

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

## O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC – ANÁLISE CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE CIDADANIA COMO FINALIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC.

Rossano Rafaelle Sczip.  
SEED-PR  
[rafaelle1959@gmail.com](mailto:rafaelle1959@gmail.com)

Edilson Aparecido Chaves  
IFPR – Campus Curitiba-PR  
[edilson.chaves@ifpr.edu.br](mailto:edilson.chaves@ifpr.edu.br)

O presente trabalho é resultado da dissertação de mestrado intitulada “De quem é esse Currículo? Hegemonia e Contra-Hegemonia no Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular”. (SCZIP, 2020). Entre os objetivos dessa pesquisa pretendíamos analisar as concepções de currículo e ensino de História presentes no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (2015-2017).

Na ocasião, investigamos os diferentes enunciados a respeito dos conteúdos e finalidades atribuídas ao ensino de História. Para tal, privilegamos como fontes, os pareceres de “leitores críticos” à primeira versão da BNCC publicada em 2015<sup>1</sup> e os textos de apresentação da disciplina de História nas três versões da BNCC. Nossa intenção era identificar quais conhecimentos estavam sendo considerados legítimos para o componente curricular de História e como esses se filiam aos interesses manifestados pelos diferentes setores sociais no processo de construção do novo currículo.

A discussão sobre a Cidadania ancorou-se nas formulações de Décio Saes (2020), para quem a dinâmica de evolução da cidadania nas sociedades capitalistas apresenta uma dialética interna caracterizada, de um lado, pela *prerrogativa real* dos direitos e, de outro, por uma *declaração ilusória* desses direitos, uma “ilusão prática”. Nesse quadro, a classe trabalhadora se move de forma “dinâmica e progressiva” em direção ao alargamento dos direitos, enquanto as classes dominantes movem-se numa perspectiva “estagnacionista e regressiva”, situação evidenciada no fato de que mesmo direitos edificados em lei não terem um caráter irreversível.

---

<sup>1</sup> Os pareceres à BNCC estão disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em 08 ago. 2021.

# **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

A metodologia envolve a instância do “ciclo de políticas” definida por Ball e Bowe (1992) como o “contexto de influência”, na qual concorrem os diversos grupos de interesse “para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Procuramos analisar, então, os autores envolvidos no processo de construção e o conteúdo do texto em suas dimensões éticas, políticas, teóricas e econômicas, para capturar o modelo de homem, cidadão, sociedade que lhe é subjacente. (KRAMER, 1997).

Ao ensino de História tem sido atribuído a função de consolidação do Estado Nação e a conseqüente formação de uma identidade nacional ou ainda a formação para o exercício da cidadania. Se não é mais a legitimação do Estado Nação como outrora, ou ainda, a formação para o exercício da cidadania, qual é a finalidade do ensino de História na BNCC?

## **Os limites à Cidadania na sociedade capitalista**

De acordo com o historiador José Murilo de Carvalho (2008) “tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais”. Os “direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se” em sindicatos, organizações estudantis e partidos políticos. Sua base fundamental é a liberdade individual. (CARVALHO, 2008, p. 9).

Os direitos políticos dizem respeito à participação do cidadão “no governo da sociedade”. Seu exercício consiste na “capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado”. Em geral, quando se fala de direitos políticos, “é do direito do voto que se está falando”. Assim, os direitos civis garantem a vida em sociedade e os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade. Os direitos sociais, por sua vez, são aqueles que garantem educação, trabalho, salário justo, saúde, aposentadoria. “Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos”. A ideia central em que se baseiam “é a da justiça social”. (Idem, p. 9-10).

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Para o historiador Jaime Pinsky (2003), o conceito de cidadania está diretamente relacionado com a Democracia. É, para o autor, um conceito histórico, que varia no tempo e no espaço, fruto das lutas sociais e das disputas de interesses opostos, resultado, portanto, de um longo processo histórico de enfrentamentos, de lutas e reivindicações, da ação concreta dos indivíduos. De acordo com Pinsky, percebe-se, ao longo da história, “um processo de evolução que marcha da ausência de direitos para sua ampliação”. Um exemplo é o voto feminino. Até pouco tempo atrás era considerado um absurdo. Foi a luta organizada das mulheres ao longo dos séculos XIX e XX que garantiu este e outros direitos. (PINSKY, 2003, p. 9).

As revoluções burguesas inauguraram, de acordo com Pinsky, um novo período histórico no qual apresentavam o direito, e por consequência a lei, como instrumentos de garantia da igualdade. Ao suplantarem todo o entulho feudal das relações pessoais de servidão e vassalagem, impuseram a cidadania aos laços de dependência pessoal. A cidadania instaura-se a partir dos processos de lutas que culminaram nas Declarações de Direitos, tanto nos Estados Unidos em 1776, quanto na França em 1789. Para o autor, desse momento em diante “todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental”. É nesse contexto que o autor afirma que “na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia”. (Idem).

A compreensão de Pinsky é reforçada pela formulação de Décio Saes (2003), para quem as revoluções inglesa e francesa “foram também revoluções jurídicas”:

tais revoluções determinaram a instauração, nessas sociedades, da *forma-sujeito de direito*, isto é, a atribuição por parte do Estado a todos os homens, independentemente de sua situação socioeconômica, da condição de seres individuais capazes de praticar atos de vontade. Noutras palavras, o Estado pós-revolucionário conferia igualitariamente a todos os homens a capacidade de ir e vir e de se movimentarem livremente, bem como a capacidade de serem proprietários de bens ou de si mesmos. (SAES, 2003, p. 22-23).

É importante registrar que esse foi um processo conflituoso, com avanços e recuos. Logo após revolucionar toda a sociedade feudal, onde quer que tenha tomado o poder, a burguesia tratou de garantir seus interesses e barrar toda e qualquer radicalização que apontasse no sentido de ampliar a participação popular (MARX;

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

ENGELS, 1990, p. 68) no governo da sociedade, como os *Diggers* e os *Levellers* na Revolução Inglesa (1640-1688), os *sans culottes* e as mulheres na Revolução Francesa (1789-1795), e os operários em diversas partes da Europa em 1848, atitude que percorreu os séculos XIX e XX.

Albert Hirschman, em seu ensaio “A retórica da reação”, analisou as linhas de argumentação reacionária adotadas pelos ideólogos das classes dominantes com vistas a interromper a dinâmica do desenvolvimento da cidadania relacionada a expansão das conquistas de direitos políticos. O autor identificou que os representantes das classes dominantes passaram, na primeira metade do século XIX, a uma ofensiva ideológica destinada a demonstrar que: primeiro, “a relação entre direitos civis e direitos políticos não é uma relação de complementaridade, e sim, de antagonismo”; segundo, “a democracia política, ao invés de ser um complemento às liberdades civis, representa um perigo para tais liberdades”. (HIRSCHMAN, 1991 apud. SAES, 2003, p. 19)

Mais tarde, no século XX, sobretudo a partir de 1930, essa argumentação ideológica voltava-se contra a conquista e expansão dos direitos sociais, apresentando-os, agora, como uma ameaça não só aos direitos civis, mas também aos direitos políticos. Assim, o Estado de Bem-Estar Social representava uma dupla ameaça:

ameaça às liberdades individuais, na medida em que a intervenção estatal e o planejamento econômico-social implicariam o esmagamento dos objetivos individuais (...) por objetivos supostamente coletivos; ameaça ao funcionamento das instituições democráticas, na medida em que seria impossível o estabelecimento de um consenso em torno de algo mais que a necessidade de o Estado manter as condições essenciais à satisfação dos objetivos individuais, definidos em termos minimalistas. (HIRSCHMAN, apud. SAES, 2003, p. 19)

Por essa razão, a dinâmica social de criação dos direitos na sociedade capitalista “é necessariamente um processo conflituoso”. Se, por um lado, a perspectiva da maioria social, a classe trabalhadora, é “dinâmica e progressiva”, a fim de garantir os instrumentos legais por meio dos quais buscam a reprodução de sua capacidade de trabalho num nível compatível com o estágio alcançado pelo capitalismo, por outro, a perspectiva das classes dominantes é “estagnacionista e regressiva” (SAES, 2003, p. 20). Essa perspectiva evidencia-se no fato de que apesar de “um certo elenco de direitos ter se implantando não significa que ele terá um caráter irreversível”. (Idem, p. 21). As

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

sociedades capitalistas “podem passar por períodos ou situações onde os direitos sociais estejam declinantes ou mesmo ausentes”. Quando olhamos para a história recente da América Latina, em particular para o Brasil, esse aspecto parece ser uma constante.

Para Saes, a dinâmica de evolução da cidadania nas sociedades capitalistas apresenta uma dialética interna caracterizada, de um lado, pela *prerrogativa real* dos direitos e, de outro, por uma *declaração ilusória* desses direitos, uma “ilusão prática”. A prerrogativa real dos direitos civis é a liberdade real de movimento às classes trabalhadoras, ainda mais se comparado ao status do servo e do escravo. A declaração ilusória dos direitos civis é, por sua vez, “a ideia de instauração da igualdade entre *todos* os homens”. A prerrogativa real dos direitos políticos é a influência política da classe trabalhadora, isto é, “a capacidade de alterar marginalmente as decisões tomadas pelos governantes sem, no entanto, chegar a modificar o essencial: a direção geral do processo de tomada das decisões governamentais”. Por outro lado, a declaração ilusória consiste na “ideia de que todos os homens, independentemente de sua condição socioeconômica, estão participando do exercício do poder político”. Os direitos sociais, por sua vez, proclamam, como ilusão prática, “a legitimidade e a possibilidade de realização do princípio da igualdade socioeconômica”. Porém, só garante, como prerrogativa real, um padrão material mínimo a todos. Identifica-se, portanto, uma defasagem entre aquilo que é proclamado e aquilo que é efetivamente cumprido pelo Estado na aplicação da lei. É essa defasagem que leva os trabalhadores à ação reivindicatória, de que pode resultar a implantação de certos direitos. (Idem, p. 26)

Ainda, na esteira das formulações de Saes (Idem, p. 24), torna-se fundamental registrar aqui as reflexões desse autor acerca da relação entre capitalismo e direitos políticos e sociais. O autor considera que os direitos políticos, diferentemente dos direitos civis, “não são essenciais à reprodução do capitalismo, já que eles não se configuram como o único mecanismo viável de legitimação da ordem social capitalista”. Essa decorre, segundo o autor, fundamentalmente, “da vigência ‘universal’ de liberdades civis, bem como da base nacional e da aparência universalista do Estado”. Em outras palavras: “ela decorre da configuração geral da estrutura jurídico-política capitalista, a qual não implica necessariamente a existência de um Estado democrático”. Sobre os direitos sociais nas sociedades capitalistas o autor observa que

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

é possível imaginar períodos de desqualificação relativa de grande parte das classes trabalhadoras e de consequente regressão nas suas condições de vida; ou, então, situações em que segmentos de trabalhadores específicos obtêm vantagens privadas específicas pelo confronto com empresas específicas. As sociedades capitalistas, podem, portanto, passar por períodos ou situações onde os direitos sociais estejam declinantes ou mesmo ausentes. (Idem, p. 24-25).

Do caminho percorrido até aqui, derivam duas compreensões essenciais sobre a cidadania e sua relação com os direitos políticos e sociais e a sociedade capitalista. Primeiro, “nunca foi um direito assegurado pela lei que impediu o desenvolvimento da necessidade de acumulação capitalista, com a violência que lhe é inerente”. (CATANI, s/d, p. 8). A condição para a acumulação capitalista é a produção de massas expropriadas das próprias condições de sobrevivência. Segundo, os “direitos não são necessariamente cumulativos”. (VISCARDI; PERLATTO, 2018, p. 474). São, ao contrário, marcados por uma “*provisoriedade*, sobretudo em países em que nem a democracia nem o Estado de Bem-Estar Social se consolidaram, como é o caso do Brasil”. (Idem).

## **Cidadania e Ensino de História na BNCC**

As reflexões acima nos ajudam a problematizar a ideia de formação para a cidadania no Ensino de História na BNCC. A partir das fontes por nós selecionadas, buscamos perceber as mudanças operadas no texto de apresentação da disciplina e indicar como aparece a noção de cidadania nas Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades definidas para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental no texto da BNCC homologada.

A primeira constatação mais evidente é a reformulação do texto. Se, nas duas primeiras versões da BNCC (2015 e 2016), o exercício da cidadania seria favorecido pelo “estímulo e promoção do respeito às singularidades étnico-raciais”, na terceira, a formulação é muito mais genérica e substitui o termo “étnico-raciais” por “uma grande diversidade de sujeitos e histórias”. A segunda constatação, comum aos textos de apresentação da disciplina nas três versões da BNCC (2015; 2016; 2017), refere-se ao

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

fato de que nenhum deles especifica quem são esses sujeitos, exceto uma referência a indígenas, “história da África e cultura afro-brasileira” da versão homologada. As palavras mulher e negro não aparecem. Aparecem somente nas sessões “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades”. Da mesma forma, não há referência alguma a trabalhadores ou trabalhadoras. A única menção ao tema Trabalho é “Escravidão e trabalho livre” e somente no sexto ano, sem alusão aos processos de luta pela conquista de direitos por esses trabalhadores como expressão do alargamento das noções de cidadania ao longo dos séculos XIX e XX. Também não há referências ao termo “gênero”, negligenciado pela maioria dos parecerista que analisaram a versão de 2015.

Nos pareceres à primeira versão, a formulação nela expressa foi apontada como positiva por alguns dos autores. Flávia Caimi (s/d), por exemplo, destacou o fato de o texto reafirmar “o respeito frente às diversidades étnico-culturais” como “exercício da cidadania”.

Martha Abreu (s/d. sem grifo no original), referindo-se aos conteúdos do 8º ano, questionou por que não elevar o tema da cidadania

a focos centrais de todos os eixos? Aliás, a História da cidadania no mundo ocidental, desde a antiguidade até a chamada democracia moderna, é uma ótima oportunidade para a construção de vínculos entre a História do Brasil e a de outros contextos e temporalidades. *Sem dúvida, ela poderia ser o tema central para a seleção dos conteúdos das séries finais do Ensino Fundamental*, em diálogo com as lutas políticas do Brasil no tempo presente

Renilson Ribeiro, por sua vez, afirma:

A BNCC, ao trazer os objetivos e expectativas de aprendizagem para o ensino da História no contexto da Educação Básica, dialoga com [as] experiências e desafios de se pensar o lugar social da disciplina na formação cidadã das crianças e jovens brasileiros no contexto global. (2016, p. 9).

Para esse parecerista, as temáticas de gênero e meio ambiente “poderiam dar novas possibilidades de abordagem de determinados objetivos – evidenciando expectativas para a formação cidadã” (Idem, p. 14). Tratava-se, para o autor, de uma das fragilidades da versão de 2015.

Pedro Paulo Funari apontou, igualmente, limitações significativas à formação para a cidadania pretendida por essa versão. Argumentou que uma concepção de

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

cidadania que não almeje, ou ao menos pretenda, oportunizar uma formação universal, não é uma formação para a cidadania.

um currículo que almeje formar cidadãos bem informados não pode prescindir de um referencial universal que extrapole o estado nacional.(...), na essência, as páginas dedicadas à História abandonam o objetivo de formar cidadãos com um conhecimento universal e, de forma tácita, consagram uma formação superficial para a imensa maioria, deixando aos poucos a oportunidade de um conhecimento de significado integrado ao mundo (FUNARI, s/d).

No decorrer do processo de elaboração da BNCC nem as considerações positivas e nem as reivindicações por torná-lo o tema central para a seleção de conteúdo das séries finais do Ensino Fundamental ou por uma formação mais universal, parecem ter influenciado os parâmetros das mudanças efetivadas no texto homologado. Nessa etapa da Educação Básica cidadania aparece apenas duas vezes como temas dos objetos de conhecimento na base homologada. Aparece uma vez no 6º ano, na Unidade Temática “Lógicas de organização política”, cujo objeto é “noções de cidadania e política na Grécia e em Roma” (BRASIL, 2017, p. 420-421). A única habilidade exigida do aluno é a capacidade de associar cidadania a “dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas”. Assim, presa no tempo e no espaço, sem a necessária problematização e historicidade, ela sai de cena para retornar somente no 9º ano, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira no pós Ditadura Civil-Militar (1964-1985), com a aprovação da Constituição Federal de 1988, quando os alunos deverão, então, desenvolver as seguintes habilidades:

**(EF09HI23)** Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

**(EF09HI24)** Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. (Idem, p. 430-431).

Processos importantes para a constituição do conceito de cidadania, sobretudo do século XIX e XX, são desconectados da luta por cidadania. As Revoluções Inglesa e Francesa são abordadas sem qualquer referência à luta por direitos. O fato das mulheres russas, logo após a Revolução Bolchevique de 1917, conquistarem um conjunto de

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

direitos que ainda hoje são negados a mulheres de várias partes do mundo, também não é mencionado (PIRES, 2001), assim como a luta das “Sufragistas” no Ocidente. Da mesma forma, as concepções de Política, Estado, cidadania, sufrágio universal direto, mandato revogável, direitos sociais, entre outras, experimentadas pela Comuna de Paris (1870-1871) são desprezadas, como se a única forma de organização política possível fosse aquela decorrente do Liberalismo.

Outro processo importante para compreender a constituição histórica da cidadania, também silenciado na BNCC, são as lutas operárias e das mulheres nos séculos XVIII, XIX e XX. Na versão aprovada em 2017, “feminino”, como referência ao papel das mulheres na luta por direitos aparece só no 9º ano, na Unidade Temática: “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, relacionada às seguintes habilidades:

- (EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
- (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. (BRASIL, 2017, p. 428).

A palavra “mulheres” aparece três vezes em toda listagem de conteúdos: duas delas no 6º ano – uma vez como Objeto de Conhecimento: “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” – uma vez nas Habilidades: “(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”. (Idem, 420-421). Depois, somente no 9º ano, no contexto da Redemocratização e Constituição de 1988, quando os estudantes deverão:

- (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (Idem, 431).

As mulheres aparecem na versão homologada, primeiro, num tempo e espaço distantes – mundo antigo e Idade Média – depois, no presente, como vítima! Não como agente do processo histórico que engendrou o próprio Objeto do Conhecimento sugerido: Brasil após a Constituição de 1988. Referimo-nos aqui ao Conselho Nacional

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

dos Direitos da Mulher – CNDM, movimento no qual as mulheres, como analisado por Oliveira (2019), assumiram uma agenda coletiva que incluía a luta por creche, por escola pública, pelo direito à sindicalização, ao trabalho, e, com atuação cotidiana durante a Constituinte, garantiram um conjunto de direitos. Oliveira, diante da constatação de que o tema é completamente ignorado pelos livros didáticos de História do 9º ano, apresentou uma proposta de aula com base em alguns documentos formulados pelo CNDM. Esse não é o único exemplo. Indígenas (MUNDURUKU, 2012) e negros (através do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial – MNU) também foram atuantes na Constituinte (1987-88), contudo, quando aborda esse contexto, aparecem na BNCC somente depois de 1988.

Da mesma forma que as mulheres foram emudecidas na BNCC, as palavras trabalhador, trabalhadora, operário e operária, não aparecem no texto de apresentação da disciplina de História, assim como em nenhum dos temas para os quatro anos finais do Ensino Fundamental. Ao contrário, quando se aborda a Revolução Industrial, no 8º ano, seu único impacto parece ser na “circulação dos povos, produtos e culturas”. (BRASIL, 2017, p. 424-425).

Objeto de Conhecimento: Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas. Habilidades: **(EF08HI03)** Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas. (Idem).

Hobsbawm demonstrou que a industrialização atingiu de diferentes modos ao menos quatro setores da sociedade inglesa da época, sendo os pobres e os trabalhadores os mais prejudicados<sup>2</sup>. Primeiro, pela desagregação do seu modo de vida tradicional, depois, pelas condições de trabalho que encontraram nas fábricas. Aos operários foi imposto um ritmo de trabalho diário ininterrupto, com extenuantes jornadas e uma disciplina “draconiana” da mão de obra imposta por multas e taxas, além dos parques

---

<sup>2</sup> Hobsbawm refere-se à aristocracia e proprietários de terra, aos funcionários e fornecedores da nobreza e dos proprietários de terra, à “classe média vitoriosa e os que aspiravam a essa condição [que] estavam contentes. O mesmo não acontecia aos pobres, aos trabalhadores (...), cujo mundo e cujo estilo de vida tradicionais tinham sido destruídos pela Revolução Industrial, sem que fossem substituídos automaticamente por qualquer outra coisa. É essa desagregação que forma o cerne da questão dos efeitos da industrialização”. HOBBSAWM, Eric J. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983, p. 74-79.

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

salários para que o operário “tivesse que trabalhar incansavelmente durante toda a semana para obter uma renda mínima”. (HOBBSAWM, 2000, p. 66-67).

As reflexões de Hobsbawm indicam justamente a complexidade das transformações desencadeadas pela Revolução Industrial, as quais a noção de “circulação dos povos” parece insuficiente. Essa noção parece restringir os efeitos da industrialização, ao menos no que diz respeito aos seus aspectos sociais, apenas à “circulação dos povos”, desconsiderando as mudanças dos ritmos de trabalho e controle do tempo e das condições de produção pelo patrão. Situação que nos leva a questionar: da mesma forma que a BNCC sugere partir da Constituição Federal de 1988 para discutir as causas da violência contra “populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas”, por que não fomenta a tomada de consciência a respeito das contradições do mundo do trabalho na atualidade, quando o processo de reestruturação produtiva do capital tem gerado formas de subcontratação tão ou mais degradantes que a Revolução Industrial no seu nascedouro?

Nesse sentido, é fundamental registrar que na versão homologada, Trabalho, como categoria de análise, aparece apenas no 6º ano, restrita unicamente ao mundo antigo e medieval. O Trabalho, na contemporaneidade, não aparece em momento algum. Conseqüentemente, não aparecem as contradições e os conflitos do mundo do trabalho inerentes à sociedade capitalista. Assim, igualmente distante no tempo e no espaço, ficamos distantes também dos processos de luta e edificação dos direitos sociais que atravessaram os séculos XIX e XX, sobretudo na Europa e nas Américas. De que maneira a luta por direitos sociais se enquadra na ideia de “circulação dos povos? Consideramos, assim, a luta por direitos sociais, uma das expressões da cidadania e muito nos chama a atenção sua restrição ao respeito das “singularidades e pluralidade” da primeira versão, bem como a generalização de “sujeitos diversos” da terceira.

### **Cidadania para o Capital**

Temos, agora, condições de ponderar a respeito da formação cidadã pretendida pelo ensino de História na BNCC homologada. Estamos diante de uma formulação

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

bastante recuada de cidadania, que despreza sua trajetória ao longo dos últimos dois séculos e sua estreita vinculação às lutas, conquistas e defesa de direitos civis, políticos e sociais. Ao contrário, parece ancorada justamente por aquilo que Saes denuncia sobre a relação entre os direitos políticos e sociais e o capitalismo. Eles são contingentes, não essenciais para a existência de um Estado democrático no capitalismo, centrando-se, dessa forma, no cidadão portador de direitos civis, entendidos como garantia para a reprodução do capitalismo. A formação cidadã na BNCC está centrada na “garantida da vida em sociedade”, não na “participação da sociedade no governo” e, muito menos, por conseguinte, numa sociedade mais justa, apesar de fazer referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos e elenca-la entre as habilidades a serem desenvolvidas no 9º ano.

A formação para o exercício da cidadania na BNCC, centrada na “garantia da vida em sociedade”, reforça a declaração ilusória da igualdade entre todos. É preciso convencer que todos têm direitos e todos são iguais, e, qualquer desvio ou erro, é por responsabilidade individual de alguém que não se adaptou.

Por mais que no texto de apresentação da BNCC possamos ler que o sujeito será instrumentalizado, a partir do desenvolvimento da argumentação e do diálogo, “a enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos” (BRASIL, 2017, p. 398), o que parece prevalecer é a prescrição da ação docente voltada para desenvolver a Habilidade de construir “uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (Idem, p. 431).

É uma formulação recuada inclusive em relação aos PCN<sup>3</sup>, que traziam em seus objetivos gerais do ensino de História a perspectiva da atuação política-institucional, a defesa da democracia e a luta contra as desigualdades:

questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; valorizar o direito a cidadania dos

---

<sup>3</sup> Sobre o ensino de História e a formação para a cidadania nos PCNs, Selva Guimarães escreveu: “o escopo do ensino de história é a formação do cidadão crítico e consciente não apenas de direitos e deveres políticos, mas também dos direitos civis, sociais e econômicos. Trata-se de um cidadão de direitos!”. GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: Formar cidadãos no Brasil Democrático. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Ensino de História e Cidadania**. Campinas: Papirus, 2016, p. 96.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.(BRASIL, 1998, p. 43).

Cabe ressaltar, ainda, que entre os conteúdos listados para o então Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental, encontramos referências às contradições do mundo do trabalho em diferentes tempos e espaços, o estudo das lutas e organizações camponesas e operárias, suas demandas e conquistas (Idem, p. 60-62). Comparados à BNCC, explicitam uma concepção de cidadania e sujeitos históricos onde a possibilidade de intervenção na sua realidade parece não ser mera retórica.

Na BNCC, ao contrário, fomenta-se a percepção individual e a tomada de atitude também individual a respeito das contradições, sempre na lógica do diálogo, da argumentação. A lógica instrumental do ensino de História prevalece.

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos. (BRASIL, 2017, p. 398).

Não se trata, simplesmente, de se opor à necessidade de formar no aluno a capacidade de argumentação para o diálogo frente as inúmeras situações de conflito que ocorrem no dia a dia da escola. A pergunta que precisamos fazer é se o diálogo e a argumentação, como prática individual, dão conta de entender, e mais, enfrentar, as contradições do mundo real? Em que medida, ao produzir “como saber histórico a capacidade de comunicação e diálogo”, estamos contribuindo para uma formação histórica, sobretudo, quando olhamos para os processos históricos que promoveram desde pequenas mudanças até grandes rupturas? Quantas vezes os parlamentares ingleses tentaram fazer o rei assinar o Bill of Rights? E quantas vezes o rei mandou fechar o parlamento antes que fosse decapitado? Luís XVI leu os mais de cinquenta mil *cadernos de queixas* enviados pelos franceses antes de ser guillotinado? (SÃO PAULO, 1979, p. 86-87). As operárias e operários russos conseguiram entregar sua petição ao “paizinho” antes que a Guarda Imperial abrisse fogo, naquele “domingo sangrento”? As 129 trabalhadoras e os 23 trabalhadores teriam morrido se a *Triangle Shirtwaist*

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

*Company* tivesse assinado o acordo de greve? Antes de apontar os canhões para a cidade do Rio de Janeiro, os marinheiros não tentaram sensibilizar seus algozes de quão bárbaras eram as chibatadas? Os “Fuzilados da CSN” teriam sido assassinados se tivessem conseguido expor os motivos da greve para os soldados do exército? Em que medida o diálogo teria salvado Galdino? Chico Mendes, Irmã Dorothy, entre tantos outros ambientalistas assassinados, não teriam sido claros o bastante sobre as ameaças de morte que recebiam ou sobre a necessidade de defender e preservar a floresta amazônica? O uniforme escolar não é um argumento forte o bastante para evitar um tiro de fuzil? “Tantas histórias, tantas questões”.

Contra essa formação que pretende um sujeito adaptado às mazelas da sociedade contra as quais não deve se rebelar, onde não há rupturas, apenas permanências, a permanência da sociedade do capital, é preciso opor uma formulação que dê conta dos próprios limites da cidadania na sociedade burguesa e, ao mesmo tempo, aponte uma perspectiva distinta dessa colocada pela BNCC. Quando pensamos no ensino de História, duas concepções de cidadania nos são fundamentais. A primeira, de André Segal, implica:

formar indivíduos que vivem um presente contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas sobre acontecimentos internacionais, como as guerras, que deve escolher seu representante para ocupar cargos políticos institucionais, [deve, por isso], ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino. (SEGAL apud BITTENCOURT, 2009, p. 121-122).

A segunda, apresentada por Pinsky, diz respeito à intrínseca relação entre cidadania e democracia: “na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia”, escreveu. Mas é preciso ir além, pois a democracia burguesa é uma democracia para a minoria como denunciou Lênin: “Democracia para uma minoria insignificante, democracia para ricos, esta é a democracia da sociedade capitalista”. É uma democracia cujos mecanismos impõem tantas restrições que “excluem, eliminam os pobres da política, da participação ativa da democracia”. Basta

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

pensarmos sobre o quanto custa para eleger um vereador, o processo de escolha dos candidatos, ou mesmo sobre o funcionamento das casas legislativas.

O ensino de História não pode se limitar a reproduzir as concepções burguesas de democracia com se fossem a única possível. Para que não se tenha dúvidas do que entendemos por Democracia, fazemos nossas as palavras de Wood no Prefácio à *Democracia contra o Capital*: democracia “também pode significar a reversão do governo de classe, em que o demos, o homem comum, desafia a dominação dos ricos. A definição usada neste livro se aproxima desta última, em que ‘democracia’ significa o desafio ao governo de classe”. (2011, p. 7).

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Parecer sobre a BNCC - Componente Curricular HISTÓRIA. S/D. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Martha\\_Abreu.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Martha_Abreu.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. Parecer sobre o documento de História. s/d. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia\\_Eloisa\\_Caimi.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CATINI, Carolina de Roig. **Privatização da Educação e Gestão da Barbárie**. Crítica da forma do Direito. Disponível em: <[https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Aascds%3AUS%3Afa9fe9e5-0071-4fbf-aa03-ca09a185d5d6&fbclid=IwAR0WrM5qdUuvtSztWhOsD0YcqU-OH0F8DXKlnzA-J1uEEkj-UrT\\_DxaYOLU](https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Aascds%3AUS%3Afa9fe9e5-0071-4fbf-aa03-ca09a185d5d6&fbclid=IwAR0WrM5qdUuvtSztWhOsD0YcqU-OH0F8DXKlnzA-J1uEEkj-UrT_DxaYOLU)>. Acesso em: 26 jan. 2020.

FUNARI, Pedro Paulo A. A História em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Pedro\\_Paulo\\_A\\_Funari.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Pedro_Paulo_A_Funari.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: Formar cidadãos no Brasil Democrático. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Ensino de História e Cidadania**. Campinas: Papyrus, 2016.

HOBBSAWM, Eric J. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. A doutrina marxista do Estado e as tarefas do proletariado na revolução. São Paulo: Global Editora, 1987.

MARX, Karl. Engels, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Carla Martins de. **O Protagonismo das mulheres na história**: proposta metodológica para o ensino fundamental. 2019. 101 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Defesa: Curitiba, 14 dez. 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/60277/R%20-%20D%20-%20CARLA%20MARTINS%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

PINSKY, Jaime. Introdução. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. (org). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PIRES, Manuela A. A Revolução Russa e os direitos da Mulher. **O Militante**, Lisboa, n. 255, nov/dez. 2001. Disponível em: <<https://www.pcp.pt/publica/militant/index.html>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Parecer técnico acerca do texto da base nacional comum curricular – História. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson\\_Rosa\\_Ribeiro\\_HISTORIA.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson_Rosa_Ribeiro_HISTORIA.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista**, n. 16, 2003, p. 22-23. Disponível em: <<https://marxismo21.org/decio-saes/>>. Acesso em 25 jan. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria De Educação. Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5 a 8ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1979, p. 86-87. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017-12/Desenvolvimento%20de%20novas%20metodologias%20aplic%C3%A1veis%20ao%20processo%20ensino%20-%20aprendizagem%20do%201%20grau.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e Contra-hegemonia no ensino de História na Base Comum Curricular. 2020, 273 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69247>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

# **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra o Capitalismo**. A renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.