

Constelações de consciência e liberdade: considerações sobre o conceito de barbárie a partir do pensamento de Walter Benjamin e os documentos norteadores da educação brasileira

Constellations of consciousness and freedom: considerations on barbarism from the thoughts of Walter Benjamin and the guiding documents of Brazilian education

Constelaciones de conciencia y libertad: consideraciones sobre la barbarie desde el pensamiento de Walter Benjamin y los documentos guía de la educación brasileña

Recebido: 22/05/2022 | Revisado: 10/06/2022 | Aceito: 16/06/2022 | Publicado: 17/06/2022

Luiza Martins Varricchio

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8279-7521>

Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

E-mail: luvarricchio@gmail.com

Resumo

Este trabalho é parte de pesquisa ainda em andamento e desenvolvida junto ao GEPETHE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Teoria da História e Educação. Seu objetivo é analisar as relações de interesse e investimento que permeiam a educação brasileira e ainda ponderar sobre como os moldes institucionais que se estabeleceram são, conforme coloca Walter Benjamin, monumentos de barbárie. Atravessam este texto, ainda, os trabalhos de teóricos da educação, como István Mészáros, Dermeval Saviani e Paulo Freire, e de pesquisadores do ensino de história e educação histórica, como Jörn Rüsen, Michel de Certeau, Ana Maria Monteiro e, novamente, Walter Benjamin. Com esses autores busca-se compreender aproximações e afastamentos das teorias mais humanistas do ensino de história e da educação com os documentos que norteiam e embasam os moldes da educação básica brasileira, como a BNCC, a Base Nacional Comum Curricular, e a Nova Lei de Diretrizes e Bases, bem como sua relação com as ferramentas didáticas, como os livros didáticos e as ementas dos cursos superiores que formam professores, de forma a refletir sobre os efeitos sociais que isso acarreta e repensar a abordagem e teorias do ensino de história nas escolas através do que delimitam os documentos basais da educação brasileira. Questiona-se, ainda, a hierarquização do conhecimento e seus locais de produção e pondera-se, ainda, sobre as possibilidades de uma educação a contrapelo.

Palavras-chave: Educação brasileira; Ensino de história; História a contrapelo; Teoria da História.

Abstract

This work is part of still ongoing research developed along GEPETHE - Group of Studies and Research in Theory of History and Education. Its objective is to analyze the relations of interest and investment that permeate Brazilian education and still ponder about how the institutional molds that have established themselves are, as put by Walter Benjamin, monuments of barbarism.. This text is still traversed by the works of theoreticians of education, like István Mészáros, Dermeval Saviani and Paulo Freire, and researcher in the field of teaching of History and historical education, like Jörn Rüsen, Michel de Certeau, Ana Maria Monteiro and, again, Walter Benjamin. With these authors it is sought to understand approximations and withdrawals of the more humanistic theories on the teaching of History and education with the guiding documents and base the molds of Brazilian basic education, like the BNCC, the Common Curricular National Basis, and the New Law of Guidelines and Bases, just as its relation with didactic tools, like textbooks and the syllabus of the courses that educate teachers, as to consider the social effects that this bears and rethink the approaches and theories of the teaching of History in the schools through the documents that outline the bases of Brazilian education. It's still questioned the hierarchy of knowledge and its place of production and it's also thought of the possibilities of an education against the grain.

Keywords: Brazilian education; Teaching of history; History against the grain; Theory of History.

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación aún en curso y desarrollada junto con GEPETHE - Grupo de Estudios y Investigación en Teoría de la Historia y Educación. Su objetivo es analizar las relaciones de interés e inversión que impregnan la educación brasileña y también considerar cómo los moldes institucionales que se establecieron son, como dice Walter Benjamin, monumentos de la barbarie. Cruzan este texto, aún, la obra de teóricos de la educación, como István Mészáros, Dermeval Saviani y Paulo Freire, y de investigadores en la enseñanza de la historia y la educación

histórica, como Jörn Rüsen, Michel de Certeau, Ana Maria Monteiro y, otra vez, Walter Benjamin. Con estos autores, buscamos comprender aproximaciones y desviaciones de las teorías más humanistas de la enseñanza de la historia y la educación con los documentos que orientan y sustentan los moldes de la educación básica brasileña, como la BNCC, la Base Curricular Común Nacional, y la Nueva Ley. de Lineamientos y Bases, así como su relación con herramientas didácticas, como libros de texto y apuntes de cursos de educación superior que forman a los docentes, con el fin de reflexionar sobre los efectos sociales que esto conlleva y repensar el enfoque y las teorías de la enseñanza de la historia en las escuelas a través de que delimitan los documentos básicos de la educación brasileña. También se cuestiona la jerarquía del saber y sus lugares de producción, así como las posibilidades de una educación contra la corriente.

Palabras clave: Educación brasileña; Enseñanza de la historia; Historia contra la corriente; Teoría de la Historia.

1. Introdução

Neste trabalho, fruto de pesquisa ainda em andamento junto ao GEPETHE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria da História e Educação, busca-se analisar as relações de interesse e investimento que permeiam a educação brasileira e ainda ponderar sobre como os moldes institucionais que se estabeleceram são, conforme coloca Walter Benjamin, monumentos de barbárie, manifestação da violência que, para Benjamin, não é como oposta à cultura, mas seu par dialético em uma unidade contraditória, considerando-a como parte da transmissão cultural, por meio de apagamentos sistemáticos do trabalho dos subalternizados em prol destes monumentos (como as Pirâmides de Gizé, nomeadas conforme seus respectivos faraós), ou pela transmissão das narrativas oficiais dos subalternizadores, que repetidamente silenciam o que aqueles que estão abaixo tem a dizer (Löwy, 2005).

A partir dos documentos norteadores da educação brasileira, procura-se apontar e refletir sobre as aproximações e afastamentos que se tem entre a concepção do ensino de história neles e as teorias mais humanistas do ensino de história e da educação, buscando perceber o afastamento dialético entre a história que se ensina nas escolas e o contingente de acontecimentos que permeiam a realidade dos alunos. Assim, discute-se como essa concepção de educação e de ensino de história demonstra um afastamento de camadas sociais menos abastadas, através de suas narrativas, e uma perpetuação da violência da opressão, através de seus efeitos reificadores.

Nosso título, “constelações de consciência e liberdade”, nessa medida, representa a justaposição de três conceitos de autores centrais a este trabalho: “constelações” se relaciona ao pensamento de Walter Benjamin, como colocado na primeira tese do apêndice de *Sobre o conceito de história*, estabelecida como a possibilidade de compreender e relacionar eventos e pensamentos para além da linearidade temporal, através da possibilidade de fixar os “agoras históricos” como mônadas conjunturais, ligadas pelo diálogo e não pelo tempo em perspectiva plana (Varricchio, 2021); “consciência” se liga ao conceito de “consciência histórica” de Jörn Rüsen, sendo “a atividade mental da interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro. Assim, combina o passado, presente e futuro de acordo com a ideia sobre o que trata a mudança temporal” (Rüsen, 2015), de forma a estabelecer a necessidade de interesses contemporâneos no ensino de história, e não alinhar-se a um ensino monumentalista; chega-se, assim, à “liberdade”, ou seja, a ideia de Paulo Freire que coloca como central à uma educação libertadora a dialogicidade, a troca, a horizontalidade (Freire, 1987) cuja existência nas instituições de educação se busca questionar nesse texto, tanto entre os atores em seu interior quanto entre as diferentes instituições em si.

O atual debate teórico sobre a educação não a alcança em nível prático: ainda que de dentro das instituições educacionais se discuta a educação, os impactos na cultura educacional não conseguem ser tão contundentes para saírem da utopia e transformarem-se em ação, permanecendo na distopia parnasiana de falar sobre educação do local educacional, em um descritivismo que precisa ser criticado e autocriticado. Essa dinâmica, tal qual qualquer outra, é subordinada ao produtivismo do capital¹, no qual o resultado muitas vezes justifica os meios para sua obtenção, não passando, porém, de um resultado por si só,

¹ A lógica do produtivismo do capital se estabelece como a ideia de que o ócio é inaceitável: qualquer coisa que se faça deve estar voltada a um objetivo útil ao capitalismo, de forma que o descanso e a diversão se tornam impróprios e a obtenção de conhecimentos que não servem à máquina produtiva são acantonados

impassível de ser transformado em prática, e portanto, transformador, pela característica reificadora da própria lógica produtivista. Em *A Educação para além do Capital*, István Mészáros diz que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (2008)

No caso do ensino de história, essa imposição parece, simultaneamente, mais óbvia e mais velada: esconde-se em uma história linear que segue de grande evento a grande evento, que busca afastar a história de revisionismos vis e recontos que questionam a memória e rompem o tecido da realidade contida no axioma do *fato*, um afastamento, também, de seu sujeito, contido no educando e no educador e em cada representante da humanidade, colocando como “história” essa disciplina antidialógica e essa *coisa* que é feita apenas pelos nomes nos livros e intocável pela pessoa média: a história é, então, material de *memorizações* técnicas e não de *memórias*, individuais e coletivas, através das quais se demonstra ou não a conexão do macro com o micro, das causas e dos efeitos e das intersubjetividades que permeiam a si e ao outro.

Para Walter Benjamin, “nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico” (1987), interpretando-se à luz de que presente, passado e futuro se entrelaçam à relevância direta que um tem com o outro, e perpassam a competência inerentemente humana de assimilar o contingente ao histórico através de seus efeitos, seus sentidos e significados (Rüsen, 2017). A imersão da humanidade em um agora histórico e o descolamento desse agora da história de cada um e de todos em se tratar do currículo de história da educação básica tornam-na verticalizada e monotônica, levantando, com razão, as questões: por que a história? Por que a história quando o ensino dela mostra um mundo que se é incapaz de ver? Qual a relevância de uma história que gera um sentido que torna mais distante do indivíduo o seu mundo material do que qualquer realidade fabricada, qualquer mundo de fantasia? Incapaz de ser afetado, de fato, pelos efeitos, o sujeito vê na história somente um objeto, não uma realidade, mas uma narrativa facilmente substituída por qualquer outra, mero monumento, passado morto.

Esse processo faz com que a história se torne discurso sem prática, conforme Michel de Certeau (1984), um falar sobre o que o outro faz, tendo o professor como parafrazeador e comentarista, e o aluno como receptor acrítico, sem expor a disciplina histórica como passado humano, histórico, vivo através da rememoração, das manutenções, das consequências, e da composição da rede de astúcias que a imersão do mundo humano no agora histórico gera; da mesma forma que as práticas se apresentam como efeitos não narrados, distantes de sua historicidade, desconsiderando o histórico contido no prosaico, no cotidiano.

Se, como diz Benjamin em *Metafísica da Juventude*, “o que fazemos e pensamos está cheio do ser de nossos pais e ancestrais” (1913-1914/2011, tradução nossa)² e “o conteúdo de cada conversa é conhecimento do passado” (1913-1914, tradução nossa)³ a não assimilação dos conhecimentos anteriores do educando (e do educador, nessa medida) de forma depositária, contidas em linearidade e dureza alheias à história em outros espaços da sua produção de conhecimento, hierarquizam o conhecimento, distanciam a humanidade de um conhecimento essencialmente humano e transformam estes elementos norteadores – a BNCC, os livros didáticos, as ementas que formam os educadores – em ferramentas da perpetuação da barbárie, mantenedoras de um *status quo* que mantém opressor e oprimido em suas respectivas posições.

(Mészáros, 2008). Para Adam Smith (1948), conforme citado em Mészáros (2008), o “espírito comercial” seria a causa do problema, uma vez que ele “limita as visões do homem. [...] [Estas] são as desvantagens de um espírito comercial. As mentes dos homens ficam limitadas, tornam-se incapazes de se elevar”.

² What we do and think is filled with the being of our fathers and ancestors.

³ The content of every conversation is knowledge of the past.

2. Metodologia

Esta pesquisa é uma de abordagem qualitativa e baseada em revisão documental e bibliográfica, orientando-se à comparação entre os documentos específicos da educação brasileira e teorias específicas que tangenciam os campos do conhecimento aqui abordados. Busca-se, ainda, contextualizar estes documentos e suas influências, a bem de compreender melhor seus processos de significação e suas relações com o contexto deste trabalho.

A delimitação bibliográfica advém das discussões no GEPETHE, que circularam, até então, Walter Benjamin e Michel de Certeau, além de seus devidos diálogos com demais autores e escolas de pensamento.

Tendo a Base Nacional Comum Curricular como documento central a este trabalho, as demais obras vinculadas a ela buscam auxiliar o traçado de aproximações e afastamentos da concepção própria de educação que se define para o ensino de história em seu texto, bem como compreender as discrepâncias entre generalismos e especificidades dentro do próprio texto, de forma a apresentar as conclusões de forma descritiva.

3. Resultados: Percepções sobre a Lei de Diretrizes Bases e a Base Nacional Comum Curricular

No texto de apresentação da BNCC – a Base Nacional Comum Curricular – do Ensino Médio, anterior a sua homologação, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, empresário, diz que

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. (Brasil, 2017)

Em consonância, quando da publicação do texto final já homologado e completo, de Educação Infantil ao Ensino Médio, o Ministro da Educação subsequente, Rossieli Soares da Silva, advogado, afirma na mesma porção do documento que

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação. (Brasil, 2018)

Ambos os textos introdutórios, ainda, apresentam que os documentos foram redigidos de acordo com a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. A consonância entre ambos os documentos leva com que seja marcado ainda na introdução da BNCC que ela “aplica-se exclusivamente à educação escolar” (Brasil, 2018), mas apesar de sua aplicação exclusiva, o seu domínio apresenta-se como muito mais amplo, como exposto pelo próprio texto de Silva, influenciando também a confecção de materiais didáticos, avaliações, exames nacionais e a formação dos educadores, o que extrapola a seara da educação básica, mas, ainda assim, afeta-a.

Segundo Dermeval Saviani (2011), a diferença principal entre uma concepção educacional liberal⁴ e uma socialista⁵ é o fato de que na liberal há de existir, pela própria natureza de sua ideologia, a contradição entre o homem e a sociedade, o homem e o trabalho e o homem e a cultura. A socialista, por outro lado, compreenderia a superação dessas contradições, conciliando o homem e o cidadão, o homem e o proletário e o homem e produtor e consumidor da cultura humana. A superação dessas contradições faz-se necessária para ver o homem para além do que ele produz, ou seja, de seu *valor* ao capitalismo, compreendendo-o como ser plural e incompleto, com a possibilidade de ser mais do que apenas mão-de-obra. A ideia de uma educação que fomenta essa superação, diz Saviani (2011), em uma concepção socialista, era o que permeava as linhas do primeiro projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresentado à Câmara dos Deputados por Octávio Elísio em 1988. O deputado relator do projeto, Jorge Hage, ouviu as contribuições e chegou a um projeto-substitutivo, aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara em 1990, indo de uma concepção socialista a uma social-democrata⁶. Chegando ao Plenário, o projeto-substitutivo recebeu 1263 emendas, retornando, sob esse pretexto, à Comissão para ser relatado novamente, sendo essa “uma manobra dos setores conservadores que, alentados pela nova correlação de forças decorrente da posse do governo Collor, procuravam introduzir mudanças no Substitutivo Jorge Hage” (Saviani, 2011). Retornando à Comissão, o projeto teve como relatora a deputada Ângela Amin, à época do Partido Democrático Social, que em seu relatório incorporou várias emendas, principalmente as que correspondiam aos interesses de grupos privados, incorporando, à versão da LDB aprovada pela Câmara dos Deputados, uma concepção educacional conservadora (Saviani, 2011).

Contudo, de dentro do Senado, pelas mãos de um senador, surgiria um novo projeto para a LDB em 1992: o senador Darcy Ribeiro, conhecido por sua extensa experiência na educação e citado veementemente nas licenciaturas e na área de educação em geral, apresenta, segundo Saviani, de forma intempestiva, e causando perplexidade

pela quebra de bom senso na relação das duas áreas do Congresso; pela contradição entre a exposição de motivos e os dispositivos adotados; e por ter, um projeto com essas características, se originado de um intelectual respeitável com um passado político identificado com as forças progressistas. (Saviani, 2011)

O sociólogo Florestan Fernandes, deputado federal à época, escreve sobre o tema na *Folha de São Paulo*, em seis de julho de 1992:

Sua impaciência não permitiu esperar que a Câmara dos Deputados terminasse o seu trabalho, ocasião em que o projeto tramitaria normalmente no Senado e lá sofreria transformações. Por que essa precipitação? O senador, como representante do PDT, sentiu-se à vontade para aliviar o governo Collor de uma tarefa ingrata. Recebendo sugestões (e por essa via os anseios imperativos do ensino privado) e aproveitando como lhe pareceu melhor o projeto mencionado (o da Câmara), mostrou aquilo que poderia chamar de versão sincrética “oficial” daquela lei. Terrível decepção para todos que somos amigos, colegas e admiradores de Darcy Ribeiro! Sua cabeça privilegiada decidiu “servir o rei” e voltar as costas a Anísio Teixeira, seu mentor pedagógico, e à nossa geração, que combateu ardorosamente os “ídola” que ele empolgou sem constrangimento. (como citado em Saviani, 2011)

Esse projeto apresentado por Darcy Ribeiro seria a base para o substitutivo que seria aprovado e promulgado como a Nova LDB anos depois. Em seu texto, aparece uma concepção educacional neoliberal, com a valorização dos mecanismos de mercado, a transformação de parte da responsabilidade do Estado e do setor público em apelos à iniciativa privada e ONGs e, conseqüentemente, a redução das ações e dos investimentos públicos (Saviani, 2011). A crítica de Florestan Fernandes, desta

⁴ “O liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional” (Saviani, 2011).

⁵ “É um espaço de associação e de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo e conduzidas (na teoria e na prática), desde seus objetivos de classe, para construção de novas relações sociais de caráter socialista” (Souza, e Ghedini, 2019); “A proletarianização da educação escolar no socialismo consiste em fazer com que o conjunto da sociedade – isto é, as massas trabalhadoras – tenham de fato acesso à ciência e à cultura, rompendo assim o monopólio exercido pela classe média sobre ambas” (Saes, 2004).

⁶ “A educação é aí forte mente entendida como um direito social que deve ser garantido pelo Estado a quem cabe regulamentar, planejar e executar ou supervisionar a execução das medidas que viabilizem a cada cidadão o exercício desse direito nos limites da ordem vigente” (Saviani, 2008).

forma, sincretiza-se na distância que o projeto de Darcy Ribeiro, neoliberal e conectado aos interesses do setor privado, representava em vista do que a concepção inicial da Câmara dos Deputados colocava para a LDB, socialista e defendendo uma educação mais consciente e distanciada dos interesses empresariais:

Diante do exposto, a impressão que fica é que a solução das questões educacionais, em lugar de dever do Estado como está inscrito em nossa Constituição (e o mote para barrar o projeto da Câmara foi a alegação de sua inconstitucionalidade!), está afeta à boa vontade da população, sugerindo um regresso à época em que a educação, ao invés de responsabilidade pública, era considerada assunto da alçada da filantropia. (1992, como citado em Saviani, 2011)

A BNCC, ao colocar-se em consonância com a LDB de 1996, subordina-se a uma lei cuja concepção de educação é uma conectada ao neoliberalismo, que ao eximir o Estado de suas responsabilidades e contar com a iniciativa privada para proporcionar uma melhor educação, torna-a também interesse dos setores privados da sociedade, tendo-a como investimento. Para Mészáros

Essa forma de encarar tanto os problemas em si mesmos como as suas soluções “realistas” é [...] incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual [...] como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja. (2011)

O processo de construção de um currículo e, mais ainda, da transformação de um “saber sábio”, acadêmico (definição que recebe muitas e justas críticas por essa presunção hierárquica e qualitativa dos conhecimentos), em “saber ensinado”, escolar, passando de objetos de estudo a objetos de ensino, causando, segundo Chevallard (1998, como citado em Monteiro, 2019), deformações de um para outro, uma adaptação de linguagem e lugar, processo para qual o termo cunhado é “transposição didática”, pode durar de meio a um século. A transposição didática tem em si processos peculiares a ela, sendo esses a dessincretização⁷, que consiste na, “por exigência da explicitação discursiva, a ‘textualização’ do saber conduz primeiramente à delimitação de saberes ‘parciais’, cada um dos quais se expressando em um discurso (ficticiamente) autônomo” (Chevallard, 1998, como citado em Monteiro, 2019); a despersonalização, “a dissociação entre o pensamento, enquanto expressão de uma subjetividade, e suas produções discursivas: o sujeito é expulso de suas produções, o saber é submetido a uma transformação no sentido de despersonalização” (Monteiro, 2019); a programabilidade, ou seja, o sequenciamento do conhecimento a ser repassado de forma a haver uma progressão da aquisição do conhecimento, como se a aprendizagem e o processo de ensino fossem “isomorfos” (Monteiro, 2019); a publicidade, que compreende uma definição explícita, em conteúdo e extensão, do saber a ser transmitido, subentendendo-se os pré-requisitos de controle social das aprendizagens, regulado de acordo com procedimentos de verificação que autorizem a certificação de conhecimentos adquiridos (Monteiro, 2019).

No texto da Base Nacional Comum Curricular, é a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental que as matérias da escola se subdividem, e do primeiro ao nono ano as matérias a serem trabalhadas, em suas competências gerais e específicas, são Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências (da Natureza), Geografia, História e Ensino Religioso. Existe uma progressão de conteúdo e dificuldade pela própria característica da programabilidade na qual se apoia o currículo escolar, diga-se, o conhecimento se sequencia de acordo com o que se deve ser ensinado em cada etapa, como a ordem das operações na Matemática ou na linearidade dos acontecimentos, desde a Antiguidade até a Contemporaneidade, na História.

⁷ Os termos citados nessa parcela do texto são retirados por Monteiro do que escreve Chevallard, mas foram cunhados anteriormente por Michel Verret (1975). (Monteiro, 2019)

A BNCC marca essa progressão e quais são os conteúdos a serem ensinados ano a ano em cada uma das disciplinas, em pretensão de unificar o processo de conhecimento.

Ao pensarmos sobre essas etapas contidas no processo de transposição no caso específico do ensino de história, a dessincretização fragmenta a história em partes compreensíveis mas não de forma a possibilitar vê-la como um todo coeso da experiência humana (ainda que de fato impossível, mas tão incansavelmente desejado por alguns grupos de historiadores) no qual o educando possa incluir sua subjetividade; a despersonalização despe os pensamentos de seus pensadores e, mais ainda, aliena seu leitor da compreensão da inexistência de verdades e pontos de vista absolutos, ignorando as constantes disputas no campo disciplinar da história; a programabilidade reforça a ideia de progresso, de uma lei maior que guiaria qualquer área do conhecimento, seja a própria história, seja o aprendizado em geral através da didática, reduzindo-lhes a mera progressão matemática, indiferente a qualquer heterogeneidade possível em quaisquer fatores; a publicidade coloca limites duros à história, age como se ela fosse imutável e delimitável pelos grandes acontecimentos que o currículo julga pertinentes e atuais, sem verdadeiro interesse na atualidade do educando. Todas essas etapas retiram da história suas características mais intrínsecas, sendo, então, mera narrativa, como se tudo já houvesse sido contado, todas as narrativas relevantes recuperadas do *continuum* do tempo.

O texto inicial, que introduz a área de História na BNCC, começa dizendo que “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento sobre o presente elaborado por distintos sujeitos” (Brasil, 2018) em consonância com os processos de assimilação do contingente, segundo Rüsen (2017). Segue-se para uma muito clara e atual descrição da história enquanto campo disciplinar e enquanto campo em constantes disputas narrativas, citando Ulpiano Bezerra de Menezes, no texto *Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público* (1998), ao dizer que “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.” (Brasil, 2018). As competências apresentadas na BNCC, e por conseguinte os livros didáticos nela baseados, entretanto, não apresentam em momento algum essa explicação teórica de vieses possíveis para a interpretação dos documentos, quais teorias podem ser utilizadas em uma análise e quais fatores entram em cena ao urgir a necessidade da leitura das fontes: despe-se o texto do autor, a ideia do sujeito e a história da disputa em seu campo disciplinar. As expectativas das diferentes etapas da educação básica para o ensino de história são entre si incongruentes e conflituosas, e em geral desconectadas da realidade da educação brasileira.

As competências específicas gerais de história do Ensino Fundamental, como posto na BNCC, são:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (Brasil, 2018)

Dessarte, essa lista de competências, mesmo que incrivelmente coerente e com uma clara expectativa em fomentar a criticidade e a atitude historiadora (como posto no texto introdutório da área geral de história (Brasil, 2018)), não se coloca como de fato norteadora das competências que a seguem. É claro, a BNCC não espera, por si só, nortear o fazer do educador, tal qual não tem a pretensão de lho munir, sozinha, com o saber necessário ao seu ofício, ou, não obstante, ser ferramenta pedagógica. É, contudo, necessário reiterar como a BNCC não é um documento cujo domínio termina em si mesmo, mas sim capilariza-se para balizar as próprias expectativas da formação de professores, que deverão ensinar de acordo com ela, e para os livros didáticos, feitos de acordo com ela e cuja instrumentalização é quase mandatória. Ademais, ainda é preciso compreender como as próprias etapas do processo de transposição muito dificultam a completude de algumas dessas competências gerais, como a de número três e a de número seis na lista acima: com a própria natureza do “saber ensinado”, depois de sua deformação desde o “saber sábio”, apresentando-o com pretensão de neutralidade epistemológica, afastando-o da fonte histórica como objeto de estudo e esperando respostas certas e passíveis de avaliações objetivas, sustentando-se no fato, a problematização e a disputa de narrativas são naturalmente desencorajadas. Para Paulo Freire, “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 2002) – essas condições não são criadas apenas pelo professor em sala, nem tampouco o são as condições de *ensino* do professor, mas essas são condizentes com toda a materialidade da existência do agora histórico, compreendido em mônada. A ideia de isonomia, na qual a transposição didática acaba por se apoiar, nessa medida, é mais do que uma falácia: é um meio de manutenção do *status quo* disfarçado de justiça social. A BNCC não pode ser a única responsável, mas ela é também responsável pelas condições de *ensinoaprendizagem*⁸ que se antepõem a educador e educando.

Ao delimitar e limitar o ensino aos comunicados de conteúdo, é impossível que se gere o conhecimento crítico do que se ensina, pois não há diálogo de ideias, de pontos de vista, não há comparação de narrativas. É como se se acreditasse possível apreender o passado como verdadeiramente foi, como se a história apresentasse verdades duras, sem subjetividade, para além do axioma.

Do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental não é previsto na BNCC o ensino de história efetiva, não se toca em grandes eventos históricos, focando em uma análise histórica subjetiva, na compreensão de si mesmo e de sua historicidade. A partir do quarto ano, contudo, começa o processo de distanciamento do sujeito e de seu objeto, ou seja, a base de conteúdo programático como prevista na BNCC cita eventos históricos e estruturas sociopolíticas a serem analisadas em seus contextos, sem pensar na história enquanto disciplina relevante à própria consciência histórica dos educandos. No texto introdutório estabelece-se que o objetivo da matéria de história nos anos iniciais “contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência do “Eu” e de um “Outro” (Brasil, 2018). No próximo parágrafo segue-se que

Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. [...] O aprendizado, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. (Brasil, 2018, destaque nosso)

Os anos iniciais em geral têm como objetivo o estabelecimento de relações do sujeito consigo, com seu próximo, com seu papel social, com seus espaços e com suas temporalidade e historicidade. Nessa medida, serão chamadas à atenção algumas competências específicas que pesam em sua contundência para essas relações:

⁸ Ao invés de se trabalhar o binômio ensino e aprendizagem ou na forma hifenizada, também binomial, ensino-aprendizagem, faz-se neste trabalho o uso do conceito *ensinoaprendizagem*, que, para Certeau (1998) e para Freire (2002), são tratadas não como par dialético, mas como um único processo indivisível e bilateral, considerando não duas ações realizadas em paridade mas uma ação realizada pelos atores envolvidos simultaneamente, uma vez que ciclicamente, considerando o diálogo entre as partes, o ensino e a aprendizagem regem esta relação como via de mão dupla.

- EF01HI02⁹: Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade;
- EF01HI04: Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.
- EF01HI06: Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.
- EF02HI01: Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
- EF02HI03: Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.
- EF02HI04: Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.
- EF02HI06: Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).
- EF02HI08: Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.
- EF02HI09: Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.
- EF02HI11: Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.
- EF03HI02: Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.
- EF03HI06: Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
- EF03HI09: Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.
- EF04HI01: Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.
- EF04HI03: Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
- EF04HI11: Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).
- EF05HI06: Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.
- EF05HI07: Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.
- EF05HI08: Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.
- EF05HI09: Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais. (Brasil, 2018)

Considera-se, na instância das competências listadas acima, sua consonância com as obras de alguns autores que tratam de questões veementemente pertinentes ao ensino de história em sua atualidade: as competências EF01HI02, EF01HI06, EF02HI03, EF02HI04, EF02HI06, EF02HI08, EF02HI09, EF04HI01, EF05HI06 e EF05HI09 dialogam diretamente com o que estabelece Jörn Rüsen em seus estudos sobre a didática da história. No artigo *Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história*, Rüsen estabelece, acerca dos desafios para a cultura histórica, que

No nível intelectual, mesmo a ideia de identidade como uma nítida distinção entre o eu e a alteridade é posta radicalmente em dúvida em favor da ideia opaca, vaga e esmaecida do hibridismo. Ainda mais, a nossa identidade como seres humanos tornou-se um tema controverso. Nossas dificuldades em relação às condições naturais da nossa vida têm levado a uma nova e radical questão do que significa ser um ser humano. [...] Todas as narrativas que nos contam sobre quem somos devem ser recontadas, ampliadas por uma dimensão global da espécie humana na natureza, bem como intensificadas por uma nova consciência das sobrecarregadas complexidades e ambiguidades da nossa relação conosco e com a alteridade dos outros. (2007)

⁹ A especificidade numérica da BNCC é organizada de acordo com a etapa escolar (EF significando Ensino Fundamental), o ano de escolaridade (01 corresponde ao primeiro ano da etapa já estabelecida), a matéria ou área (HI sendo a abreviação de História) e, por fim, o número atribuído à competência na lista, de forma a possibilitar a referência e a consulta de forma mais efetiva.

Para Rüsen, parte crucial do ensino de história perpassa a compreensão do processo mental que ele chama de *consciência histórica*, cuja

definição mais ampla ressoa como se segue: a atividade mental da interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro. Assim, combina o passado, presente e futuro de acordo com a ideia sobre o que trata a mudança temporal. Sintetiza as experiências do passado com os critérios de sentido que são eficazes na vida prática contemporânea e nas perspectivas de orientação de ação em direção ao futuro. Na Didática da História esta orientação para o futuro deve desempenhar um papel importante uma vez que os estudantes devem aprender a dominar sua vida futura enquanto cidadãos adultos, de acordo com as exigências da cultura histórica de seu país. (2007)

Logo, a *aprendizagem histórica*, mais que um processo “ensinável” somente por meios acadêmicos e institucionais,

é um processo mental em que as competências ganhas são necessárias para orientar a própria vida por meio da consciência histórica presente na cultura histórica já existente na própria sociedade. É composta de quatro diferentes habilidades que são sistematicamente inter-relacionadas e interdependentes: a capacidade de construir a experiência histórica, a capacidade de interpretar esta mesma experiência, a capacidade de usar a experiência histórica interpretada (conhecimento histórico) para orientar a própria vida, no quadro de uma ideia empiricamente articulada ao decorrer do tempo nas vidas humanas — esta orientação inclui um conceito de identidade histórica —, e, finalmente, a capacidade de motivar as nossas próprias atividades de acordo com a ideia de nosso lugar nas mudanças temporais. (Rüsen, 2007)

À vista disso, ao recuperarmos as especificidades das competências supracitadas e sua correlação com as falas de Rüsen, traz-se à luz a potencialidade de um trabalho focado na própria cultura histórica e, ao antepor o educando ao fato de que ele em si tem uma história que começa mesmo antes de si, que as condições materiais de sua existência se manifestam mesmo antes do próprio sujeito e por muitas vezes apesar dele, trabalha-se a habilidade narrativa, tão profundamente necessária ao campo disciplinar histórico. Compreende-se o sujeito em sua interrelação ao particular e ao todo, e, logo, sua imersão no agora histórico e sua própria historicidade, a compreensão de ser, ativamente e inexoravelmente, histórico. Coloca-se a muito necessária ideia de que o pensar sobre o pensar histórico, reflexivo, e, mais ainda, o próprio “fenômeno da história não é exclusivo ao domínio das instituições acadêmicas mas muito mais antigo e amplo do que um campo de estudo. É um elemento essencial de toda orientação cultural no mundo vivo dos seres humanos” (Rüsen, 2017, tradução nossa).¹⁰

A inserção dos interesses e historicidade dos educandos mesmos no ensino de história faz-se crucial na medida em que entender os efeitos que os acontecimentos, por menores ou maiores que sejam, têm ao desestruturar não só as organizações do cotidiano como o próprio sistema de assimilações do contingente a partir do repertório que a própria experiência nos confere é uma habilidade necessária à própria vida em sociedade: narrar é compartilhar e compartilhar é gerar efeitos e não objetos na construção da coletividade.

Harmonicamente, para Walter Benjamin, como posto em *Reforma Escolar*, ensaio de 1912, a educação apresenta-se como meio de propagar valores, de forma que o ensino das matérias, que são um legado por si só, deve ser associado ao fim de incentivar criticidade e autonomia, sendo esse o maior legado possível para a escola. Se o foco da educação é educar para a cultura do futuro, Benjamin defende que a pedagogia ouça a juventude, que, com seu excesso de futuro, forja a conexão mesma que a escola busca com o porvir. Neste espaço gerado para a escuta, a escola “deve permitir que os jovens *ajam por si mesmos* e conseqüentemente deve se contentar em promover e fomentar a liberdade” (Benjamin, 1912/2011, tradução nossa).¹¹ Ora, nessa medida, matéria alguma deve enclausurar-se às discussões que fomenta: idealmente, para que o fim posto ao currículo de história nos anos iniciais se consume, promover a liberdade é compreender que mais que relações entre sujeitos e objetos, dos quais deve-

¹⁰ The phenomenon of history is not exclusive to the domain of academic institutions but rather is much older and much broader than a field of study. It is an essential element of every cultural orientation in the living world of human beings.

¹¹ [It] must allow young people to act on their own and consequently must rest content with conferring and fostering freedom.

se fazer sentido, aos quais deve-se ordenar, é necessário que a educação incentive que os sujeitos voltem-se uns aos outros e se permitam serem mediatizados pelo mundo, que ao invés de meramente observado, é vivido em imersão. Trabalhar na consolidação do *diálogo*, oposto ao monólogo, e compreender que a humanidade deve se unir em direção a um fim comum e emancipatório, constantemente consciente de que tudo o que envolve sua realidade é histórico, é trabalhar para um futuro cuja metamorfose se inicia no presente.

As competências EF01HI04, EF01HI06, EF02HI01, EF02HI11, EH03HI02, EF03HI06, EF03HI09, EF04HI01, EF04HI03, EF05HI06 e EF05HI09, permitem-nos o alinhamento com os escritos de Michel de Certeau, na medida que se relacionam aos diferentes processos que são envolvidos na comunicação entre e intra membros de diferentes camadas sociais, e à relação direta dos sujeitos com seus espaços, como tangenciado, também, por estas competências. Em relação às linguagens e fontes, Certeau estabelece primeiramente a relação entre estratégias e táticas na medida que as estratégias são a linguagem que opressor usa e incute naqueles sob si, vigente, isolável, e interpretável em si, e as táticas compreendem uma ressignificação desses símbolos, usadas pelos oprimidos de forma a “rebelarem-se” contra seu opressor. As táticas são uma linguagem (em sentido amplo) heterogênea, marginalizada, e muitas vezes não traduzidas em discurso (Certeau, 1998). A diferença entre elas está em seus lugar e espaço: as estratégias, dominantes, impostas de cima para baixo; as táticas, recolocadas em bricolagens de baixo para cima, em uma fuga à francesa das imposições, brilhando astutamente na ocasião. “Em suma, a astúcia é a arte do fraco” (Certeau, 1998):

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às “linhas de erre” de que fala Deligny. Traçam “trajetórias indeterminadas” aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os *vocabulários* das línguas recebidas [...], embora fiquem enquadradas por *sintaxes* prescritas [...], essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida (Certeau, 1998).

Da mesma forma, Certeau estabelece que há um “acima” e um “abaixo” nas cidades, um observador e um ator. Coexistem nas cidades, prática e *voyeurismo*, pela vontade mesma de vê-las, apreendê-las, acima, impossível ao *vivê-las*, abaixo. Sobre esse abaixo que as competências acima jogam luz, uma vez que envolve as práticas e as percepções que se tem de dentro da cidade

a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres, *Wandersmänner*, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um “texto” urbano que escrevem sem poder lê-lo. Esses praticantes jogam com espaços que não veem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo-a-corpo amoroso. Os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de que cada corpo é um elemento assinado por muitos outros, escapam à legibilidade. Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada. As redes dessas escrituras avançando e entrecruzando-se compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra. (Certeau, 1998)

O reconhecimento e a apropriação dos espaços pelos quais se transita, nos quais se é ator, com os quais se interage meramente por percorrê-los, é trazer o cotidiano, e, logo, os conhecimentos prévios e potenciais do educando, para a sala de aula: conectá-los e atentá-los para sua própria existência e suas variáveis. Percorrer a cidade constitui em si uma tática, e conscientiza sobre a ressignificação de uma participação que para quem está acima talvez seja imprópria. Dessa forma, essas competências, ao conectarem-se a Certeau, estabelecem uma relação histórica e historicizada entre sujeitos e seus espaços, de forma a levar os educandos a refletirem sobre a característica histórica de seus cotidianos.

Chamar-se-á atenção para duas últimas competências que se fazem particularmente significativas para este texto, através do seguinte ponto de vista: EF03HI06 e EF05HI07 têm relação direta com a construção da “oficialidade” da história. Neste ponto em que se tocam Benjamin e Certeau, o espaço é local de construção de histórias e de bricolagem de histórias já existentes. A historicidade dos locais por onde se percorre faz-se importante não apenas pela participação do espaço no indivíduo, mas pela mediação de presente e passado que acontece na materialidade. A consciência do espaço passa pelos, como colocado pelas competências supracitadas, nomes das ruas, pelos monumentos espalhados pela cidade. Quem escolheu o nome desta ou daquela rua e, mais ainda, *o que* representam as personalidades de quem os nomes foram pegos emprestados? O que representam os monumentos ao centro das praças, as próprias praças, as igrejas, os museus, os itens dentro dos museus, os documentos nos arquivos? O que é dito em seus silêncios, em suas ausências? A hierarquia de importâncias documentais é, para Benjamin, central nas questões históricas. Na tese 7 de *Sobre o conceito de história*, Benjamin diz, ao criticar o modelo historicista da historiografia, que “Fustel de Coulanges recomenda ao historiador interessado em ressuscitar uma época que esqueça tudo o que sabe sobre fases posteriores da história” (Benjamin, 1987), explicitando seu juízo, principalmente, sobre o método da “empatia”, que, como Benjamin coloca, é sempre presenteada ao vencedor, sendo cada vencedor subsequente herdeiro do anterior ao ecoar suas narrativas. Todo vencedor, dominador, que um dia venceu participa

do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. [...] Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram como à corvéia [sic] anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. (Benjamin, 1987)

Benjamin coloca, então, um contraponto ao cortejo, do qual participam os historicistas, através de uma abordagem materialista histórica, que olha para estes monumentos culturais com distanciamento, pois sua existência, sua evidência, e sua transmissão são processos que compreendem violência: ao ponderarmos sobre estas questões, tão cotidianas, como repetir o nome de uma rua batizada após um ditador por ser onde se descerá do ônibus, esboça-se, como pretende Benjamin, na educação básica, uma história a contrapelo, que, conforme Ricon (2021), se

aproxima da urgência de buscar as elaborações das contranarrativas dos vencidos, aqueles que foram explorados, violentados, mas, também, marcados pelas resistências. [...] Nestes termos, escovar a história a contrapelo, como metodologia também para o ensino de História, significa a possibilidade de análise que proporciona uma forma de olhar o mundo histórico a partir do ponto de vista dos excluídos, dos subalternizados, recusando-se, portanto, a apoiar-se na tradição dos vencedores.

O “processo de constituição do sujeito [que] é longo e complexo”, entretanto, não é mais mencionado a partir do sexto ano. A característica de publicidade da transposição, que causa uma subdivisão e definição dos conhecimentos a serem explorados em determinada etapa, gera, em contrapartida, a suposição de que, com o fim da etapa, vem também o fim de determinado processo, de determinado conteúdo. Na introdução da parcela da BNCC que compreende as competências de história para os anos finais apresenta três procedimentos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (Brasil, 2018)

Dessa forma, ao traçar os procedimentos, são colocados também os objetivos: a exploração da história do ocidente, das fontes históricas e um esboço de comparatividade, com uma muito clara disparidade com os objetivos da porção anterior do Ensino Fundamental. A forma que o conteúdo é estabelecido e delimitado, contudo, pelas características de programabilidade e publicidade contidas no processo de transposição didática, é em uma linha do tempo, e incute ao ensino de história uma característica entre o positivismo e o historicismo realista, recontando grandes eventos, esboçando as biografias de grandes homens, e estabelecendo

Um nexos causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua época entrou em contato com uma época anterior [...]. (Benjamin, 1987)

Assim, quando não se capta essa configuração, esses eventos nos quais se fala no item um dos procedimentos básicos para os anos finais são considerados importantes *por quem?* Para José d'Assunção Barros, embasado em Josep Fontana,

No fundo, tanto o Positivismo quanto o Historicismo foram, à partida, frutos de uma mesma necessidade de época, representada pelo paradoxo de encaminhar uma modernização política que viabilizasse aquele desenvolvimento industrial que atenderia às exigências da burguesia triunfante, e ao mesmo tempo conservar alguns privilégios. (Barros, 2011)

Por conseguinte, a história feita e ensinada nesses moldes traz distanciamento entre educando e sua narratividade, localizada para além da narrativa oficial, construída a partir de eventos convenientes, e serve aos interesses das camadas sociais dominantes. Estas narrativas complementares, oficiais, que sempre seguem uma a outra, não compreendem pontos de vistas diversos, ou, ainda, não os aceitam, pretendendo apreender o passado como verdadeiramente foi, objetivamente, desconsiderando o caráter humano. Ao não se reconhecer ou à sua história nestas narrativas, o descolamento entre o conteúdo do educando e o conteúdo da matéria faz com que, fatalmente, o ensino seja composto de depósitos. Nesta acriticidade,

Ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. (Freire, 1987)

Neste modelo e nesses moldes, que permeiam todas as disciplinas de 6º a 9º ano, a forma lógica de avaliar é uma prova objetiva e conteudista, prezando pela produtividade, e não pelas verdadeiras apreensão e consciência acerca do conteúdo, sendo esse, muitas vezes, descartado após as provas.

No período subsequente, o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que essas questões produtivistas se intensificam, pela aproximação dos vestibulares e da entrada no mundo do trabalho, para os quais a função da escola é preparatória, existe, também, uma maior superficialidade no conteúdo estabelecido pela BNCC, uma vez que as competências são apresentadas nos grandes grupos, e não mais nas disciplinas: Linguagens e suas Tecnologias, Língua Portuguesa (que, apesar de ser parte da área das Linguagens, conta com competências específicas para si), Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2018), ou seja, a mesma forma de divisão de conteúdo do ENEM,

o Exame Nacional do Ensino Médio. Mais do que em qualquer outra etapa, os indicadores educacionais se conectam à produtividade: médias de notas, rankings de escolas com notas altas, maior quantidade de aprovações em universidades de renome ou em cursos com notas de corte mais altas, o que se traduz para as mídias, através de postagens em redes sociais sobre as aprovações, reportagens sobre “o método de estudo do aluno que tirou mil na redação” ou “todas as renúncias feitas pela aluna que passou em Medicina em cinco Universidades Federais”, ou até mesmo as propagandas feitas por escolas particulares, com grande parte de seu *marketing* sendo embasado em seus altos índices de aprovação (que justificariam mensalidades exorbitantes – paga-se pelo resultado). Além disso, o próprio exame demonstra essa análise objetiva e positivista do conhecimento de um indivíduo: a prova é composta de 180 questões objetivas e uma redação para a qual se vende e se ensinam mil fórmulas para alcançar boa nota.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas compreende as matérias de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A pretensão parece ser a de promover a interdisciplinaridade e a transversalidade de conteúdos, quando na verdade as competências são generalistas, na medida que não se aplicam especificamente a qualquer matéria, e aconteudistas, significando que se eximem de estabelecer conteúdo específico a ser trabalhado, terceirizando tal função, talvez, aos professores, autores de livros didáticos, equipes pedagógicas das escolas, e assim por diante. As competências específicas, que não são relacionadas às matérias pela BNCC, são como se segue:

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)

Em muito essas competências conversam com as do Ensino Fundamental para história, principalmente em relação aos Anos Iniciais. A problemática aqui, contudo, é a discrepância entre o que se espera (resultados objetivos) e o que se oferece (competências subjetivas); a questão existe em torno das expectativas e da realidade – sonha-se com uma educação mais humana que preze diferentes inteligências e não classifique as ciências por importância, contudo, ela não o faz; no que ela faz, espera-se que ela dê os meios para o sucesso e seja coerente entre suas diferentes instituições para que todos os educandos se beneficiem, o que ela também não faz. Nas competências específicas é apenas elaborado, em cada uma das competências gerais, meios e temáticas através das quais elas podem ser trabalhadas. Dessa forma, no período no qual mais se faz necessário, pelos meios vigentes, o conteudismo para que se atinja o fim almejado, estabelece-se abrangência e uma característica genérica. A BNCC, contudo, não pode, enquanto documento norteador, ser responsabilizada pelas especificidades didáticas, compreendendo abordagens e metodologias, apesar de ser base para as ferramentas e demais documentos que servem para tal fim.

4. Resultados: Investimento e Cultura Educacional

Muito se adiciona à equação em se tratar da educação na prática, não apenas através da análise de documentos norteadores – a “personalidade” e a concepção pedagógica particular da escola; a formação acadêmica e humana do professor; as realidades materiais dos alunos; a região, a cidade, o bairro, ambiente da escola; a escolha de livro didático (entre todos ou os aprovados pelo governo); a escola ser particular ou pública – todas as variáveis em combinações infinitas (até mesmo pela própria subjetividade de todos os indivíduos envolvidos) tornam o assunto verdadeiramente complexo. Algumas dessas variáveis, contudo, denotam uma relação entre investimento de capital e “qualidade” da educação (analisando, é claro, pela régua objetiva da qualidade para o capital, ou seja, o resultado). A diferença básica entre uma escola pública e uma privada parece simples: a escola pública tem seu investimento financeiro garantido pelo Estado e é gratuita para os seus estudantes, enquanto a privada é paga para que nela se estude, não recebendo subsídios estatais. As diferenças, entretanto, entre elas são mais enredadas que isso. O investimento financeiro não se resume apenas ao investimento de mensalidades: desde uniformes até o material escolar carregam em si sua diferença que pode, inclusive, se traduzir em status. Interessa-se mais, porém, nos investimentos necessários em ferramentas necessárias para os estudos.

Começar-se-á pelo livro didático. Nas escolas públicas existe uma pré-seleção dos livros aprovados pelo Estado disponíveis para consulta e download no site do PNLD, o Programa Nacional do Livro Didático. Dentre esses, os livros são analisados e escolhidos pelos professores e pela escola, um primário e um secundário para o caso da aquisição do primeiro não ser possível, para serem parte do material didático pelos próximos três anos, período que, quando findo, terá nova escolha para o próximo triênio (Brasil, 2018). No ano de 2020, para os Anos Finais na disciplina de história, foram aprovadas 11 coleções de seis editoras diferentes. Os livros, então, são comprados pelo Governo Federal e disponibilizados para os alunos e professores, e devem ser mantidos para que possam ser utilizados pelos próximos alunos daquele ano de escolarização no ano seguinte. Nem sempre, contudo, chegam livros didáticos suficientes para todos os alunos, ou, na verdade, chega *qualquer* livro didático na escola, como noticiado em jornais no ano de 2019 (“Escolas públicas de ensino básico”, 2019). Por outro lado, nas escolas particulares, pode existir maior amplitude na possibilidade de escolha para o livro didático, e não há uma necessidade inerente (apenas se definida por regimento interno) de se manter a mesma coleção por determinada quantidade de anos. Existe maior liberdade de escolha em se tratar de livros consumíveis, por não precisarem ser repassados, e são raras as vezes que os livros comprados não chegam às mãos dos alunos, uma vez que são individualmente comprados da forma que mais aos responsáveis aprazer – nisso, já se denota parte da vantagem ferramental que alunos de escolas particulares têm sobre os das públicas, através de um maior investimento financeiro.

Existem, ainda, versões diferentes para os mesmos livros de acordo com as plataformas educacionais digitais de administração de tarefas e de conteúdo complementar, iniciativa de empresas privadas, que são contratadas pelas escolas particulares: um mesmo livro, por exemplo, o *História.doc* da Editora Saraiva, tem, em uma de suas versões comerciáveis, integração com a plataforma Plurall. Segundo o próprio site da plataforma,

O Plurall é um ambiente virtual de aprendizagem que pode ser acessado por estudantes e professores em qualquer hora e em qualquer lugar.

No Plurall, disponibilizamos listas de exercícios para que os alunos possam praticar o que aprenderam em aula, vídeos para ajudar a solucionar as tarefas e tutores que respondem detalhadamente as dúvidas que surgem em relação às questões e ao conteúdo do material didático, que também está disponível.

As escolas e os responsáveis podem extrair relatórios de desempenho com os resultados dos alunos, especificando suas maiores dificuldades. Os professores ainda podem criar as próprias atividades, possibilitando a gestão pedagógica aula a aula e personalizando as estratégias de ensino. (2022)

Essa integração não acontece na versão disponibilizada e aprovada pelo PNLD, uma vez que a plataforma não é utilizada pela rede pública.

Para além disso, em relação a recursos digitais, não se fala apenas de possibilidades de utilização, mas, também, de acessibilidade, possibilidade de acesso aos recursos, uma hermenêutica digital. Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2019 pelo IBGE, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, divulgada em 2021, 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet, mas se compararmos o Sudeste, região com maior acesso, 87,3% de domicílios, com o Nordeste, região com o menor acesso, 74,3% de lares, existe uma diferença de 13 pontos percentuais. Se olharmos as regiões urbanas e rurais, a diferença é ainda mais discrepante: nacionalmente, as regiões urbanas têm 86,7% de domicílios com internet, enquanto as rurais têm 55,6%, sendo uma diferença de mais de 30 pontos percentuais. Em relação aos estudantes, o acesso à internet dos estudantes de escolas particulares em todas as regiões do Brasil não abrange menos de 96,4%, enquanto dos estudantes de escola pública a abrangência varia de 91,3% a 68,4% (IBGE, 2021). Dessa forma, é visível como a realidade financeira afeta os recursos possíveis para o ensino, e como isso foi evidenciado pela pandemia de Covid-19, quando as instituições de educação precisaram fechar: as instituições privadas tiveram a oportunidade de reabrir de forma remota de forma muito mais célere e efetiva, fazendo com que os alunos da rede pública tivessem déficit educacional mais contundente do que os da rede privada (“Os desafios de estudar durante a pandemia”, 2020)., uma vez que não ocorreu, de fato, adaptação e movimento real para que essa lacuna fosse transposta (Souza, 2021).

Em relação à continuidade dos estudos, dados do IBGE de 2018 apontam que apenas 36% dos alunos que concluem o Ensino Médio em escolas públicas seguem para o Ensino Superior, enquanto na rede privada o percentual é de 79,2% (“Escola privada coloca o dobro de alunos”, 2018). Junto dessa informação vem o fato de que, segundo dados de 2019, entre as 20 escolas com a maior média no ENEM estão apenas duas instituições públicas: os Colégios de Aplicação da UFV e da UFPE (“Resultado ENEM por escolas”, 2020), que são, ainda assim, parte de Institutos Federais de educação, representando vantagem acima das instituições estaduais e municipais, o que representa nas métricas analíticas condições para notas mais baixas. Da mesma forma, apenas 1 a cada 600 alunos pobres consegue boas notas no ENEM, enquanto 1 em 4 alunos de classe média têm o mesmo feito (Estadão, 2019).

Percebe-se, assim, algo como uma retroalimentação dos sistemas adjacentes ao educacional e, logo, a circulação do capital por entre eles: a BNCC gera demandas mercadológicas através de seus efeitos, mas há de se atentar ao fato de que a BNCC não delimita o exato conteúdo a ser trabalhado, mas uma *base* mínima de conteúdo, podendo ser ultrapassada, através da mão de obra, das ferramentas disponíveis e do nível de circulação do capital nas diferentes classes sociais. Nesse ponto conecta-se novamente à LDB quando retirou do Estado parte da responsabilidade em relação à educação, apelando às ONGs e à iniciativa privada para complementar o trabalho basal do Estado, o que se verifica pela inexistência de cursinhos pré-vestibular públicos, sendo esses oferecidos por voluntários ou sendo particulares e pagos, pela injeção de investimentos privados na educação, pela doação de equipamentos e até mesmo o apadrinhamento de crianças e famílias com condições socioeconômicas inferiores, coisa da qual o Estado não consegue dar conta: a iniciativa privada desobriga o Estado, mas também o desautoriza, o enfraquece, fazendo com que diferentes camadas da burguesia sirvam-se uma à outra enquanto tornam o subalternizado dependente de sua bondade.

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (Freire, 1987)

A qualidade da educação e as oportunidades igualitárias para todos os indivíduos não podem ser moedas de troca para a filantropia. O desinteresse da superação da situação de opressão reside na necessidade que o opressor tem de manter o oprimido

sob o seu jugo, sob sua generosidade, e esse sistema de internalização é institucionalizado pela Nova LDB e evidenciado pelas histórias meritocráticas de quem ascende apesar da sua situação concreta: o opressor é, então, simultaneamente algoz e salvador. O papel da BNCC, ao estabelecer na criação de repertório uma educação positivista/historicista, é o de rumar objetivamente qualquer outro documento que nela se baseie a uma educação tecnicista, na qual os resultados apresentados se apresentam como a educação em si: o indivíduo e seu produto são um só aos olhos da sociedade, tendo seu valor atribuído pela sua utilidade ao capital.

5. Discussão

A internalização do *status quo* não acontece apenas nas camadas menos abastadas – conscientizar as pessoas de sua posição social e de seus privilégios (ou a falta deles) pode ser instrumento de opressão, ao colocar o opressor consciente de seu papel vitorioso e reiterando o local subalternizado que as minorias sociais não de ocupar, ou de libertação, ao estabelecer criticidade na recepção de informações e consciência de si e do outro para *todos*, de forma a criar um humanismo real e não apenas discursivo.

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente [sic] opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, roeste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (Freire, 1987)

Entendamos que o investimento privado na educação não encaminha o seu fim à criticidade, e sim ao resultado, fazendo com que as camadas mais abastadas da sociedade sejam também muito facilmente passíveis de manipulação, pela própria característica acrítica que leva a responder o certo e não à reflexão. A reificação dos homens, ao trabalhar para a perpetuação de um sistema, limita ambos o opressor e o oprimido a desempenharem o papel que lhes foi atribuído, mas cabe àqueles abaixo implodirem esse ciclo.

Benjamin coloca que grande parte do propósito da educação é a propagação de valores, a construção, no presente, da cultura do futuro (Benjamin, 2011). Para que a cultura se volte ao futuro de fato, a educação deve se atentar às demandas daqueles que a levam para o futuro, ou seja, a juventude – se não há diálogo entre as instituições que fazem a educação e a juventude, essa cultura não se volta a um projeto de acordo com as demandas do presente, mas perpetua o que quer que ache válido para ordenar um futuro com demandas adversas a partir de um olhar do passado. Ora, nessa educação antidialógica na qual se ensina da forma que se faz, não seria a própria educação em todos os seus braços, perpetuadora de opressão, monumento da barbárie? Resta-nos a conclusão de que, uma vez mais, não se faz interessante para os vencedores que outras vozes apresentem contranarrativas: os vencidos estão nas salas de aula, mas não têm a palavra; os documentos norteadores da educação e tudo o que deles deriva legitima esse silenciamento. Não há de se dizer nem que o antidialógico se faz por omissão, uma vez que reordenar o mundo, fazer comunicados, depósitos de conteúdo é tanta ação quanto o diálogo e a criticidade. Falar e ouvir são a mesma ação e os diálogos se legitimam não por si, mas pelo seu outro. O silêncio e a pretensa mansidão do educando são regidos também por verbos: calar, concordar, memorizar – mudam-se apenas os termos de um mesmo contrato de ação.

Não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antiálogo se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura. (Freire, 1987)

É necessário pensar, contudo, que o educador também foi educado, não só na escola, mas na cátedra, espaço com tendências ao isolamento das demais esferas educacionais, colocando-se acima delas, lugar de altos estudos, o que o distancia do pensamento, da linguagem e do conhecimento próprios ao ambiente escolar. Todos os moldes institucionais desfavorecem o diálogo e o verdadeiro processo de *ensinoaprendizagem*, de forma que os futuros professores são deixados com objetos de estudo e não com verdadeiras ferramentas de ensino. O distanciamento da pesquisa como algo pertencente a grupos seletos dentro das universidades, ainda que tenha ocorrido nos últimos anos certa abertura democrática, afastam, mais ainda, o futuro educador da construção de sua égide de conteúdos e de sua criticidade. Enquanto não se permitir, e mais ainda, incentivar aos educandos, futuros educadores, que aprendam por si e ensinem-se uns aos outros; enquanto não se permitir que os educandos, futuros educadores, formem-se em uma comunidade coesa e unida em direção a um propósito em comum, ao invés de incentivá-los a competir como se não houvesse espaço para todos, não se formará professores capazes de incentivar o mesmo no ambiente escolar: não há possibilidade de ensinar o que não se aprendeu, seja porque foi ensinado ou porque se ensinou.

É isto o que se quer dizer quando se fala da relação da educação e da barbárie: quando a narrativa foca apenas em objetos e não nos efeitos, ela acaba por passar por cima, repetidamente, dos vencidos, seus descendentes, suas histórias e tudo o que elas significam; reifica-se os educandos, e concomitantemente os educadores, ao ensinar-lhes a narrativa “certa” considerando não diferentes pontos de vista com suas validades, mas considerando que há uma história “errada”. Essa prática ameaça a memória em si e a propagação dela, ameaça histórias que têm tanto direito de serem ouvidas quanto aquela que se oficializa por cada vencedor que a propagou.

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. [...] O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no séculos [sic] XX “ainda” sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável. (Benjamin, 1987)

Esse modelo educacional, tal qual a tradição historicista que o sustenta, serve a um propósito e a uma camada da sociedade que precisa que tais efeitos sejam gerados através dessa narrativa objetiva, conforme foi colocado por José D’Assunção Barros e Walter Benjamin, citados acima. Privar o sujeito de sua palavra, de sua cultura, de sua criticidade, é torná-lo apático diante da opressão e anuente às manobras que o submetem; privar a História de sua subjetividade, da ação humana, de seu aspecto revolucionário, de sua característica cortante, é empobrecê-la, torná-la uma quadra que se recita, “despresentificá-la”, despi-la de sua verdadeira relevância: seu serviço à vida e à ação (Ricon, 2021).

6. Considerações Finais

É-se muito consciente das limitações do presente texto, que ainda tem muitos pontos a serem esmiuçados e tratados na continuidade desta pesquisa, o que já era uma consciência desde o seu início. O campo educacional, por ser feito por indivíduos, em seus diversos papéis, não terá nos tratados sobre si verdades duras ou qualquer resquício de imutabilidade – ou, pelo menos, não deveria. As tradições conservadoras, reificadoras, podem sempre tentar silenciá-las, mas as manifestações da astúcia dos oprimidos (Certeau, 1998) sempre brilharão na ocasião (Benjamin, 1987), pois, felizmente, o aprendizado não é domínio exclusivo da educação formal: como diz Paracelso (1951), citado por Mészáros, “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde

a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (2008). Quando se estabelece que não há hierarquia de conhecimentos, de saberes, é possível vislumbrá-los, e aqueles que os possuem, para além da lógica produtivista do capital, com seu valor desconectado de sua mera utilidade, mas à valia de sua existência e resistência.

A BNCC, ainda assim, deve ser salientada como uma evolução do que tínhamos antes em relação a bases curriculares, principalmente considerando seu objetivo de estabelecer conteúdo mínimo a ser ensinado em todas as escolas, em um processo de diminuição da defasagem entre os alunos de escolas públicas e particulares. A crítica deste texto, entretanto, não é ao fato de ter havido uma tentativa de promover alguma equidade, mas ao fato de que em sua base, pelas condições materiais de sua produção tal como seu embasamento na Nova LDB, a BNCC não vai (e nem teria como) dar conta da lacuna social que existe entre as camadas sociais desta ou daquela escola, nem tampouco conseguirá se comprometer com a criticidade e a liberdade pois a manutenção da capilarização dos interesses nela imbuídos depende disso. A barbárie nos documentos analisados neste texto não reside na sua existência, mas é definida pelas condições inerentes a ela.

Sabe-se, ainda, da crítica que foi feita no primeiro parágrafo desse texto, e do risco de enquadrar-se nela: conscientizar-se das estruturas que alicerçam uma sociedade desigual, como demonstrado brevemente pelos dados no item 4 deste texto, e por consequência suas manifestações em culturas institucionais já é um passo para mover-se em sua contracorrente. Quando nos conscientizamos de um silêncio, quando sabemos que ele ali está, torna-se ensurdecedor; quando pensamos em cada voz que se cala em sala, nos conscientizamos de tantos silêncios que é impossível ignorá-los se não o fizermos muito ativamente. Isso já é o início de uma história a contrapelo. A baliza de um texto analítico está aí: fazer uma análise através da observação de documentos e dados, não a implosão de um sistema do qual, invariavelmente, se faz parte. O central a este texto, contudo, é a discussão teórica enquanto farol para a orientação à ação. A chave está na subjetividade mesma: localizar-se nos tratados de educação, em cada texto historiográfico, em cada não dito, em cada narrativa que se estabelece, e deixar-se afetar, permitir-se agir, por si e pelo outro, a contrapelo.

Referências

- Barros, J. A. (2011). *Teoria da História, vol. II: Os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo*. Vozes.
- Benjamin, W. (1912). School Reform: A Cultural Movement. In: Benjamin, W. (2011). *Early Writings: 1910-1917* (pp. 57-61). Harvard Press.
- Benjamin, W. (1913-1914). The Metaphysics of Youth. In: Benjamin, W. (2011). *Early Writings: 1910-1917* (pp. 144-160). Harvard Press.
- Benjamin, W. (1987). Sobre o conceito de história. In: Benjamin, W. *Magia e técnica, arte e política* (pp. 222-234). Brasiliense.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília. http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option=com_content&view=article&id=13658.
- Certeau, M. (1998). *A Invenção do Cotidiano*. Tradução: Alves, E. F. Vozes.
- Escola privada coloca o dobro de alunos no ensino superior em relação à rede pública. (2018). *Folha de São Paulo*, São Paulo. from <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/escola-privada-coloca-o-dobro-de-alunos-no-ensino-superior-em-relacao-a-rede-publica.shtml>
- Escolas públicas de ensino básico reclamam de falta de livro didático. (2019). *Jornal Nacional*. <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/05/02/escolas-publicas-do-ensino-basico-reclamam-de-falta-de-livro-didatico.ghtml>
- Estadão. No Enem, 1 a cada 600 alunos pobres consegue ficar entre os melhores. (2019). *Exame*. <https://exame.com/brasil/no-enem-1-a-cada-600-alunos-pobres-conseguem-estar-entre-os-melhores/>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *A Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018-2019*. (2021). 8-9. autor.
- Löwy, M. (2005). *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. Boitempo.

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.

Monteiro, A. M. (2019). Transposição Didática. In: Ferreira, M. M. (Org.) & Oliveira, M. M. D. (Org.). *Dicionário de ensino de história* (pp. 220-226). FGV Editora.

Os desafios de estudar durante a pandemia. (2022). *Observatório de educação*. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/os-desafios-de-estudar-durante-a-pandemia>

Plurall. Livros digitais, tarefas, relatórios de acompanhamento e banco de dúvidas. (2022). Autor. <https://www.plurall.net/#sobre-plurall>

Resultado Enem por escolas: veja a nota do seu colégio. (2020). *Blog do ENEM*. <https://blogdoenem.com.br/resultados-enem-escolas/>

Ricon, L. C. C. (2021). História e Ensino: um ensaio a contrapelo. *Boletim do Tempo Presente*. Sergipe: UFS, p. 01-09. <https://seer.ufs.br/index.php/tempopresente/article/view/15279#:~:text=Este%20ensaio%20visa%20apontar%20alguns,Sobre%20o%20Conceito%20de%20Hist%C3%B3ria>.

Rüsen, J. (2017) *Evidence and Meaning*. Berghahn.

Rüsen, J. (2015). *Humanismo e Didática da História*. Editora UnB.

Saes, D. A. M. (2004). Educação e socialismo. *Crítica Marxista*, São Paulo, Ed. Revan, 1(18), 73-83.

Saviani, D. (2011). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Autores Associados.

Souza, F. (2021). Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância. *BBC News Brasil*, São Paulo. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255>

Souza, M. A. & Ghedini, C. M. (jan/abr. 2020). Pedagogia socialista, educação popular e educação do campo: Problematizando a escola pública no/do campo. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, 7(12), 130-155. <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/34775/html#:~:text=%C3%A9%20um%20espa%C3%A7o%20de%20associa%C3%A7%C3%A3o,rela%C3%A7%C3%B5es%20sociais%20de%20car%C3%A1ter%20socialista>. <https://doi.org/10.22409/mov.v7i12.34775>

Varricchio, L. M. (2022). Constelações de salvação e afeto: considerações sobre os pensamentos de Walter Benjamin e Paulo Freire. *Anais da XV Semana de História Política: O legado freiriano para o século XXI – as interfaces entre História Política e História Pública / XII Seminário Nacional de História: Política, Cultura e Sociedade*. Organização: Aimée Schneider *et al.* Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.