderá apresentar como as únicas normas educativas verdadeiras, válidas e viáveis, aquilo que é, de fato, a adaptação do homem ao mundo atual: a determinados modos de pensar, sentir e agir; a determinadas condições sociais de vida. Qualquer educação que vise, consciente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea comete um duplo equívoco: o equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, eterna; e o equívoco moral, defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos da sua condição de seres humanos.

Com efeito, o que de fato acontece é que a pedagogia das competências acaba reforçando a manutenção da realidade atual, em vez de contribuir para a sua negação e superação.

Ao defender uma escola pragmática, que visa adaptar os indivíduos à ordem burguesa, não nos espantamos com a afirmação do autor de que os processos de ensino e aprendizagem devem respeitar as diferenças entre os alunos (PERRENOUD, 1999; 2000b). Segundo o autor:

[...] desenvolver uma educação “sob medida”, conforme a fórmula de Claparede (1973), é o sonho de todos aqueles que acham absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes (PERRENOUD, 2000b, p. 9).

Considerando as características individuais e a diversidade em termos de desenvolvimento na aprendizagem de cada aluno, o autor propõe, para o sucesso do ensino e da aprendizagem, a prática de uma “pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 1999; 2000b). Dessa forma, a escola estaria combatendo o mecanismo do fracasso escolar e das hierarquias de excelência. Segundo o autor:

[...] a diferenciação do ensino, quaisquer que sejam o dispositivo implementado e a orientação teórica subjacente, ataca esse mecanismo e procura neutralizá-lo como uma forma de “discriminação positiva”, mais ou

menos eficaz (Meirieu, 1990a, Perrenoud, 1993, 1995a, 1996b, 1996d, 1996f, 1997b)” (PERRENOUD, 1999, p. 80).

Conforme Perrenoud (1999, p. 80), a pedagogia diferenciada não é constitutiva de um ensino centrado nos conhecimentos, pois a escola deve acrescentar “novas ambições” gerando, assim, “[...] uma crise no funcionamento didático (ruptura com o ensino frontal) e na organização do currículo (criação de ciclos de aprendizado e individualização dos percursos de formação)”. Nesse sentido:

Não se pode imaginar uma abordagem por competências que não seja facilmente sensível às diferenças, a partir do momento em que os alunos são colocados em situações em que, supostamente, aprendem **fazendo** e refletindo sobre os obstáculos encontrados. Ora, tais situações não podem ser propostas de maneira constante à totalidade de uma turma, pois são feitas para grupos menores. Logo, uma pedagogia norteadas pelas competências divide o grupo aula e favorece o trabalho dos alunos em pequenos grupos (PERRENOUD, 1999, p. 80, grifos do autor).

Entretanto, Perrenoud (1999) destaca que essa não é, porém, senão a condição necessária de uma pedagogia diferenciada. Dentro de uma situação-problema, os alunos ainda permanecem desiguais e nada garante que os mecanismos que geram as desigualdades sejam suspensos simplesmente pelo fato de que os alunos não ouçam, juntos, palavras dirigidas a todos eles ao mesmo tempo. Pelo contrário,

[...] se não prestarmos atenção, um processo de resolução de problemas favorece os favorecidos, os alunos que têm as disposições desejadas para fazer boas perguntas, conduzir observações perspicazes, emitir hipóteses, assumir a liderança de um processo coletivo, pegar a caneta para anotar elementos pertinentes, solicitar aos outros alunos tarefas precisas (PERRENOUD, 1999, p. 81).

Ainda conforme o autor, o trabalho com situações-problema faz correr os mesmos riscos de maneira até mais insidiosa. Enquanto em um projeto de prazo maior, existe o meio de encontrar ao menos uma tarefa para cada um, uma situação problema, solicita, sobretudo, operações de forte componente intelectual. Este trabalho, sendo ainda mais seletivo, favorece, quando não conduzido com a preocupação de uma pedagogia diferenciada, aos alunos mais vivos, perspicazes e autônomos (PERRENOUD, 1999).

Por essa razão é que Perrenoud (2000b, p. 73, grifo nosso) afirma:

Praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade **fecunda para ele**. Para chegar a isso, deve-se compreender o que passa em sua mente, ou seja, entrar na relação, instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem. Um dispositivo da pedagogia diferenciada aumenta a probabilidade de que cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e reorientar seu trabalho, se possível visando a regulação não somente das atividades, mas também dos processos de aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2000b), será por meio da pedagogia diferenciada que a escola poderá buscar respostas para problemas básicos da aprendizagem das crianças e dos adolescentes, assim como oferecerá condições necessárias para instaurar uma proposta didática capaz de dar sentido ao trabalho escolar.

Para o autor, a pedagogia diferenciada também deve estar ligada à avaliação formativa, isto é, fundamentada na esperança de identificar as características individuais dos alunos com suficiente precisão para atribuir a cada um, tratamento pedagógico sob medida.

Ainda segundo Perrenoud (2000b), uma situação de aprendizagem é caracterizada por uma atividade que gera um desafio ao sujeito que tem interesse por solucioná-lo. Portanto, não basta que o professor planeje bem sua aula, ele tem de conseguir despertar o interesse dos alunos, o desejo, a paixão por essa atividade. Só assim ele estará propondo uma tarefa que poderá ser encarada como situação de aprendizagem.

Nesse sentido, o conhecimento é construído no processo em curso. Conforme Perrenoud (2000a) cabe ao professor criar situações de aprendizagem, orientar seu aluno e não ser o principal responsável pela aprendizagem. O professor será competente se empenhando em buscar repertórios de dispositivos e de sequências didáticas, não obstante esta só obterá sucesso se estiver acompanhada de uma ação coletiva, prática, de diálogo entre professor e aluno, isto, como já afirmamos, se o aluno estiver desejoso de aprender. Portanto, de acordo com o autor:

A competência do professor é, então, essencialmente **didática**. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los **apenas o suficiente** para leva-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário (PERRENOUD, 2000a, p. 29, grifos do autor).

Esta concepção está ancorada nos postulados do lema “aprender a aprender”. Estes, segundo Martins (2004, p. 64, grifos da autora), baseiam-se num discurso da urgência de revisão dos processos de ensino e aprendizagem, buscando melhor adequá-los à realidade de

vida dos alunos e aos seus diferentes ritmos de aprendizagem. Nesta perspectiva, “[...] a aprendizagem resulta das ações dos alunos *a partir da e sobre a* realidade por eles vivida, pelas quais constroem o conhecimento”. Este, por sua vez, sendo produto das elaborações cognitivas das percepções e representações dos alunos, é construído sob a base de suas próprias experiências e de seu cotidiano. À escola fica o papel de criar condições “[...] para a problematização a partir das referidas representações, para o teste de hipóteses e para se buscar soluções (experimentação), respeitando as diferenças que se manifestam na atividade construtiva do aluno” (MARTINS, 2004, p. 64).

Por conseguinte, conforme Martins (2004, p. 64-65):

O conhecimento [...] torna-se uma representação particular de um mundo reduzido, isto é, tomado também de modo particular, do que se deduz que para o construtivismo inexistente um conhecimento objetivo, elaborado pelo gênero humano, a ser apropriado pelos indivíduos como condição básica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A subjetivação e a particularização do conhecimento encerram um esvaziamento e um empobrecimento acerca da própria possibilidade de um saber racional, objetivo e universal sobre a realidade humana, contribuindo para a “manutenção da hegemonia da concepção liberal-burguesa de homem, de sociedade e de educação” (DUARTE, 2000a, p. 24).

Desse modo, as pedagogias hegemônicas defensoras do lema “aprender a aprender”, na qual, como já afirmamos, se inclui a pedagogia das competências, priorizam a forma em detrimento do conteúdo. Nesse sentido, ganham importância sem precedentes “[...] a experimentação prática, os procedimentos de ensino, as formas pelas quais os alunos elaboram modelos mentais necessários à adaptação ao meio etc” (MARTINS, 2004, p. 65). Sendo assim, apoiados em Martins (2004, p. 65), afirmamos que assistimos a dissociação dos aspectos indissociáveis da prática docente, na qual a educação humanizadora só pode acontecer “[...] na base da cultura pedagógica, que se consolida na indissociabilidade entre os saberes escolares, os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem e as formas pelas quais este processo se realiza”.

A pedagogia das competências, ao relegar ao segundo plano os conteúdos da aprendizagem, traz como resultado a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a responsabilização dos alunos por aquilo que suas condições materiais de vida não lhes permitem, o que inclui uma educação escolar que garanta a socialização dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos referendados na história pela prática social dos seres humanos (MARTINS, 2004).

Podemos encontrar essa naturalização da desigualdade social na obra de Perrenoud (2000b) quando ele apresenta a metáfora da viagem para explicar o seu conceito de aprendizagem. Conforme o autor, ao viajar de trem, cada passageiro sobe em um determinado ponto e desce em outro lugar. Durante o percurso, as pessoas que pegaram esse trem em pontos diferentes e desceram em pontos diferentes se encontraram. Muitos podem até descer no mesmo ponto, mas suas origens são distintas. Durante cada ponto de trajeto, outras pessoas vão adentrando ao trem, o que faz com que ele permaneça sempre cheio, mas a história de seus ocupantes são bem diferentes mesmo que o objetivo seja chegar ao mesmo ponto. Trazendo para a organização pedagógica:

Continuando na metáfora da viagem, pode-se dizer que uma vontade de individualização dos percursos de formação, levaria a multiplicar as linhas, os entroncamentos, ou seja, os itinerários possíveis. Isso não levaria ao isolamento: cada um viajaria em grupos cuja composição resultaria da reunião, por algumas semanas ou por alguns meses, de aprendizes envolvidos na mesma trajetória **específica** (PERRENOUD, 2000b, p. 134, grifo do autor).

Considerando a metáfora da viagem, utilizada por Perrenoud (2000b) para uma situação de aprendizagem, assim como sua visão de prática pedagógica diferenciada, onde cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele, podemos constatar que para o autor é algo natural haver diferenciação entre o ponto de partida e ponto de chegada, na aprendizagem dos alunos, principalmente pelo fato de Perrenoud (2000b) discordar da ideia de o professor “ensinar a mesma coisa para todos”, e de que não seja possível que os seres humanos “consigam o mesmo nível de desenvolvimento”, ainda que ele afirme que o objetivo de tal proposta é combater a desigualdade educacional.

Ora, se a pedagogia das competências reabilita uma série de traços característicos das teorias pedagógicas do começo do século XX, a sua defesa do “respeito às diferenças” entre os indivíduos não é nenhuma novidade. Segundo Saviani (2018), essas teses trabalham com a ideia de que os seres humanos em sua essência são diferentes e que o papel do educador é respeitar as diferenças entre eles.

Saviani (2018) trata do assunto quando aborda a mudança dos interesses da burguesia ao tomar o poder e deixar de ser classe revolucionária, abandonando a ideia de igualdade entre os seres humanos, que se estruturava no terreno educacional na defesa da “pedagogia da essência”. Ao tornar-se classe dominante e buscando justificar seus interesses de perpetuação da sociedade, e não de superação da mesma, a burguesia deixa de lado a ideia de “essência” e

passa a defender uma “pedagogia da existência” para a educação. Esta vai defender que os seres humanos são essencialmente diferentes e que nós temos que respeitar as diferenças entre eles. Então, há os que têm mais capacidade e há aqueles com menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os outros por aquilo.

Conforme Saviani (2018, p. 34):

Com efeito, a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios.

Ainda segundo Saviani (2018), podemos até aceitar que o ponto de partida dos alunos seja diferente, pela própria trajetória desses sujeitos, mas é imperativo lutar que para o ponto de chegada seja o mais homogêneo possível entre eles. Somente dessa forma se estaria lutando contra a desigualdade educacional. Aceitar a naturalização das diferenças sem levar em conta aspectos socioeconômicos, ou seja, objetivos, é o mesmo que aceitar o fracasso escolar, o que entra em contradição justamente com aquilo que Perrenoud (1999; 2000b; 2005) afirma pretender superar. Nesse sentido,

[...] o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado. Este ponto, porém, é de fundamental importância. Com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de chegada inviabiliza o trabalho pedagógico. Isto porque, se u não admito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente, não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica. Neste ponto, vale lembrar que, se para os alunos a percepção dessa possibilidade é sincrética, o professor deve compreendê-la em termos sintéticos. O professor deve antever com certa clareza o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade (SAVIANI, 2018, p. 61-62).

Assim, conclui-se que Perrenoud (1999; 2000a; 2000b; 2001; 2005), ao afirmar que a escola deve acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade neoliberal, defende uma formação que visa adaptar os indivíduos à ordem burguesa, isto é, ao atual regime de

acumulação flexível. Portanto, ao adotar como eixo norteador a pedagogia das competências, não nos surpreende que a BNCC esteja a serviço dos grandes grupos empresariais, como já enfatizamos no primeiro capítulo.

Além disso, como vimos, Perrenoud (2000b) propõe, para o sucesso do ensino e da aprendizagem, uma pedagogia diferenciada, o que, na prática, significa a naturalização das desigualdades sociais. Por fim, a crença do autor na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, confere à pedagogia das competências uma visão idealista da educação. Este ponto será objeto de uma melhor discussão quando tratarmos da relação entre sociedade e escola, no próximo tópico.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE SOCIEDADE E ESCOLA

A análise sobre a relação entre sociedade e escola na obra de Perrenoud (2005) é motivo de polêmica e contradições. Quem fizer uma rápida leitura destes trabalhos pode ingenuamente acreditar que o autor tem uma concepção crítica e progressista de educação, tendo em vista suas afirmações sobre a autonomia relativa da escola frente à sociedade.

Nas palavras de Perrenoud (2005, p. 24), “[...] a escola não é um Estado dentro do Estado, mesmo que se reconheça sua autonomia relativa”. Segundo ele, em função disso não se pode imputar a ela uma eventual crise da educação cidadã. Seria um absurdo, portanto, exigir que a escola seja mais virtuosa do que a sociedade que ela expressa.

Ainda segundo o autor, mesmo que a escola dedicasse maior tempo de estudo a educar para a cidadania, ela não poderia salvar a sociedade, pois não conseguiria contrabalançar o que as pessoas veem diariamente à sua volta (PERRENOUD, 2005).

Quando Perrenoud (2000a, p. 141) analisa o papel do professor, ele afirma que “[...] seria tão absurdo quanto injusto esperar dos professores virtudes educativas infinitamente maiores do que as da sociedade que lhes confere a incumbência de ensinar. Ainda que eles fossem exemplares não poderiam mudar o estado do mundo”.

O autor não só demonstra ter a exata noção das determinações sociais da educação, mas inclusive mostra profunda preocupação em relação aos problemas sociais e aponta a contradição entre a defesa da liberdade, igualdade e fraternidade no frontão das repúblicas, quando na verdade o que se vê é o seguinte: 1) liberdade de maneira geral é apenas para poluir, comercializar armas, drogas e sexo, muitas vezes graças a falhas na legislação ou sistema judiciário e policial; b) o que domina a sociedade são as desigualdades de todo tipo:

na educação, na justiça, no trabalho, na saúde, na participação nas decisões, entre as classes sociais e nacionalidades, dentre outras; c) não é possível acreditar na fraternidade com desigualdade (PERRENOUD, 2005).

Partindo dessas importantes considerações, para Perrenoud (2005, p. 28):

[...] a reflexão sobre a cidadania e sua aprendizagem não pode ser fruto do pensamento mágico, mas é preciso admitir as contradições de nossas sociedades e não esperar que a escola as assuma sozinha. No jogo de polícia e ladrão, todos os ladrões descobertos antes de alcançar o objetivo são “pegos”, mas eles têm uma esperança: se o último ladrão chegar ao objetivo sem ser preso, pode “salvar o bando”. No jogo da sociedade, a escola não pode “salvar o bando”. Ela só pode dar andamento, por seus próprios meios, às intenções e às estratégias educativas da sociedade. Péguy estava certo: temos de trabalhar sobre as crises da sociedade antes de denunciar as carências da escola ou de jogar em suas costas novas missões impossíveis.

Com efeito, parece não restar dúvidas de que a abordagem de Perrenoud (2000a; 2005) se aproxima de uma teoria crítica da educação. Ao recorrer por diversas vezes às características da sociedade para explicar os problemas do dia a dia nas escolas, ao enfatizar os equívocos das análises que buscam ver na escola a solução de todos os problemas, o autor, em tese, dissipa as ilusões daqueles que defendem a total autonomia da educação frente à sociedade.

No entanto, é preciso analisar mais de perto a relação sociedade e escola na obra de Perrenoud (2005), considerando dois motivos fundamentais: 1) filiação da pedagogia das competências ao lema “aprender a aprender”; 2) defesa de que a escola deve contribuir para a melhoria da sociedade.

Como já afirmamos diversas vezes, a pedagogia das competências se filia ao lema “aprender a aprender”, o que pode ser comprovado nas obras de Perrenoud, pois em diversos momentos o autor deixa explícita sua devoção aos “[...] métodos ativos [...]” (PERRENOUD, 2000b, p. 9) e às “[...] pedagogias ativas e construtivistas [...]” (PERRENOUD, 2005, p. 14). Além disso, numa entrevista para a revista *Escola Nova*, no ano de 2000, ele se expressou da seguinte forma sobre sua concepção pedagógica:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus próprios conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os

professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, 2000c, n.p).

Portanto, há uma contradição entre a exposição feita pelo autor sobre os limites da educação e sua defesa dos métodos da pedagogia nova, teoria que tem uma visão idealista da relação entre escola e sociedade.

Saviani (2018, p. 4), refletindo sobre o problema da marginalidade e sua relação com a educação na América Latina, classifica em dois grupos de teorias no que diz respeito à abordagem sobre o tema. No primeiro, autor explica que estão aquelas teorias que entendem a educação como “[...] um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização”.

A partir dessa análise, fica evidente que os grupos explicam o problema da marginalidade a partir de uma forma diferente de entender a relação entre educação e sociedade. No primeiro grupo, a sociedade é entendida de forma harmoniosa, tendendo à integração dos indivíduos. A marginalidade, desse modo, é um fenômeno acidental que atinge um número maior ou menor de seus membros, o que, contudo, é um desvio que pode ser consertado. A educação aparece como um instrumento de correção das distorções sociais. Dessa forma, seu papel é reforçar os laços da sociedade, promover a coesão entre os indivíduos e garantir a integração de todos no organismo social. No limite, pois, sua função é a superação da questão da marginalidade. Assim:

Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação como uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2018, p. 4).

O segundo grupo, por sua vez, concebe a sociedade pela divisão entre as classes sociais, “[...] a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material” (SAVIANI, 2018, p. 4). Segundo Saviani (2018), para este grupo, o problema da marginalidade é compreendido como um fenômeno que faz parte da estrutura da sociedade, tendo em vista que a classe social que se converte em dominante vai se apropriar dos resultados da produção pela força, tendendo, em função disso, a relegar aos membros das classes dominadas à condição de marginalizados. Ainda segundo o autor, dentro deste contexto, a educação é dependente da estrutura social geradora da marginalidade, e sua

finalidade é reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Por esse motivo, ela converte-se num fator de marginalização dos indivíduos e sua forma particular de reproduzir essa marginalidade social é sua reprodução cultural e, especificamente, escolar.

Saviani (2018), dessa forma, toma como critério de criticidade a análises das determinações objetivas, denominando o primeiro grupo de teorias não críticas, pois encaram a educação como totalmente autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. O segundo grupo, por outro lado, abriga as teorias classificadas como críticas, pois buscam entender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, “[...] à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educacional” (SAVIANI, 2018, p. 5).

A partir dessa classificação, Saviani (2018, p. 7-8) vai inserir a pedagogia nova no grupo das teorias não críticas da educação. Conforme o autor, esse ideário pedagógico concebe a educação como fator de equalização social,

[...] um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica.

Ora, é justamente pelo fato de não levar em conta as determinações objetivas e buscar compreender a educação de forma autônoma, tentando compreendê-la por si mesma, que afirmamos que a pedagogia nova tem uma visão idealista da relação entre a sociedade e a escola.

Duarte (2010, p. 34-35), buscando definir o que ele entende por visão idealista da educação, afirma:

Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital. Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação. O adjetivo “idealista” é usado aqui não com referência à adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas

gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social.

Essa definição de Duarte (2010) encontra eco na produção de Perrenoud (2005, 111), ao abordar as competências que homens e mulheres das camadas populares precisam adquirir para não serem vilipendiados pelos poderosos, quais sejam:

Saber identificar, avaliar e fazer valer seus recursos, seus direitos, seus limites e suas necessidades; Saber individualmente ou em grupo, conceber e implementar projetos, desenvolver estratégias; Saber analisar situações, reações, campos de força de maneira sistemática; Saber cooperar, agir em sinergia, participar de um grupo, compartilhar uma liderança; Saber construir e coordenar organizações e sistemas de ação coletiva de tipo democrático; Saber gerir e superar conflitos; Saber operar com regras, utilizá-las, elaborá-las; Saber construir ordens negociadas para além das diferenças culturais.

Perrenoud (2005), analisando essas competências, afirma que a educação deveria justamente formar os indivíduos, particularmente os mais fracos, para lidarem com as injustiças de nossa sociedade. Segundo ele, trata-se de os sujeitos se encontrarem para dizer não; para exigir o máximo respeito; afirmar seus direitos e necessidades; para se colocar como alguém que deve ser levado em conta; para fazer valer seus direitos. Em todas essas situações, tudo é uma questão de adquirir competências.

Como observam Pasqualini e Martins (2008), é possível constatar que, para Perrenoud (2005), a condição de subalternidade dos sujeitos pode ser superada se a eles for garantido o desenvolvimento de competências na atual sociedade. Trata-se, em última instância, de instrumentalizar os sujeitos a identificarem as situações em que se encontram, numa correlação de forças desconfortável, sendo mais conveniente esperar pacientemente e formá-los para o planejamento de estratégias com o objetivo de preservar seus interesses e reverter situações a seu favor.

Trazendo a discussão para o âmbito da BNCC, vemos a mesma contradição que aparece na obra de Perrenoud (2005), quando o documento apresenta as “competências socioemocionais” que os alunos devem adquirir, quais sejam:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. [...] 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

Conforme Freitas (2016), por trás da ideia de formação escolar voltada para a “flexibilidade e resiliência”, e de tomada de decisões por “princípios éticos e democráticos”, estão os interesses da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo o autor, a ênfase em ensinar nas escolas “competências socioemocionais”, mais notadamente, a resiliência, está ligada à necessidade de os jovens aceitarem passivamente o desemprego e as novas formas precarizadas das relações de trabalho.

Fica evidente, desse modo, que a inclusão das competências socioemocionais, longe de buscar formar cidadãos críticos e democráticos, como diz a BNCC, é apenas um artifício ideológico que visa ocultar as raízes da precarização do trabalho e do desemprego, que devem ser buscadas no esgotamento e na crise do sistema capitalista, cada vez mais apodrecido. Ocultando o problema, a resiliência, por exemplo, é uma forma de internalizar no indivíduo a ideia de que a responsabilidade de seu sucesso, bem como de seu fracasso, depende de seu esforço pessoal, onde a concorrência e a competição são naturais e desejáveis (FREITAS, 2016).

Como destaca Freitas (2016), busca-se ocultar a realidade da ordem burguesa com a ideia de “oportunidades iguais para todos”, difundido a noção de que, para tanto, é preciso preparar-se para disputar espaço no mercado. Nessa ocultação, ficam de fora as desigualdades sociais, que impedem milhares de indivíduos de poder disputar tais “oportunidades”. O objetivo é passar a ideia de que o jogo é limpo, que o que vale é a meritocracia.

Predomina a ideologia de que é possível vencer as dificuldades de origem, não importando quais sejam. E é isso que orienta também a expectativa do capital em relação à educação, com a exigência de que, mesmo que a escola tenha alunos advindos das camadas populares, a desigualdade socioeconômica pode ser superada pedagogicamente no interior da mesma, não importando nem mesmo as condições existentes, desresponsabilizando, dessa forma, o Estado e suas políticas (FREITAS, 2016). Como ressalta Freitas (2016, n.p, grifo do autor):

A OCDE prefere, com o PISA, ir difundindo a ideia de que a resiliência é uma nova arma contra a pobreza e não a transformação social das relações que geram a própria pobreza, cuja origem está nos processos de acumulação

de riqueza. A resiliência é posta a serviço da adequação da juventude às regras de funcionamento social – as quais são as verdadeiras bases da desigualdade social. A OCDE prefere continuar a criar um mundo ideal onde todos podem vencer, **se quiserem**. A escola (e o professor) são os culpados pela perpetuação da desigualdade, não o sistema social.

Nesse sentido, a BNCC (2018) expressa uma visão idealista do papel da educação da mesma forma que Perrenoud (2005), e com os mesmos objetivos, adaptar os indivíduos às novas exigências do regime de acumulação flexível.

Deste modo, fica o questionamento: a superação da desigualdade e da exploração em nossa sociedade é uma mera questão de competência? Essa é a perspectiva que encontramos na obra de Perrenoud (2005) e na BNCC (2018).

Portanto, se por um lado Perrenoud (2005) tem total discernimento sobre aquilo que Saviani (2018) denomina de “condicionamentos objetivos da educação”, isto é, que a educação tem autonomia relativa frente à sociedade, por outro, o autor, expressando uma visão idealista da relação sociedade/educação, acredita na crença da possibilidade de resolução dos problemas sociais se os indivíduos das camadas populares por meio da escola adquirirem determinadas competências e se adaptarem à sociedade.

A BNCC, por sua vez, ao adotar “competências socioemocionais”, dentre as quais destacamos a resiliência, busca, aparentemente, formar indivíduos de acordo com princípios éticos e democráticos, tal qual defende o próprio Perrenoud (2005), porém, o objetivo real do documento é ocultar as verdadeiras bases da desigualdade social, criando um mundo ideal onde todos podem vencer, basta apenas querer.

Buscando compreender a contradição entre os objetivos proclamados por Perrenoud (2000a; 2005) e pela Base e os objetivos reais contidos nas proposições aqui analisadas, recorreremos a Saviani (2000) e sua discussão sobre as leis nº 5.540/68 e 5.692/71, do período da ditadura empresarial-militar.

De acordo com o autor, quando tratamos dos objetivos proclamados estamos indicando as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação. Enquanto os primeiros se situam num plano ideal no qual impera consenso e a convergência de interesses é possível, os segundos situam-se num plano em que se enfrentam interesses divergentes e, grande parte das vezes, antagônicos, determinando o curso da ação, as forças que dominam o processo (SAVIANI, 2000). Nesse sentido, “[...] os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. Neste caso, os

objetivos proclamados tendem a mascarar os reais (SAVIANI, 2000, p. 161). Com efeito, essa tendência é a marca distintiva da ideologia liberal.

Constata-se, portanto, que no plano dos objetivos proclamados, Perrenoud (2000a; 2005) e os formuladores da BNCC (2018) buscam apresentarem-se como progressistas e críticos, defensores de valores éticos e democráticos, ambos reconhecendo as determinações sociais da educação e negando a autonomia da escola em relação à sociedade. Todavia, no plano dos objetivos reais, quando são convocados a esclarecerem os alvos concretos da ação, eles revelam a visão idealista e adaptativa de sua proposição pedagógica. Se no plano dos objetivos proclamados defendem uma educação que atenda os interesses das maiorias e a democratização do ensino, no plano dos objetivos reais propõem competências que preparem os indivíduos para lidar e resolver os problemas e injustiças sociais para, assim, melhorarem e preservarem a ordem burguesa.

Dessa forma, considerando que Perrenoud (2000a; 2005) e a BNCC (2018) estão ancorados na pedagogia das competências, afirmamos que tal teoria tem uma visão redentora da escola, pois quando é obrigada a esclarecer seus alvos concretos de ação, ela revela a ideia de que a educação escolar, como se fosse produto de um “pensamento mágico”, tivesse o poder de, por si só, ser capaz de criar uma sociedade democrática e acabar com a desigualdade social (DUARTE, 2010).

Considerando a filiação da pedagogia das competências ao lema “aprender a aprender”, sua visão idealista do papel da educação e a formação escolar voltada para a adaptação dos indivíduos, era de se imaginar o lugar secundário que os conteúdos escolares ocupam na obra de Perrenoud (1999). No próximo tópico, analisaremos o problema dos conteúdos e do currículo e as suas relações com a diluição do currículo de história na BNCC (2018).

3.4 O PROBLEMA DOS CONTEÚDOS E AS IMPLICAÇÕES CURRICULARES SUSCITADAS PELA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Para um melhor entendimento sobre o problema dos conteúdos tomamos como referência, além da obra de Perrenoud (1999), *Construir as competências desde a escola*, o artigo *Sobre a ideia de competências*, de Machado (2002), que faz parte do livro *As competências para ensinar no século XXI*, organizado pelo próprio Perrenoud e por Mônica Gather Thuler, o que já evidencia a adesão do autor à pedagogia das competências e à obra do sociólogo e antropólogo suíço aqui analisado. O artigo ilustra como poucos o papel

secundário que os defensores de uma escola voltada para a aquisição de competências reservam aos conteúdos disciplinares.

Machado (2002), no intuito de defender que as escolas devam trabalhar com a construção das competências, secundarizando os conteúdos, logo no começo do artigo busca as raízes históricas da relação do trabalho educativo com a noção de competência. Segundo ele, desde a Grécia clássica o currículo básico composto pelas disciplinas de lógica, gramática e retórica, não visava o desenvolvimento destas enquanto disciplinas, muito menos à formação de lógicos ou linguistas, mas sim, de cidadãos, do habitante da polis, à formação política. Assim, segundo o autor, elas sempre desempenharam dois papéis fundamentais: 1) o de mediação entre o conhecimento em sentido pleno, que incluía a arte ou mesmo a religião, e o que deveria ser ensinado às crianças, aos indivíduos em formação; 2) meio para o desenvolvimento pessoal, para a formação do caráter, para construção da cidadania.

Portanto, para Machado (2002), na Grécia clássica a educação não visava a formação específica ou à preparação para o trabalho, mas sim para todos os cidadãos, isto é, a defesa de uma formação geral cujo objetivo era tornar os indivíduos livres. Assim, para o autor, a subversão das funções das disciplinas, com a transformação de meio em fim, é uma “corrupção moderna da ideia original”. Nas palavras de Machado (2002, p. 138):

De fato, é mais modernamente, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, que o entusiasmo pelas ciências físicas e naturais e pelos seus frutos tecnológicos passou a sinalizar no sentido de que estudar ciência, fazer ciência constituiria um valor em si. Ocorre, então, um certo deslocamento entre conhecimento chamado de “científico” (o que, rigorosamente, seria um pleonasmo vicioso) e o conhecimento em sentido amplo, com a consequente superestimação de uma forma de conhecer, a “científica”. Aos poucos, o processo de fragmentação do conhecimento caminhou no sentido da crescente subdivisão da própria ciência em múltiplas disciplinas e a supervalorização do conhecimento disciplinar. E, se a palavra “cientista” foi utilizada pela primeira vez apenas na segunda metade do século XX, associando-se a Da Vinci, Galileu, Newton, Leibniz ou a tantos outros estudiosos, a ideia de um conhecimento não-fragmentado, que não separava nitidamente a arte da filosofia, ou o corpo da mente, a ideia de formação de “especialistas” em disciplinas como a matemática, a física, a biologia, ou mesmo em subdisciplinas no interior de cada uma dessas é, com certeza, muito mais recente.

A partir dessas alterações, a escola passa, então, a se organizar como se os seus objetivos derivassem daqueles que caracterizam o desenvolvimento das ciências, sendo estes decorrentes da busca do desenvolvimento das diversas disciplinas científicas. O estudo das matérias e dos conteúdos escolares, ficam voltados para se chegar ao conhecimento científico,

que visaria garantir uma boa formação geral, sendo que a formação pessoal decorreria daí naturalmente.

No entanto, conforme Machado (2002), este estudo voltado para o conhecimento científico passa por uma crise no meio dos anos de 1970, justamente quando se coloca em questão a ciência e a razão moderna por parte das ideias pós-modernas.

Diante dessa situação, Machado (2002) defende uma nova definição para o papel da ciência e da escola. Para a primeira, o autor afirma que ela não pode ter um fim em si mesma, nem pode ser considerada um obstáculo ao desenvolvimento pessoal, mas necessita ser vista na perspectiva dos meios, de instrumentos para a realização de projetos pessoais; a segunda, por sua vez, precisa visar, primordialmente, a construção de competências. E é nesta perspectiva sobre o novo papel da ciência que as escolas precisam organizar-se, reestruturando seus espaços e seus tempos.

Ainda de acordo com Machado (2002), a reorganização do trabalho escolar também deve ressignificar o papel dos profissionais da educação em um novo cenário mundial marcado por incertezas. Ademais, a própria concepção de conhecimento deve ser repensada, ressaltando a necessidade de uma maior atenção aos componentes da sua dimensão tácita, a partir das relações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam na trama das relações em que a realidade é tecida, isto é, pela via da “contextualização” (MACHADO, 2002, p. 150).

Contextualizar é uma estratégia fundamental para a construção das significações. Na medida em que se incorporam as relações tacitamente percebidas, a contextualização enriquece os canais de comunicação entre a bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento (MACHADO, 2002).

Nessa direção, a associação da vida a uma densa teia de significados faz com que a contextualização seja associada a uma necessidade aparentemente consensual de aproximação entre os temas escolares e a realidade fora da escola (MACHADO, 2002). Nesse sentido:

Durante a permanência na escola, a contextualização favorece a construção de significados, constituindo uma estratégia fundamental para a mobilização do conhecimento a serviço da inteligência ou dos projetos das pessoas. Ao sair da escola, o ingresso no universo do trabalho constitui uma forma básica de inserção social, e o debate sobre como a escola deve organizar-se para favorecer tal inserção situa-se em um prolongamento natural da problemática em tela, ou à prevalência das competências relativas aos conteúdos disciplinares (MACHADO, 2002, p. 151).

Nessa linha de raciocínio adotada por Machado (2002), chegamos à conclusão de que a escola deveria passar por duas mudanças fundamentais: 1) na sua concepção de conhecimento, passando da valorização dos conhecimentos sistematizados à valorização do conhecimento tácito, isto é, cotidiano, não-científico, pela via da contextualização; 2) na sua pedagogia, deixando de estar centrada na transmissão do saber elaborado e passando a estar centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento no cotidiano.

Xavier (2011), a partir de seus estudos sobre a obra de Michael Polanyi³⁷, afirma que o conhecimento tácito tem as seguintes características:

- a compreensão de que o conhecimento fundamenta-se no próprio ato da percepção e, nesse sentido, o conhecimento não se separa do sujeito que conhece;
- o compromisso do cientista com a “ciência que fabrica”, em oposição ao “mito” da imparcialidade;
- o ato da descoberta como eixo central e fundamental à Filosofia da Ciência, colocando em segundo plano a descoberta em si (POLANYI, 1964). Nesse ponto, Polanyi se aproxima da teoria epistemológica construtivista de Jean Piaget, cuja obra é referenciada em seu trabalho. Para ambos, mais importante que o conhecimento ou a descoberta científica é o próprio ato de conhecer.
- o conhecimento explícito é uma ínfima parte em relação a um todo complexo. O conhecimento implícito, ou tácito, construído a partir das percepções e história de vida do sujeito – sua experiência – é o que dá sustentação ao conhecimento explícito (POLANYI, 1964; SAIANI, 2003) (XAVIER, 2011, p. 35).

Portanto, observa-se que há uma aproximação entre as teses construtivistas de Piaget, das quais, como já afirmamos, a pedagogia das competências é defensora, e as características do conceito de conhecimento tácito elaborado por Polanyi (XAVIER, 2011). Não por outro motivo, conforme Xavier (2011, p. 39):

No âmbito da produção flexível, [...] esses elementos passam a ser valorizados sob a noção de competência, em decorrência da necessidade da utilização do conhecimento tácito para uma atuação eficiente dos indivíduos em suas atividades de trabalho [...].

Martins (2004, p. 67), por sua vez, observa que a proposta de contextualização para a educação, tem como finalidade instruir e adaptar os indivíduos, “[...] preparando a inteligência

³⁷Michael Polanyi, intelectual húngaro, foi quem introduziu a expressão “conhecimento tácito” na discussão epistemológica contemporânea.

para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência”. Por esse motivo, a inteligência se converte na construção de uma série de conhecimentos voltados para a resolução de problemas, com a função de adaptar os indivíduos a circunstâncias variadas. Como explica Martins (2004, p. 67):

[...] no desenvolvimento da inteligência, o indivíduo “capta” a realidade a título de fato comprovável por qualquer experiência similar à sua, atesta que o fato é verdadeiro e adequa-se às suas regras, ficando a inteligência no nível da adaptação. Neste sentido, a função da inteligência restringe-se à apreensão dos fatos e à captação dos dados expostos às funções sensoriais, expressando-se no conhecimento sobre os dados da experiência imediata incorporada na subjetividade do sujeito perceptivo.

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que o resultado de se adotar uma dimensão tácita do conhecimento pela via da contextualização não poderia gerar outro efeito que não fosse o empobrecimento e o esvaziamento dos conteúdos disciplinares da formação escolar. Machado (2002, p. 154, grifos nossos) ao discorrer sobre a relação entre as disciplinas e as competências, explicita bem a questão:

No caso específico da organização escolar, tudo o que se pode pretender, seja na escola básica, seja na formação profissional, é o **deslocamento do foco nas atenções da ideia de disciplina para a ideia de competência**. Mantendo o foco no desenvolvimento do espectro de competências pessoais compatível com o âmbito desejado, **as disciplinas é que devem passar a operar tacitamente**. Vários conteúdos disciplinares podem servir ao desenvolvimento de cada competência; e **as competências é que importam, não os conteúdos/instrumentos**. É necessário desenvolver nos alunos, por exemplo, o gosto pela leitura; sendo que os livros utilizados para esse desenvolvimento são uma questão menos importante. Certamente, existem múltiplos conjuntos de livros, expressando gostos e valores diversos, que podem servir ao mesmo fim.

Um aluno pode ignorar alguns conhecimentos considerados bastante simples pelos professores de determinada disciplina e, ainda assim, ser uma pessoa competente. Sua competência foi desenvolvida por meio de outros conteúdos, de outros temas, podendo ser revelada pela capacidade de aprender os temas que desconhece e que deseja e decide aprender. Não é grave haver um aluno no ensino médio que não saiba a área de um quadrado, se ele é competente para aprender tal cálculo no momento em que o desejar; o que é grave é haver alunos que não sabem calcular a área de um quadrado, nem querem saber.

Ora, a longa citação não deixa margem para dúvidas, o autor defende o deslocamento do foco das atenções das disciplinas para a ideia de competência. Nesse processo, o papel das disciplinas se reduz a operar tacitamente, isto é, valorizando a experiência cotidiana dos alunos. Ademais, essas disciplinas devem servir justamente para o desenvolvimento de

competências, pois são elas que importam no trabalho educativo e não os conteúdos. Estes, por sua vez, podem ficar reduzidos ao mínimo possível. Aliás, em alguns casos, os conteúdos ensinados pelos professores devem ser ignorados pelos alunos.

Perrenoud (1999), em harmonia com as posições de Machado (2002), afirma que a noção de competência enquanto uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, está apoiada em conhecimentos, mas não se limita a eles. Dessa forma, para o autor, dentre os vários recursos cognitivos que seriam mobilizados para enfrentar uma situação, o conhecimento é apenas um deles. Além do que, “[...] chega um momento em que os conhecimentos acumulados **não são mais suficientes**, em que não se pode dominar uma situação nova graças a simples **conhecimentos aplicados**” (PERRENOUD, 1999, p. 32, grifos do autor).

Ressalta-se ainda o fato de que as competências, para Perrenoud (1999), não se constituíam em saberes, saber-fazer ou atitudes em si, mas expressariam a capacidade do indivíduo de mobilizar, integrar e combinar esses recursos em situações singulares e imprevisíveis. Os conhecimentos sistematizados, então, seriam apenas um dos recursos a serem empregados na solução dessas situações. Nesse sentido, conforme o autor:

O mais profundo indício de uma mudança em profundidade é a **diminuição de peso dos conteúdos disciplinares** e uma avaliação formativa e certificativa orientada claramente para as competências. Como eu disse, as competências não dão as costas para os saberes, mas não se pode pretender desenvolvê-las sem dedicar o tempo necessário para colocá-las em prática (PERRENOUD, 2000c, n.p, grifo nosso).

Como destaca Amaral (2016), nas afirmações de Perrenoud (2000c), nos parece que a ênfase nos conteúdos disputa lugar com a construção de competências, como se houvesse uma dicotomia entre as duas coisas. O autor não compreende e não leva em conta a indissociabilidade da relação dialética entre ambos. Perrenoud, segundo o autor,

[...] não considera, por exemplo, que, ao se aprender determinado conteúdo, por menos pragmático que ele seja, (filosofia, sociologia, lógica, matemática, gramática, história, latim, etc), aprende-se também determinadas competências intelectuais, cognitivas, linguísticas, práticas etc. Parece possível afirmar até, que, sem tais conteúdos não se desenvolvem nos alunos aquelas competências específicas que cabe à escola lhes proporcionar (AMARAL, 2016, p. 61).

Assim sendo, não há nenhuma garantia de que os conhecimentos teóricos que não estão relacionados ao cotidiano e as experiências práticas dos alunos, sejam valorizados. Isso

significa que a referida pedagogia aqui estudada descaracteriza o papel da escola daquilo que seria sua função precípua: oportunizar o acesso aos conteúdos culturais mais desenvolvidos, conteúdos estes responsáveis pela humanização dos indivíduos em suas máximas possibilidades (AMARAL, 2016).

Com efeito, concordamos com Saviani (2018, p. 45) em sua assertiva de que sem conteúdos relevantes a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo. Para o autor:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, a enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2018, p. 45).

Com efeito, partindo das importantes considerações de Saviani (2018), afirmamos com todas as letras que a pedagogia das competências, ao secundarizar os conteúdos escolares mais desenvolvidos, transforma o ensino e a aprendizagem num engodo. Tal pedagogia desarma os indivíduos das camadas populares, os enfraquece na luta contra a classe dominante pela sua libertação. Aliás, reiteramos que a pedagogia das competências tem justamente o papel de adaptar os indivíduos à ordem capitalista, bem como às suas demandas, o papel secundário dos conteúdos escolares só reforça esta posição.

Destarte, os argumentos de Machado (2002) e Perrenoud (1999) sobre o deslocamento do “[...] ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas” (SAVIANI, 2013b, p. 438), só poderiam ter como implicação a defesa de um currículo cuja formação dos alunos baseia-se na “[...] sequência de experiências de vida que contribuiriam para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade” (PERRENOUD, 2000b, p. 50).

Conforme Ramos (2006, p. 261), as questões curriculares fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências ao defender o enxugamento dos conteúdos escolares “[...] são a crítica à compartimentação disciplinar dos conhecimentos e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem”. A autora lembra que, por esse motivo, são resgatados princípios curriculares tais como a integração e a interdisciplinaridade.

Ramos (2006) debatendo de que forma a pedagogia das competências entende tais termos, afirma que a integração defende a unidade entre os diferentes tipos de saberes dentro das escolas. Essa proposta pretende colocar as disciplinas escolares numa perspectiva relacional, de tal modo que ao atenuar os enquadramentos e as classificações ela ajude a promover uma maior iniciativa dos professores e alunos, maior integração entre as áreas de conhecimento e os saberes cotidianos. A interdisciplinaridade, por sua vez, fica reservada “[...] à inter-relação de diferentes campos de conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas” (RAMOS, 2006, p. 261).

Daí, portanto, que advém o enfoque da BNCC na solução de problemas do cotidiano dos alunos. De acordo com o então presidente da comissão da Base, Eduardo Deschamps³⁸, com a nova proposta a organização curricular deixaria de ser estanque. E não por outro motivo a BNCC define que as escolas podem decidir as formas de [...] organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 16).

Com efeito, a proposta interdisciplinar e integradora da pedagogia das competências, que se expressa na BNCC com o esvaziamento das disciplinas, desconsidera as bases histórico-ontológicas da produção do conhecimento e do trabalho educativo no modo de produção capitalista, isto é, que o problema das disciplinas isoladas é um reflexo da divisão social do trabalho dentro dessa sociedade (SANTOS, 2011). Portanto, o tratamento da questão da interdisciplinaridade por parte da referida teoria está dentro de uma ótica “fenomênica, abstrata e arbitrária” (FRIGOTTO, 2008, p. 52), como se um mero recurso didático fosse capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade.

Como explica Malanchen (2016, p. 198):

³⁸A entrevista completa está disponível neste link: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/18/base-nacional-comum-curricular-a-bncc-do-ensino-medio-e-publicada-no-diario-oficial.ghtml>

[...] mesmo levando em conta a questão da especialização e da fragmentação que tem ocorrido com o advento do capitalismo, não podemos deixar de considerar que isso também possibilitou o progresso no campo da produção de conhecimento, isto é, operacionalizou-se o avanço na pesquisa científica em muitas áreas. O campo da medicina é ilustrativo dos problemas e avanços gerados pela especialização. Se, por um lado, há situações nas quais podem ocorrer falhas em decorrência da falta de visão do paciente como uma totalidade, por outro é inegável que ocorreram enormes avanços do conhecimento nas diversas especialidades médicas.

Logo, a pedagogia histórico-crítica não desconsidera a necessidade da socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pelas várias disciplinas escolares (o que inclui aí a história), como momento analítico, conforme Saviani (2013b) defende. De acordo com o autor (2013c, p. 124), no momento analítico;

[...] diferencio à matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, eles nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa

Saviani (2013c) salienta que o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica segue o método da economia política delineado por Marx. Nele, o autor traçou o caminho a ser percorrido pelos sujeitos para desenvolver o processo de produção do conhecimento. O ponto de partida é o empírico, isto é, o objeto tal qual ele se apresenta a partir da observação imediata. Neste primeiro momento, tem-se a representação primeira do objeto e chega-se por meio da análise dos conceitos, à abstração, às determinações mais simples. Atingido esse ponto, é preciso percorrer o caminho inverso, chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto, agora não mais entendido como algo confuso e caótico e sim como uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas. Nesse sentido, Saviani (2018) afirma que o movimento que vai da síncrese à síntese, passando pela mediação da análise, constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos quanto para o processo didático-curricular, isto é, o método de ensino.

Conforme Malanchen (2016), o momento analítico com as disciplinas escolares é quando por meio das sucessivas decomposições do conhecimento, apreendemos suas categorias mais simples, porém de uma forma aprofundada. Nesse movimento é preciso que realizemos o caminho inverso, elaborando em nosso pensamento sínteses da realidade, mesmo que provisórias. Desse modo,

[...] para fazer do currículo um conjunto de disciplinas que não sejam isoladas, mas que estejam articuladas apontando para uma síntese, [...] precisamos levar em conta nossas limitações como professores e seres humanos, que existem por inúmeros fatores que não elencaremos ou discutiremos aqui.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o eixo articulador do currículo é a prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado. Essa perspectiva se traduz pela **categoria de trabalho**, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da natureza e da sociedade (MALANCHEN, 2016, p. 208, grifo nosso):

Portanto, o currículo com base na pedagogia histórico-crítica pode ser disciplinar, contudo é preciso que ele esteja ancorado em uma concepção de mundo materialista histórico-dialética, devendo propor a articulação das disciplinas escolares considerando o trabalho como o elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido (MALANCHEN, 2016).

Ademais, mesmo considerando todos os limites históricos, o currículo baseado nas disciplinas escolares nos leva a um prévio planejamento das atividades, bem como a uma necessidade da organização intencional e direcionada do trabalho educativo. O que é diferente de uma metodologia interdisciplinar, como é o caso da pedagogia das competências, que defende projetos temáticos ancorados no utilitarismo e no pragmatismo dos interesses imediatos dos alunos, deixando de lado a transformação da sociedade e voltados para a adaptação dos indivíduos à ordem burguesa existente (MALANCHEN, 2016)

Com efeito, a “perspectiva relacional” interdisciplinar proposta pela pedagogia das competências e que fundamenta a BNCC acaba sendo uma solução totalmente artificial. Além do que, sua organização curricular por ser idealista e pragmática leva a uma concepção do real restrita a fenômenos superficiais e a tentativas vagas de unir as disciplinas, deixando de lado “[...] fundamentos teóricos, os métodos próprios a cada campo do conhecimento e as especificidades de seus objetos de estudo” (MALANCHEN, 2016, p. 197).

Esse processo é perfeitamente observável na área de ciências humano-sociais da BNCC do ensino médio, pois ao diluir o currículo das disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, ela se organiza apenas a partir de seis competências específicas, quais sejam:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em

relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, 570).

Ainda de acordo com o documento, a base do ensino médio se organiza de modo a tematizar e problematizar categorias da área de ciências humano-sociais fundamentais à formação dos indivíduos, tais como: a) tempo e espaço; b) territórios e fronteiras; c) indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; d) política e trabalho (BRASIL, 2018).

Desse modo, as escolas trabalharão com os conteúdos mínimos das disciplinas, apenas aqueles que propiciem a interdisciplinaridade, a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências e habilidades que fazem parte da área de conhecimento. Ora, como delimitar os conteúdos de história que se encaixam nesse processo superficial sem considerar os fundamentos teóricos, os métodos próprios e as especificidades dos objetos de estudo do campo? Sem a delimitação dos objetivos que norteiam a disciplina? Sem estabelecer uma clara relação entre o trabalho pedagógico e o ensino de história?

Nesse sentido, afirmamos que a BNCC impõe sérios limites à formação de indivíduos para o pensamento histórico, e está muito longe de ser uma proposta que atenda os interesses de se combater a visão utilitarista do conhecimento (obsolescência programada) e a amnésia geral (presente contínuo) que assola a sociedade brasileira. O aprofundamento do esvaziamento da disciplina de história por conta da dissolução de seu currículo no ensino médio e a fragmentação de seus conteúdos, faz com que o documento não consiga ir além de uma história em migalhas, dissolvida em miríades particulares com pouca ou muitas vezes nenhuma relação entre si e sem qualquer determinação mais ampla. Ou seja, com a dissolução do currículo de história na BNCC do ensino médio e a utilização de conteúdos mínimos,

apenas aqueles que propiciem a interdisciplinaridade e a construção das competências gerais da área de ciência humano-sociais, sem se levar em consideração os fundamentos teóricos, os métodos próprios e as especificidades dos objetos de estudo do campo, o documento abandona por completo o projeto de síntese totalizante e perde-se de vista o horizonte da articulação dialética entre as diferentes temporalidades históricas – presente, passado e futuro. Dessa forma, é impossível pensar na possibilidade de os alunos entenderem aspectos articulados da totalidade do processo humano-social, terem uma ideia do todo, a partir de uma perspectiva panorâmica.

Ademais, tal postura secundariza a análise sobre quatro elementos fundamentais para o ensino e a aprendizagem de todas as disciplinas: 1) o entendimento do processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando uma leitura crítica do mundo; 2) o estabelecimento de relações entre fatos, ideias e ideologias; 3) a realização de atos ou ações de forma crítica e criativa; 4) a compreensão de se construir ativamente novas relações sociais (RAMOS, 2006).

Portanto, é fundamental que a escola não empobreça o currículo de história por meio de uma prática interdisciplinar abstrata e arbitrária, tendo em vista que esse processo acaba comprometendo o desenvolvimento da capacidade dos indivíduos compreenderem a realidade como uma totalidade articulada.

CONCLUSÃO

No processo de investigação, as duas perguntas que nos guiaram na pesquisa foram: quais os elementos determinantes que levaram ao problema do esvaziamento do currículo de história da BNCC? Que limites ele impõe às possibilidades do desenvolvimento de um pensamento histórico nos indivíduos?

Em nossa exposição, demonstramos que o esvaziamento do currículo de história se deu num contexto de aprofundamento da crise estrutural do capital e da guerra declarada pelas burguesias imperialistas dos países do centro do capitalismo, bem como as frações da classe dominante dos países periféricos, contra os trabalhadores em todo o mundo. Um fenômeno que se manifesta sob a forma da estagnação econômica, de um nível mais elevado de desemprego, dos déficits públicos, dentre outras consequências (MARTINS; CARVALHO, 2017).

Assim, vimos que por esse motivo na educação os projetos pedagógicos objetivam cada vez mais o empobrecimento dos conteúdos escolares. Com efeito, ganha centralidade a defesa de gestões com inspiração empresarial, dissemina-se o discurso da necessidade de flexibilização dos currículos, como é o caso da nova lei do ensino médio, e justifica-se a adoção de teorias pedagógicas que criticam o chamado “ensino conteudista”. Foi dessa forma que a elaboração da BNCC no governo Temer (MDB) passou a adotar abertamente a pedagogia das competências como eixo norteador do documento. Nesta proposta, os conteúdos escolares são considerados elementos secundários, uma vez que assumem a função de meio para a construção de competências e habilidades.

Dessa forma, o documento aprofundou o esvaziamento da disciplina de história, pois além do fato de ela não ser mais obrigatória no ensino médio, nesta mesma etapa da educação básica o seu currículo foi dissolvido na área das ciências humanas e sociais aplicadas, como aconteceu com a geografia, a filosofia e a sociologia.

Destarte, se criticamos a primeira versão da BNCC de história porque ela limitava os objetivos das aprendizagens, assim como seus componentes curriculares à história do Brasil, deixando de fora uma série de conteúdos que são fundamentais para que os alunos possam desenvolver um pensamento histórico e sejam capazes de entender a realidade concreta na qual eles estão inseridos. E se ressaltamos que na segunda versão ela não consegue progredir, pois reduz os conteúdos de história da África e história Indígena, além de retirar fatos da história do Brasil fundamentais para o entendimento da formação do país. Na BNCC

homologada o retrocesso é completo, pois há um profundo esvaziamento do ensino de história, dada a sua não obrigatoriedade e a diluição de seu currículo no ensino médio.

Por outro lado, enfatizamos que a pedagogia das competências está em total sintonia com os modismos educacionais que defendem o lema “aprender a aprender” e, devido ao universo ideológico pós-moderno preponderante no campo educacional, exercem grande atração nos educadores, o que dificulta a percepção sobre as determinações pedagógicas causadoras do esvaziamento dos currículos escolares.

Observamos que esse fenômeno deve-se ao fato de que em sociedades baseadas na propriedade privada e relações de dominação e, portanto, de alienação, os seres humanos estão submetidos, em sua vida cotidiana, a um brutal esvaziamento material e psicológico de sua individualidade; submetidos a um rigoroso processo de empobrecimento social e psíquico, isto é, submetidos a um intenso processo de empobrecimento afetivo, moral e intelectual. Desse modo, não é possível perder de vista o fato de que os processos de alienação da vida cotidiana predisõem os sujeitos à força atrativa de certos valores de caráter ideológico com os quais travam contato diariamente nas diversas esferas de sua vida (DUARTE, 2011).

Foi possível constatar que no universo ideológico pós-moderno cabe à escola ser o lugar das trocas, dos conhecimentos tácitos, cotidianos, que dizem respeito à realidade imediata e fragmentada dos alunos. Abandonando-se por completo a ideia de que o papel da educação é transmitir os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos mais avançados. Nega-se justamente as formas clássicas de educação escolar.

No entanto, conforme salientamos, longe de ser algo novo, essa atitude negativa perante a escola e o ensino remonta às primeiras décadas do século XX, mais especificamente ao lema “aprender a aprender” das teses escolanovistas e construtivistas. Portanto, o universo ideológico pós-moderno reabilita antigas teses, só que agora com novas determinações. Busca-se atender as exigências do projeto neoliberal, tendo em vista a reestruturação produtiva que visa a formar indivíduos flexíveis, adaptáveis e empreendedores. Em relação às outras teorias hegemônicas na educação, o que há de particularidade na pedagogia das competências é a tentativa de decomposição do referido lema numa listagem de competências (DUARTE, 2010).

No intuito de explicitarmos as especificidades da pedagogia das competências, nos debruçamos sobre a obra do sociólogo e antropólogo suíço Philippe Perrenoud (1999; 2000a; 2000b; 2000c; 2001; 2005). Num primeiro momento, destacamos que o objetivo de introduzir a noção de competência nas escolas e empresas é ajustar o perfil dos indivíduos, como

trabalhadores e cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reestruturação do processo produtivo.

A dissertação mostrou que para Perrenoud (1999; 2001; 2005) a escola deve acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, defendendo uma formação que visa adaptar os indivíduos à ordem burguesa, isto é, ao atual regime de acumulação flexível. Portanto, ao adotar como eixo norteador a pedagogia das competências, não nos surpreende que a BNCC esteja à serviço dos grandes grupos empresariais. Além disso, evidenciamos que o autor propõe para o sucesso do ensino e da aprendizagem, uma pedagogia diferenciada, o que, na prática, significa a naturalização das desigualdades sociais.

Considerando a filiação da pedagogia das competências ao lema “aprender a aprender”, sua visão idealista do papel da educação e a formação escolar voltada para a adaptação dos indivíduos, era de se imaginar o lugar secundário dos conteúdos escolares nos currículos, uma vez que ela defende a dimensão tácita do conhecimento pela via da contextualização (MACHADO, 2002). Ademais, o deslocamento do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas só poderia ter como implicação a defesa de um currículo cuja formação dos alunos baseia-se na sequência de experiências de vida que contribuiriam para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, sua relação com o saber e sua identidade.

Pontuamos ainda que as questões curriculares fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências ao defender o enxugamento dos conteúdos das disciplinas são a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos e a crítica à compartimentação disciplinar dos conhecimentos (RAMOS, 2006). Por isso, são resgatados princípios tais como a interdisciplinaridade e a integração. Com efeito, a organização curricular proposta pela pedagogia das competências acaba sendo idealista e pragmática, e leva uma visão da realidade limitada a fenômenos aparentes e a tentativas superficiais de unificação das disciplinas escolares (MALANCHEN, 2016).

Por fim, também demonstramos que a BNCC de história impõe sérios limites à formação de indivíduos para o pensamento histórico. Atentamos para o fato de que o esvaziamento de seu currículo no ensino médio faz com que o documento não vá além de uma história em migalhas, abandonando completamente o projeto de síntese totalizante e o horizonte da articulação dialética entre as diferentes temporalidades históricas. Nesse sentido, o estudo de história ancorado na pedagogia das competências terá como resultado a formação daquilo que Kuenzer (2016) chamou de subjetividades pragmáticas, fragmentadas, adaptáveis, flexíveis e presentistas.

Portanto, diante do que expusemos neste trabalho, com as investigações realizadas nesta pesquisa, foi possível **confirmar a hipótese levantada inicialmente de que o problema do esvaziamento do currículo de história na BNCC é de ordem fundamentalmente política, considerando que com a crise estrutural do capital os governos de orientação neoliberal vão defender para a educação gestões com inspiração empresarial, a necessidade de flexibilização dos currículos e teorias pedagógicas que criticam o chamado “ensino conteudista”, como é o caso da pedagogia das competências. Esta secundariza os conteúdos escolares, ao privilegiar a dimensão tácita do conhecimento pela via da contextualização. Além disso, para a pedagogia das competências dentre os vários recursos cognitivos que seriam mobilizados para enfrentar uma situação, o conhecimento sistematizado é apenas um deles dentre outros. No que diz respeito às questões curriculares, ela exalta a experiência concreta dos sujeitos e faz a crítica à compartimentação disciplinar dos conhecimentos. Por isso vai resgatar princípios curriculares baseados na interdisciplinaridade e na integração.**

Como destacamos na nossa introdução, considerando a carência de pesquisas referenciadas na pedagogia histórico-crítica voltadas para o ensino de história, a crítica aqui realizada ao esvaziamento do currículo da disciplina na BNCC também tem como finalidade ser um ponto de partida e servir como estímulo para estudos futuros. A começar pela discussão sobre a organização curricular e o trabalho pedagógico com a história a partir da referida teoria. Para tanto, é necessário que continuemos investigando a proposição acerca: 1) de uma concepção de história materialista e dialética, como é o caso do currículo de Cascavel (2008), pois o estudo das formações sociais por meio das contradições e das lutas sociais permite o entendimento dos fatos não isolados, mas em sua totalidade; 2) de um trabalho pedagógico com a disciplina com base no método de ensino da pedagogia histórico-crítica (que segue o método da economia política delineado por Marx), uma vez que, como já afirmamos, para Saviani (2013b) o movimento que vai da síntese à síntese, passando pela mediação da análise, constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos, quanto para a transmissão e assimilação do conhecimento.

Sobre o segundo ponto, conforme Saviani (2018), desse processo decorre um método pedagógico que parte da prática social em que tanto professor quanto aluno se encontram inseridos, ocupando, no entanto, posições diferentes, condição para que possam travar uma relação fecunda no entendimento e no encaminhamento da solução dos problemas colocados pela prática social. Aos momentos intermediários do método, é preciso identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), disponibilizar os instrumentos teóricos e

práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e ser capaz de viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Entretanto, Saviani (2018, p. 60) atenta para a dialeticidade do método pedagógico. Ele observa que “[...] em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico”. Em que o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa são e não são as mesmas. São as mesmas, pois “[...] é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica” (SAVIANI, 2018, p. 59). Não são as mesmas, levando em conta que o modo de nos situarmos em seu interior dá um salto qualitativo pela mediação da ação pedagógica. Portanto, já que somos, enquanto agentes sociais, elementos constitutivos da prática social, podemos concluir que a prática social também mudou qualitativamente. Nessa direção, partindo do método da pedagogia histórico-crítica, quanto mais o trabalho pedagógico aproximar os alunos de um pensamento histórico, mais o ensino de história contribui para a compreensão da realidade objetiva. Com efeito, esse desafio só pode ser concretizado se for encarado como uma tarefa coletiva.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. G. **Educar para a cooperação**: a nova racionalidade e as perspectivas para a educação crítica. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. v. 2.

ABREM. **Carta da ABREM sobre a BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**. nov. 2015. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3158-carta-da-associacao-brasileira-de-estudos-medievais-sobre-a-bncc>>. Acesso em 11 out. 2017.

AMARAL, M. F. do. **Pedagogia das competências e o ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Lisboa: Edições 70, 2005.

ANPUH. **Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. nov. 2015. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-abase-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

ANPUH. **Manifestação Pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo, 10 mar. 2016a. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticiasdestaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacionalcomum-curricular>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

ANPUH. **Nota sobre a segunda versão da BNCC**. Rio de Janeiro, 22 jul. 2016b. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-asegunda-versao-da-bncc>. Acesso em: 9 nov. 2017.

ANPUH. **Nota da ANPUH: não ao projeto de lei escola sem partido!** Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3422-nota-da-anpuh-nao-ao-projeto-de-lei-escola-sem-partido>>. Acesso em: 19 out. 2018.

ANPUH. **Carta aberta pela obrigatoriedade da História no ensino médio**. São Paulo, 15 fev. 2017. Disponível em: <wordpress.com/2017/02/17/anpuh-divulga-carta-em-defesa-do-ensino-dehistoria/>. Acesso em: 4 dez. 2018.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

Base Nacional Comum da educação básica é discutida no CEE/SP. 6 nov. 2013. Disponível em: <<https://deolhonosconselhos.wordpress.com/2013/11/06/base-nacional-comum-parcurriculo-da-educacao-basica-e-debatida-no-cee-sp/>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

BAUDRILLARD, J. **O crime perfeito**. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

BERNARD, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.html>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BOULOS, G. A onda conservadora. In: Demier, F.; HOEVELLER, R. (Org.). **A onda conservadora**: ensaio sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016, p. 29-32.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/522095>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais** – ensino médio. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar (1ª versão). Set. 2015. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: Jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar (2ª versão). Abr. 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/544283>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: Jan. 2019.

CALIL, G. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 39-46, jul./dez. 2015. Disponível em: < <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

CALLINICOS, A. **Contra o post-modernismo**. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 1995.

CARCANHOLO, M. D. Pós-modernismo e neoliberalismo: duas facetas ideológico-políticas de uma pretensa nova era. **Lutas sociais**, São Paulo, v. 13, n. 21/22, p. 132-145, jan./jun. 2009.

CASCAVEL, (PR) SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume I e II: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel: Ed. Progressiva, 2008.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014, p. 191-229.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DELLA FONTE, S. S. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno**. 2006. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DUAYER, M. **Economia depois do relativismo**: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? Anais do VIII Congresso de Economia Política, Florianópolis, 2003.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 219-242.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

DUARTE, N. **Vigostki e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. 5. ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Estudo revela motivos do desinteresses dos jovens pelo ensino médio. 25 jun. 2013.

Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacaobasica/2013/06/25/ensino_educacaobasica_interna,373237/estudo-revela-motivos-para-odesinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml>. Acesso em: jan. 2017.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-Moderno**. São Paulo: Cortez, 1992.

EVANGELISTA, J. E. **Teoria social pós-moderna: introdução crítica**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. 9 nov. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

FONTES, V. História e verdade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FREDERICO, C. **O jovem Marx: 1843-1844, as origens da ontologia do ser social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, L. C. de. **Uberização, OCDE e habilidades socioemocionais**. 20 dez. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/20/uberizacao-ocde-e-habilidades-socioemocionais/comment-page-1/>>. Acesso em: dez. 2017.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem. 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, L. C.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Saviani**. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18205>>. Acesso em: jan. 2017.

GHIRALDELLI JR., P. **Neopragmatismo, escola de Frankfurt e marxismo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HOBBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSBAWM, E. **Ecoss da marsehesa: dois séculos reveem a Revolução Francesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HÚNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C. da.; SOUZA, J. V. de.; SILVA, M. A. da. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 15-78.

HÚNGARO, E. M. **Modernidade e totalidade**: em defesa de uma categoria ontológica. 2001. Dissertação (Mestrado em serviço social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300024&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: ago. 2017.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexível. **XI anped sul** – Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, UFPR, Curitiba, 24-27 jul. 2016 [Eixo 21 – Educação e trabalho: trabalho encomendado]. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educacao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: set. 2017.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 abr. 2017.

LAVOURA, T. N. **O ceticismo epistemológico e a agenda pós-moderna**: implicações para o trabalho educativo. Filosofia e educação, Campinas, v. 8, n. 2, p. 194-218, jun./set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8646510>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

LÊNIN, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**: novas críticas sobre uma filosofia reacionária. Lisboa: Estampa, 1975.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

LUKÁCS, G. **A destruição da razão**: a trajetória do irracionalismo desde Schelling até Hitler. México: Fondo de Cultura Económica, 1959.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K; FRIEDRICH, E. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã e seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão e seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quatro de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-73.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, S. R. Cadernos de pesquisa em educação, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MELLO, P. E. D. 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.

MONTORO, X. A. A crise crônica do capitalismo. **A verdade**: revista teórica da 4ª Internacional, São Paulo, n. 101, p. 78-91, maio. 2019.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/agosto. 2004. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/477/481>>. Acesso em: jan. 2018.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. 2013. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: ago. 2017

NAGIB, M. Quem deve aprovar a BNCC? **Gazeta do Povo**, 16 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaao/artigos/quem-deve-aprovar-a-bncc-462lhgu7ev4ytnvq6r2vc0lio/>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

NANDA, M. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 84-106

NETTO, J. P. **Lúkacs e a crítica da filosofia burguesa**. Lisboa: Seara Nova, 1978.

NETTO, J. P. Georg Lukács: um exílio na pós-modernidade. In: PINASSI, M. O.; LESSA, S. (Orgs.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 77-101.

NETTO, J. P. Posfácio. In: COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 233-286.

NETTO, J. P. Entrevista: José Paulo Netto. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, jul. /out.2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, F. R. Crítica à pedagogia das competências de Phillipe Perrenoud: sua visão liberal de educação e sociedade e sua afinidade com as demandas do processo produtivo contemporâneo. In: **SEMINÁRIO REDESTRADO: nuevas regulaciones en América Latina**, 7., 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: Redestrado, 2008.

PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. Apresentação. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. 1.ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 1-11. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1>>. Acesso em: dez. 2018.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, vol. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

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

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PERRENOUD, P. A arte de construir competências. Entrevista cedida para Paola Gentile e Roberta Bencine. **Revista Nova Escola** online, Fala mestre! São Paulo, n. 135, p. 99, set. 2000c. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco->

virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/fundamenta>. Acesso em: fev. 2018.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PINASSI, M. O. **Da miséria ideológica à crise do capital**: uma reconciliação histórica. São Paulo: Boitempo, 2009.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 93-114, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462003000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: jan. 2018.

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

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Histedbr**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de pesquisa em educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

Resolução da BNCC do ensino médio é publicada no Diário Oficial da União. 12 dez. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/18/base-nacional-comum-curricular-a-bncc-do-ensino-medio-e-publicada-no-diario-oficial.ghtml>>. Acesso em: jan. 2019.

RODRIGUES, M. **Michel Foucault sem espelhos**: um pensador proto pós-moderno. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ROSSI, P. **A ciência e a filosofia dos modernos**: aspectos da Revolução científica. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SANTOS, C. E. F. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 4 set. 2017.

SAVIANI, D. **Abertura para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento** - revista de educação - FEUFF-PPGEUFF. Niterói-RJ, n. 4, p. 54-84. 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301> Acesso em: 10 abr. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, T. T. da. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 24., *Anais...* Caxambu: ANPED, 2001. GT 12 - Currículo.

SOUSA SANTOS, B. de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

STRENZEL, G. R. Reformas na educação hoje: competências e habilidades na desintelectualização da classe trabalhadora. In: SARTÓRIO, L. A. V.; LINO, L. A.; SOUZA, N. M. P. de. **Política educacional e dilemas do ensino em tempos de crise**: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 117-151.

TAFFAREL, C. N. Z.; BELTRÃO, J. A. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. In: UCHOA, A. M. C. da.; SENA, I. P. F. S. de. **Diálogos críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Editora Fi, 2019, p. 91-96. Disponível em: <
https://www.editorafi.org/640bncc?fbclid=IwAR3w0S9vS895tJLXLV_wOe17KK8Vivv4K7HT5y15zjTqft19ghrcOJX6bew>. Acesso em: maio. 2019.

VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo. **O Globo**. 05 dez. 2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opinia/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acesso em: 02 ago. 2017.

XAVIER, L. T. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação dos professores**: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 7-22.

ZINET, C. Pesquisa aponta que a maioria dos jovens brasileiros concilia trabalho e estudo. **Centro de referencias em educação integral**, 14 jan. 2016. Disponível em: <
<https://educacaointegral.org.br/reportagens/pesquisa-aponta-maioria-dos-jovens-brasileiros-concilia-trabalho-estudo/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.