



***A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA – ENTRE
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES, COMO FICAM AS QUESTÕES DE
GÊNERO?***

***LA BNCC Y EL COMPONENTE CURRICULAR DE HISTORIA: ENTRE
COMPETENCIAS Y HABILIDADES, ¿CÓMO SE MANTIENEN LAS
CUESTIONES DE GÉNERO?***

***BNCC AND THE CURRICULAR COMPONENT OF HISTORY -
BETWEEN COMPETENCIES AND SKILLS, HOW ARE GENDER ISSUES?***

Bruna Cruz Baptista¹

RESUMO

A partir da pesquisa “Investigando a importância do não dito – gênero e mulheres no livro didático de História”, buscamos analisar uma coleção de livros didáticos de história, aprovada pelo PNLD 2020, a partir do gênero como categoria de análise, com o propósito de visualizar como se apresentam as relações de gênero e o seu conceito. Por meio da seleção e exploração de uma das coleções aprovadas compreendemos que os livros didáticos que chegam às escolas estão diretamente relacionados às propostas das políticas públicas educacionais vigentes, como o PNLD e a BNCC. Sendo este um documento a nível nacional, uma coleção baseada nele, muito também pode nos dizer sobre as diretrizes nacionais sobre determinados assuntos. Buscamos com este trabalho apresentar uma síntese dos dados extraídos pela análise da BNCC, em que damos destaque como o tema das relações de gênero é abordado ou não neste documento norteador da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Mulheres. Educação. Políticas públicas.

RESUMEN

Mediante la investigación “Investigando la importancia de lo no dicho – género y mujeres en el libro didáctico de historia”, buscamos analizar una colección de libros didácticos de historia, aprobados por el PNLD 2020, con base en el género como categoría de análisis, con el propósito de visualizar cómo se presentan las relaciones de

¹ Historiadora e professora de História com Mestrado em História Comparada. Cursando especialização em Direitos Humanos, gênero e sexualidade pela ENSP - FIOCRUZ. Atualmente, desenvolve o projeto de pesquisa junto à Universidade Estácio de Sá sob o título "Investigando a importância do não dito: gênero e mulheres no livro didático de História".

género. Por medio del exploración de la coleccion, entendemos que los libros que llegan a las escuelas están directamente relacionados con las propuestas de políticas públicas educativas, como el PNLD y la BNCC. Como se trata de un documento nacional, una colección basada en él, muchas cosas también pueden decirnos sobre las directrices nacionales sobre determinados temas. Con este trabajo buscamos presentar una síntesis de los datos extraídos por el análisis del BNCC, en el que destacamos cómo se aborda o no el tema de las relaciones de género en este documento que orienta la educación.

PALABRAS-CLAVE: Género. Mujeres. Educación. Políticas públicas

ABSTRACT

From the research “Investigating the importance of the unsaid – gender and women in the history textbook”, we seek to analyze a collection of history textbooks, approved by PNLD 2020, from gender as a category of analysis, with the purpose of visualizing how gender relations and their concept are presented. Through the selection and exploration of one of the approved collections we understand that the textbooks that arrive at schools are directly related to the proposals of the current educational public policies, such as the PNLD and the BNCC. As this is a national document, a collection based on it, a lot can also tell us about national guidelines on certain subjects. With this work we seek to present a synthesis of the data extracted by the analysis of the BNCC, in which we highlight how the theme of gender relations is addressed or not in this education guidance document.

KEYWORDS: Gender. Women. Education. Public policies.

* * *

Introdução

Em fevereiro de 2020 demos início à pesquisa intitulada “Investigando a importância do não dito – gênero e mulheres no livro didático de História”, pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) como bolsista do Programa Pesquisa Produtividade da UNESA. Nossa proposta consiste (a pesquisa segue em andamento até janeiro de 2021) em dispor em diálogo o livro didático de História, como objeto e fonte de pesquisa documental, e as questões de gênero, com o propósito de visualizar como se apresenta o conceito e as relações de gênero, bem como a presença e/ou ausência das mulheres configurando como sujeitas e agentes do processo histórico referenciadas na produção didática brasileira contemporânea.

Sohiet e Pedro (2007), em seu artigo “A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero”, trazem à reflexão a historicidade das categorias de análise e destaca que é preciso buscarmos formas mais eficientes de fornecer

legitimidade à constituição de um novo campo de estudos, intitulado “História das Mulheres e das Relações de Gênero” (2007, p. 252). E é esse campo o qual nos aprofundamos em nossa pesquisa.

Pautas relacionadas às mulheres e à história das mulheres conquistaram maior espaço de debate a partir da década de 1960, efeito da eclosão de renovados movimentos feministas e da renovação dos modos de se pensar e produzir história (SOHIET; PEDRO, 2007). Adentrando a década de 1970 surgem novas metodologias, teorias e estudos sobre a figura feminina, uma vez que o movimento feminista despertou o olhar da academia para uma história das mulheres. Outros elementos contribuíram para essa conquista, como os movimentos negros e sociais em pauta então, os estudos antropológicos relacionados à sexualidade e a História Cultural e Social, que, influenciadas pelos *Annales*, possibilitaram uma outra análise das sociedades, das mentalidades, das culturas, dos oprimidos e das identidades (SILVA, 2009; PEREIRA, 2013).

A disciplina história, dentre as ciências humanas, foi a que mais tardiamente apropriou-se do gênero como categoria de análise, assim como da própria inclusão de “mulher” ou de “mulheres” como categoria analítica na pesquisa histórica. De trajetória positivista, a modalidade de história que se praticava voltava seu interesse para a história política, privilegiando o uso de fontes escritas e oficiais, como fontes administrativas e diplomáticas militares, onde as mulheres pouco ou quase nada apareciam. Era a “história de governantes e de batalhas”, conforme a historiadora Elizabeth Fox Genovese (1987).

Com o desenvolvimento de novos campos como a história das mentalidades e a história cultural, o avanço na abordagem do feminino torna-se materialmente mais possibilitado, graças ao contato e apoio de outras disciplinas – como a literatura, a linguística, a psicanálise, e, principalmente, a antropologia – e outros materiais como fonte de análise (SOHIET, 1997). Funari (1995) destaca sobre a importância do uso de variados documentos como recurso para compor a história das mulheres, como as fontes literárias, moedas, pinturas, entre outros. Estes novos documentos trazem maiores percepções sobre variados temas relacionados ao feminino e, mais importante, muitos deles foram produzidos por mulheres. Desta forma, se concebe que a interdisciplinaridade e a cultura material são imprescindíveis para tecer o saber

histórico, principalmente quando refere-se aos estudos sobre as mulheres (SOHIET, PEDRO, 2007).

Mesmo mergulhando em terreno mais frutífero após os anos 1960, logo em seguida

a maioria dos historiadores descartou a história das mulheres ou colocou-a em um domínio separado: “as mulheres têm uma história separada da dos homens, portanto deixemos as feministas fazer a história das mulheres que não nos concerne necessariamente”. Quanto à participação das mulheres na história, a reação foi de um interesse mínimo. (SOHIET, PEDRO, 2007, p. 289).

Como reforça Raquel Sohiet e Joana Pedro (2007), confirmamos a continuidade da exclusão das mulheres enquanto sujeitas da história e, materialmente, a persistência da reduzida participação das mulheres referenciadas na trajetória histórica – e por conseguinte, no ensino de história: “a compreensão de um determinado acontecimento, a Revolução Francesa, por exemplo, não mudou com a descoberta de que as mulheres dela participaram” (SCOTT, 1995, p. 74).

Além de ser considerado como um domínio separado, um outro aspecto foi constatado em relação aos estudos sobre as mulheres: o predomínio de imagens que atribuíam a elas os papéis ora de vítima, ora de rebelde (SOHIET, 1997).

Segundo Mary Nash (1985), o debate em torno da opressão da mulher e seu papel na história fora inaugurado na década de 1940, por ação da historiadora Mary Beard em *Woman as force in history*, obra em que a autora aborda a questão da marginalização da mulher nos estudos históricos. No texto, a autora atribui as escassas referências às mulheres ao fato de a grande maioria dos historiadores, sendo homens, ignorarem-na sistematicamente. Seu argumento provocou uma réplica do historiador Jack Hexter, para quem a ausência das mulheres na história não devia ao fato de elas estarem sendo excluídas, mas sim ao fato de elas não terem participado dos grandes acontecimentos políticos e sociais.

A partir daí, surge a importância de abordagens que possibilitem a superação dessa dicotomia entre a vitimização ou a vilanização femininas, com o intuito de visualizar toda a complexidade de sua atuação e contribuição no desenrolar da história.

Com tudo isso, tornou-se iminente uma revisão dos recursos metodológicos e a ampliação dos campos de interesse e investigação histórica. A historiadora Joan Scott enxergou aí um desafio teórico, que exigia

“uma análise não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também da conexão entre a história passada e a prática histórica presentes. Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas a essas questões dependem de uma discussão do gênero como categoria analítica.” (1995, p. 74).

A proposta teórica forjada por Scott levou em conta que, por um lado, o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos pela biologia; e, por outro, é uma forma primeira de significar as relações de poder. Conforme a historiadora, “as mudanças na organização das relações sociais correspondem, sempre, à mudança nas representações de poder, mas a mudança não é unidirecional” (IDEM, p. 86). Dessa forma, podemos compreender a proposta teórica de Scott como um apontamento às desigualdades entre homens e mulheres e uma motivação em modificar esse *status quo*.

Gramaticalmente, o gênero é compreendido como classificação, como o modo de expressão do sexo, real ou imaginário dos seres, como atribuição do masculino ou do feminino. Compreender a trajetória dessa palavra é desnudar seus símbolos, significados e interpretações que fazem interagir conceitos e relações. Conforme Scott e Nicholson, ignorar este caráter social e historicamente construído da palavra pode ser um grande engano ao se trabalhar com o conceito de gênero, cujo cerne é justamente sair de explicações sobre as desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas, afirmando seu caráter social, histórico e político (SCOTT, 1995; NICHOLSON, 2000).

Gênero, como um conceito, segundo aponta Matos (2008), surgiu em meados dos anos 1970 e foi instantaneamente disseminado nas ciências a partir dos anos 80. Sua reformulação surgiu com o propósito de distinguir e separar o sexo – categoria analítica marcada pela biologia e por uma abordagem essencializante da natureza fundamentada no biológico – do gênero, dimensão esta que enfatiza traços de construção histórica, social e sobretudo política que implicaria análise relacional. Enquanto proposta de um sistema de classificação, a “categoria” gênero, em sua forma mais difundida, tem sido acionada quase sempre de forma binária para se referir à lógica das diferenças entre o feminino e o masculino, os homens e as mulheres e, também, entre a homo e a heterossexualidade. Sobre esse aspecto, Margareth Rago destaca que a superação da

lógica binária é elementar para que se torne possível construir um novo olhar aberto às diferenças (RAGO, 1998).

Com esse entendimento direcionamos o nosso debate para a educação, porque como ilustra Ferreira, não há como construir uma sociedade voltada para a cidadania e ética sem que a educação possa ser o alicerce que fecunda os pilares da dignidade (2014).

A educação pode ser instrumento de conservação, manutenção de valores e práticas, como de mudança social. E, segundo Baker, em uma “sociedade escolarizada”, a educação se traduz em escola (2014). O processo educacional pode ocorrer em diversos lugares dentro da prática social. No entanto, o olhar mais naturalizado dentro de nossa sociedade, tende a reconhecer somente a educação inserida nos espaços abertamente destinados à educação formal da escola.

É forte a ideia difundida pelo senso comum que atribui a maior parte da tarefa de educar à escola. Impera este pensamento principalmente na sociedade que espera da instituição de ensino uma formação integral dos indivíduos. Como apresenta Baker, a cada nova geração crescem os requisitos educacionais para o acesso a um trabalho qualificado e para uma boa circulação social (2014). Por conseguinte, dissemina-se o conceito de educação como direito em vários países, ampliando-se as faixas etárias e os níveis de ensino sobre os quais o Estado se compromete.

No Brasil, a Constituição de 1988 garante o direito à educação para todos e todas e apresenta o compromisso do Estado como provedor dessa educação. Nesse sentido, políticas públicas são implementadas para assegurar a educação em território nacional nas escolas, e uma delas é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. A implantação de tal política pode indicar o papel concedido ao livro didático no processo educacional.

Nas escolas, os livros didáticos são uns dos materiais mais utilizados no processo de ensino-aprendizagem e é um dos principais materiais presentes nas escolas públicas, consistindo num importante instrumento de trabalho para a professora e para o professor, e às vezes no único livro o qual a aluna e o aluno têm acesso.

Na medida em que é acessível ao público ao qual se destina, o livro didático também pode desempenhar um papel significativo na formação ideológica e cultural na rotina escolar. Seus textos e imagens passam a ser um forte referencial e tem alto teor de representatividades para quem o lê. Por configurar como um importante instrumento de

trabalho em sala de aula, constata-se que, muitas vezes, professores e professoras, alunos e alunas o têm como única fonte de informação (COSTA, 2006, p. 32).

Por essa lógica, diversos estudos têm trazido à discussão, em variadas abordagens, as relações entre o livro didático de história e o gênero, como categoria de análise histórica (OLIVEIRA, 2011; PEREIRA, 2013; SILVA, 2009). O modo como os livros didáticos expõem as questões de gênero pode ou não perpetuar visões de mundo estereotipadas, tidas como naturais e verdadeiras. Por trazerem uma versão referendada do passado, contribuem para construir uma narrativa “oficial” da história e isso impacta a forma com que as novas gerações percebem o mundo e se percebem. Se a história narrada nas escolas coloca apenas homens brancos e letrados como condutores do processo histórico, teremos (e temos) gerações de brasileiros e brasileiras – principalmente – que não se sentem parte e agentes da história. Dessa forma, entendemos ser de extrema importância discutirmos sobre os livros didáticos e como eles apresentam as relações de gênero, bem como a forma como são discutidas em sala de aula – se e quando o são.

As relações de gênero permeiam e fazem parte do ambiente escolar. A intersecção entre as relações de gênero e a educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente a partir de meados dos anos de 1990, com os avanços nos estudos de gênero, bem como nos avanços em relação à sistematização de reivindicações que visavam à superação de uma série de medidas contra a discriminação às mulheres. No entanto, ainda é atual a discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, as desigualdades de gênero nas relações escolares, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola e muito mais. Na educação escolar, considerada como uma importante dimensão da construção social e da cidadania, as relações de gênero ganham ainda pouca relevância – ou espaço – entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente, nas políticas públicas que ordenam o sistema educacional e nos materiais utilizados para o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre esses materiais, hoje, considerado o mais difundido, é o livro didático. Embora expressão “livro didático” seja recente na historiografia da educação brasileira, o uso de materiais com estas características não é tão jovem assim. Qualificados como manuais escolares, manuais didáticos ou, ainda, manuais pedagógicos, neles está

contido, de forma sistematizada, conhecimentos de determinadas áreas do saber. Por intermédio dele, dentre outros meios, são passados os conhecimentos – e atualmente, as competências e habilidades – consideradas indispensáveis para uma determinada sociedade em determinada época. Para Décio Gatti Júnior:

os livros didáticos são, incontestavelmente, instrumentos privilegiados no cenário educacional brasileiro e internacional, pois são eles que, verdadeiramente, “estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 27).

Conforme Bittencourt, (1998, p. 71) “os livros didáticos apresentam não somente os conteúdos das disciplinas, mas também como esse conteúdo deve, na visão dos seus produtores, ser ensinado”. Ainda segundo autora:

o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade burguesa (BITTENCOURT, 1998, p. 72).

De acordo com Oliveira,

Percebe-se que a forma como o livro didático é concebido e que assim se faz chegar às escolas, nada mais nada menos se constitui como um retrato das concepções de mundo imaginadas pelos membros da sociedade civil: preconceitos, tabus, usos e costumes, práticas e vivências são todos assim retratados pelo livro didático (2011, p. 141).

Aqui, cabe acrescentar que, sendo o livro um recurso a dar suporte ao ensino e aos conhecimentos propostos pelos currículos educacionais – que por sua vez seguem diretrizes estatais, nacionais –, o Estado se faz presente no que se ensina no interior da escola. Por essa ótica, é necessário também considerar a manipulação de interesses à qual a produção livro didático está vinculada.

De forma implícita ou explícita, os valores e ideologias apresentados nos livros didáticos muitas vezes representam um determinado paradigma historicamente construído. A maioria dos textos didáticos brasileiros costuma privilegiar uma história masculina, branca e eurocêntrica.

Com isso, cabe ressaltar que o livro didático adquire um papel importante na definição dos papéis sociais e em particular, das relações de gênero. Por tudo isso, há décadas, pesquisadoras, pesquisadores e ativistas vêm denunciando o machismo e o racismo nos livros escolares.

Resultante dessas denúncias, em 1993 o Estado brasileiro passou a avaliar as obras compradas e distribuídas nas escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, até então contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.

Todos os anos, cerca de 150 milhões de livros didáticos circulam por cerca de 140 mil escolas brasileiras e vão parar nas mãos de 40 milhões de estudantes. Para isso, o Ministério da Educação investe algo em torno de 1,9 bilhão de reais.²

Essa história começa em 1937, quando foram iniciadas as ações para começar a política pública do livro. Em 1976 marca o ano em que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a fazer parte do PNLD. Desta forma, o PNLD consolidou-se como política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação, designado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita para as redes de ensino e instituições federais que tenham aderido previamente ao Programa.

Desde o ano 2019, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem ciclos de quatro anos, e não mais de três, como era anteriormente. Assim, o PNLD 2020 previa o atendimento, com distribuição integral, às escolas das redes de ensino participantes do Programa com alunado nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) registrado no censo escolar de 2018.

Com esse entendimento, o objetivo da nossa proposta de pesquisa configurou-se de forma a possibilitar a análise de como as relações de gênero e as mulheres apareciam abordadas (ou não) e representadas (ou não) em uma das coleções de livros didáticos do componente curricular história aprovada no PNLD 2020, com obras destinadas aos

² “A fantástica história dos livros didáticos”. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2020>>. Acesso em 16 jun. 2020.

Anos Finais do Ensino Fundamental — ou seja, 6º, 7º, 8º e 9º anos — das escolas da educação básica.

Nesse ponto, é importante resgatar a informação que nos lembra que o PNLD consiste em uma política pública designada a avaliar os materiais didáticos desenvolvidos para a educação básica e submetidos ao programa para aprovação. Para que esta aprovação aconteça, é necessário que a coleção – coleção refere-se ao conjunto de livros didáticos desenvolvidos e escritos pelos mesmos autores que, juntos, completam um ciclo da educação básica: ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio (com exceção da educação infantil) – atenda a requisitos dispostos em edital para o ciclo corrente.

A edição do PNLD 2020 reservou-se a atender os Anos Finais do Ensino Fundamental e traz mudanças expressivas, sendo a mais significativa o emprego da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento norteador para a elaboração das obras didáticas. Isso porque a BNCC é o documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todas as alunas e os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O documento do Ensino Fundamental foi homologado em dezembro de 2017 e a Base deve ser implementada em todas as escolas do país até 2020 completo. Por consequência, todas as coleções submetidas à avaliação do PNLD 2020 estiveram alinhadas à BNCC e, justamente por isso, compreender a BNCC se torna tão importante e oportuno.

Explorando a BNCC: se o documento é a diretriz, para onde ele direciona?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi pauta de importantes debates sobre educação no país durante anos. O documento da Base foi homologado pelo Ministério da Educação em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, o documento foi homologado para a etapa do Ensino Médio. Juntas, a Base da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio integram um único documento: a BNCC da Educação Básica.

A criação de uma base comum para a Educação Básica está prevista desde 1988, a partir da promulgação da Constituição Cidadã. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) reforçou a sua

necessidade, mas somente em 2014 a criação da Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme a LDB, buscar-se-á enfatizar a importância de

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, Art. 9).

No Art. 26 da LDB, fica exposto que os currículos da

educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, Art. 26.).

Criar uma base para a educação consistia então, em garantir às estudantes e aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país. A ideia pretendia reduzir as desigualdades educacionais existentes no Brasil, nivelando e elevando a qualidade do ensino.

Destarte, após anos de planejamento e discussões sobre a elaboração de uma base nacional, no ano de 2015 ocorreu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base. Com ele, institui-se a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC e se inicia a consulta pública para a construção da primeira versão do documento, obra com contribuições da sociedade civil, entidades científicas e educacionais e organizações³.

No mesmo ano a primeira versão da BNCC foi finalizada. Seguida de avaliações e, segundo o MEC, após 12 milhões de críticas e sugestões,⁴ em 2016 foi elaborada a segunda versão da BNCC, que, novamente, passa por avaliações e audiências com professores, gestores e especialistas, bem como a sociedade como um todo. Ainda em 2016, começa a ser redigida a terceira versão, que por sua vez, é colocada para discussão em abril de 2017. Nos meses seguintes foram realizadas 5 audiências,

³ Todo o histórico da BNCC é possível consultar em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/histórico>>.

⁴ “Consulta pública sobre Base Nacional comum recebeu mais de 12 milhões de contribuições”. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>>. Acesso em 23 set. 2020.

representando cada região do país e em dezembro de 2017, o CNE aprovou a BNCC com alterações da terceira versão para a versão final, que foi disponibilizada no site no dia 20 de dezembro e nesta mesma data a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada por Mendonça Filho. Em 2018, ocorreu a inserção do Ensino Médio, homologada no dia 14 de dezembro.

A BNCC se apresenta com o objetivo de formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino. Foi a partir dessa concepção, que a BNCC se estruturou apoiada em dez Competências Gerais que operam como um “fio condutor” do documento e de sua proposta. Essas competências devem ser desenvolvidas pelas e pelos estudantes ao longo de todos os anos da Educação Básica e, por isso, permeiam cada um dos componentes curriculares, das habilidades e das aprendizagens essenciais especificados no documento, além daqueles que serão inseridos nos currículos locais.

Para a construção da Base Nacional Comum Curricular, considerou-se competência como sendo a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Todas as competências indicam o que deve ser aprendido pelas alunas e alunos (o objetivo é identificado por verbos infinitivos que iniciam as descrições, conforme demonstra a figura 1), do mesmo modo que especificam com que finalidade determinada competência deverá ser desenvolvida, elucidando a sua importância para a formação da estudante e do estudante ao longo da educação básica.

FIGURA 1: As 10 competências da BNCC.



Fonte: Esquema e arquivo da autora.

A organização estrutural da BNCC no Ensino Fundamental – mais especificamente ensino fundamental anos finais, visto que nossa pesquisa focaliza este segmento do ensino por ser este o contemplado no PNLD para o quadriênio 2020-2024 – se dá por áreas do conhecimento, da mesma forma que acontece no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal organização busca favorecer a comunicação entre os conhecimentos e aprendizagens das inúmeras disciplinas, agora chamadas de componentes curriculares. As áreas do conhecimento previstas pela BNCC são: 1) Linguagens, 2) Matemática, 3) Ciências da Natureza, 4) Ciências Humanas e 5) Ensino religioso, sendo que cada uma delas têm competências específicas por área – que conversam com as dez competências gerais – e de componente curricular, que devem ser promovidas ao longo de todo o Ensino Fundamental.

De acordo com a BNCC,

as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências **dos alunos**, considerando suas especificidades (BRASIL, 2017, p. 28, grifo nosso).

Portanto, para além das competências, cada uma dessas áreas tem papel fundamental na formação integral dos alunos e alunas do ensino fundamental e isso aparece nos textos de apresentação das áreas na BNCC. Além de apresentar tal papel, o documento dá destaque às particularidades do segmento, levando em consideração as especificidades e as demandas pedagógicas de cada etapa educacional.

Com o intuito de garantir o desenvolvimento das competências específicas de área, cada componente curricular possui – conforme indicado no texto da BNCC – um conjunto de habilidades que estão relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e que se organizam em unidades temáticas.

Investigando a BNCC, podemos inferir que ela se apresenta com substancial conteúdo teórico, o qual embasa e organiza toda a sua construção, mas também conteúdo norteador, configurando-se como diretriz para a educação básica. Importante destacar neste ponto, que a Base não deve ser vista como um currículo, mas como um conjunto de orientações norteadoras para as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais, tanto em escolas públicas quanto particulares. Isso nos elucida todo o fio que conecta à BNCC, que é aquele instrumento formalizado a nível nacional para todo território brasileiro, perpassando pelas coordenações pedagógicas, pelos planos pedagógicos de cada escola, pelas e pelos docentes, pelos materiais didáticos elaborados até as alunas e alunos na sala de aula. Por esse fio conector, é que compreender a BNCC é tão relevante ao se analisar um livro didático baseado nela, construído a partir das ideias e diretrizes contidas nela. Um livro, uma obra, uma coleção baseada neste documento, muito também pode nos dizer sobre as diretrizes nacionais sobre determinados assuntos, ou seja, como o Estado, como nossos representantes e profissionais da educação conduzem e lidam com temas relevantes para a sociedade e para a nossa pesquisa, como no nosso caso, sobre as relações de gênero e a presença das mulheres no ensino e nos livros de história.

Por essa perspectiva, antes de examinar os livros didáticos para o ensino de história dos Anos Finais do Ensino Fundamental aprovados no PNL 2020, exploramos a BNCC, e com um olhar mais atento para o componente curricular de história.

Logo na apresentação da base, escreve o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, que a

BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e

desenvolvimento pleno de **todos os estudantes**, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de **todos** com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens **dos estudantes brasileiros** (BRASIL, 2017, p. 5, grifo nosso).

Na Introdução do documento é reafirmado que a BNCC está orientada

pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7.).

O que destacamos aqui, é a referência, no texto, sobre os assuntos – e as demandas – a respeito das diferenças e da redução das desigualdades educacionais e das demais que atingem a sociedade brasileira, promovendo assim, a equidade e a qualidade das aprendizagens rumo a uma sociedade inclusiva, justa, igualitária.

Ao longo da Introdução, o texto ainda reforça essa questão:

a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, **do** adolescente, **do** jovem e **do adulto** – considerando-os como **sujeitos** de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso).

Na página seguinte, sobre o pacto interfederativo para a implementação da BNCC na busca por igualdade, respeito à diversidade e equidade, o texto aborda a grandeza e diversidade cultural brasileira, mas também suas profundas desigualdades sociais, baseando-se nisso para confirmar o compromisso dos sistemas e redes de ensino, bem como das escolas, em construir currículos e propostas pedagógicas que “considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses **dos** estudantes, assim

como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 15, grifo nosso).

Nesse sentido, o próprio texto afirma que, nesse processo de possibilitar uma educação igualitária, ao explicitar as aprendizagens essenciais básicas que todas as estudantes e todos os estudantes devem desenvolver, mas também deixar espaço reservado para as considerações de acordo com as singularidades, a BNCC se faz basilar. Isso porque, conforme o escrito, após considerar diversos fatores, como as discussões pedagógicas e sociais das últimas décadas, o mundo do século XXI – com todas as suas demandas –, as avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) –, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol), a Base Nacional tem o seu foco no desenvolvimento de competências.

Por meio da indicação clara do que **os alunos** devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13, grifo nosso)

Compreendendo as aprendizagens indispensáveis, cabe então, no momento de construir e decidir currículos, bem como nas práticas didático-pedagógicas, considerar e atender as diferentes particularidades das infâncias e juventudes, e suas formas de existir. Com essa compreensão, a BNCC corrobora que

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as

instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com **os alunos** com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2017, p. 15 e 16, grifo nosso).

Aqui destacamos não somente a referência, no texto, a palavras como “diferença”, “diversidade”, ou “igualdade”, mas, sobretudo, a pautas materiais que, inclusive, foram resultado direto de lutas sociais, como o compromisso de reparo histórico com a população e culturas negra, afrodescendente, quilombola, originária, bem como das pessoas que não puderam estudar e aquelas que possuem qualquer tipo de necessidade de atendimento especial por conta de limitações. O texto ainda lembra que é importante que essa inclusão e igualdade seja elementar também para o ingresso e a permanência em uma escola de educação básica, sendo essa questão principal sobre o direito de aprender.

Posto isso, o documento da BNCC segue apresentando a relação da base com os currículos escolares, e nesse ponto, embora o próprio texto reforce a todo momento o que é a BNCC, como e por quem ela deve ser usada, como foi construída, sua fundamentação legal pela Constituição e LDB, etc., ela sinaliza que, tanto a BNCC como os currículos escolares, exercem papéis complementares na educação uma vez que tais diretrizes (e toda a teoria) só se materializam por meio das decisões e ações (na prática). Ainda sinaliza que essas decisões resultam da troca com a realidade local, famílias e comunidades, e que as ações perpassam por diversos elementos, como por exemplo, a avaliação, seleção, produção e utilização de recursos didáticos e tecnológicos para amparar o processo de ensino-aprendizagem, tanto para estudantes quanto para docentes.

Fechando a primeira parte do documento, que é a Introdução, encerra-se expondo como a própria base foi construída, em regime de colaboração sob coordenação do MEC, com consulta à comunidade educacional e à sociedade, e contando também com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios.

Analisando o documento podemos inferir que a primeira parte, que se refere a Introdução, constitui como a apresentação teórica, conceitual, das ideias e trajetórias por meio das quais a Base Nacional Comum Curricular foi estruturada e construída; como o seu próprio ponto de partida. Em seguida, na segunda parte, é apresentada a estrutura da BNCC, ou seja, como ela funciona e como profissionais da área da educação devem utilizá-la para compreender suas diretrizes conforme cada segmento – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As partes seguintes do documento referem-se a cada etapa da educação básica e seus componentes curriculares. Ou seja, é na primeira parte que a BNCC exhibe a sua visão de educação e apresenta o terreno em que está assentada a base educacional que orienta todo o território nacional.

Da primeira parte destacamos para análise alguns pontos: a Base Nacional tem o seu foco no desenvolvimento de competências; foram considerados diversos fatores para a construção das aprendizagens essenciais apresentadas no documento, como as discussões pedagógicas e sociais realizadas nos últimos tempos, o mundo do século XXI e avaliações e instituições de referência internacionais na área da educação, como o PISA e a UNESCO; o documento – e logo, os atores e atrizes da educação – considera as desigualdades sociais e educacionais do Brasil, entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica, e com isso, se apresenta com o compromisso de buscar superá-las para construir uma sociedade mais equânime, inclusiva, justa e democrática; para isso também considera a diversidade cultural, de identidades linguísticas e étnicas, investindo no respeito às diferenças e diversidades, na não discriminação e no não preconceito; resgata a importância do reparo histórico com a população indígena, negra, afrodescendente e quilombola; aborda sobre inclusão de pessoas que não puderam estudar e daquelas que possuem necessidades especiais por conta de alguma limitação; e sinaliza que, apesar de todas as considerações na sua construção, bem como na construção dos currículos escolares, base e currículo executam funções complementares na educação, visto que, toda diretriz só se torna material com as decisões práticas (e aqui, como exemplo, a decisão da seleção de material didático).

Acerca do componente curricular história para o ensino fundamental⁵, os objetivos do ensino deste, segundo a BNCC, incluem uma formação ampla e crítica, que

⁵ Embora nossa pesquisa de análise de livros didáticos esteja direcionada para os anos finais do ensino fundamental (devido ao edital do PNLD 2020, que dedica-se aos anos finais deste segmento do ensino),

considera os saberes e habilidades prévios trazidos pelas e pelos estudantes para a escola. O ensino de história alinhado à BNCC contempla dois pontos importantes: que as alunas e os alunos possam aprender a relacionar o que aconteceu no passado com o presente e que possam desenvolver uma visão crítica dos fatos. Por essa perspectiva, segundo a base,

um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que **os indivíduos** agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande **diversidade de sujeitos** e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” (BRASIL, 2017, p. 398, grifo nosso).

A base aponta a história como o campo propício para o exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – sendo este fundamental para a formação do pensamento crítico. De acordo com a Base,

espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (BRASIL, 2017, p. 399).

A BNCC retoma a preocupação com os comportamentos, que pode ser expressado por aquilo que Philippe Perrenoud – sociólogo suíço que destaca a questão das habilidades e competências – definiria como “características gerais da ação humana”: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver. As competências, assim, respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes em um mercado em constante transição – esse mundo do século XXI a que a BNCC tanto se refere. Perrenoud faz uma crítica ao modelo de escola tradicional e reivindica a sua superação por meio do ensino de competências para a vida, em que “É preciso trabalhá-las e treiná-las, e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, que hoje não existem” (PERRENOUD, 1999, p. 20).

ao analisar o componente curricular história, olhamos ele como um todo com vistas a compreender que ensino de história a base propõe (e isso não é fragmentado, embora o ensino assim o faça, por segmentos).

Sobre o componente história, a BNCC destaca três pontos: 1) a postura ativa dos alunos e alunas; 2) o pensamento crítico; e 3) as fontes históricas. Para desenvolver uma leitura crítica da história, o conhecimento deveria ser construído em cinco etapas, a contar 1) a identificação, onde, a partir de perguntas, deve-se ser capaz de reconhecer a questão ou o objeto a ser estudado; 2) a comparação, em que se propõe a ampliação dos conhecimentos ao traçar relações entre os fatos históricos; 3) a contextualização, ao identificar o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquela realidade; 4) a interpretação, em que todas e todos devem ser capazes de levantar hipóteses e desenvolver argumentos acerca de fatos históricos de maneira a estimular o posicionamento crítico; e 5) a análise, momento em que espera-se incentivar que o e a estudante problematize e perceba que toda a história é contada a partir de uma determinada perspectiva e que, a partir disso, crie hipóteses para entender as pressões, restrições e ideologias que moldam os fatos históricos.

Em relação à construção do pensamento crítico, a base reforça a importância da docente e do docente estimular o debate e a postura crítica dos alunos e alunas para construir um pensamento histórico, ou seja, que problematizem o presente e o passado a partir do que aprenderam em sala de aula.

E acerca das fontes históricas, o documento entende e reforça que apresentar múltiplas fontes em sala de aula é essencial para que os alunos e alunas tomem contato e possam interpretar as informações sem depender do posicionamento da professora ou professor, possibilitando o desenvolvimento da autonomia.

Contudo, uma análise mais minuciosa da BNCC nos revela diretrizes diferentes do discurso trazido pelo texto. Os verbos encontrados nas habilidades a serem desenvolvidas pelas estudantes e pelos estudantes, ao longo de todo o ensino fundamental, possuem características próximas de uma história que prioriza a memorização de fatos e datas, diferente de uma história crítica, a possibilitar uma postura ativa e autônoma das alunas e alunos.

Na imagem a seguir, apresentamos os verbos que explicitam os processos cognitivos envolvidos nas habilidades. Isso nos ajuda a compreender o que a Base propõe, quais habilidades são importantes e como, segundo ela, se configura a educação e o ensino. Para o ensino fundamental, as habilidades propostas carregam os seguintes objetivos educativos:

FIGURA 2: Objetivos educativos para o ensino fundamental, conforme a BNCC.

VERBO QUE EXPLICITA O PROCESSO COGNITIVO ENVOLVIDO NA HABILIDADE	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
IDENTIFICAR	5	6	10	7	4	7	6	13	13
DESCREVER	1	1	1	1		3	3		5
DISTINGUIR	1								
CONHECER	1					1		2	
RECONHECER	1			1				1	
SELECIONAR		3	1						
COMPREENDER		1	1						3
ORGANIZAR		1							
UTILIZAR		1							
COMPILAR		1							
COMPARAR			2		2	1	1	2	1
DISCUTIR			1	3		2	2	5	10
MAPEAR			1						
RELACIONAR				1			1	3	6
AVALIAR				1	1				
ANALISAR				2	1	5	6	7	10
ASSOCIAR					2	1			
INVENTARIAR					1				
EXPLICAR						1	1	2	1
CARACTERIZAR						2	1	2	2
CONCEITUAR						1			
DIFERENCIAR						1			
APLICAR									1
CONTEXTUALIZAR								3	2
FORMULAR									1
ESTABELECER									1

Fonte: Esquema e arquivo da autora.

Os verbos identificar, descrever, reconhecer, que aparecem diversas vezes, contemplam a decoração de informa es e conteúdos, como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classifica es, lugares, regras, critérios, procedimentos (FERRAZ; BELHOT, 2010). O verbo criar, que estimula a criatividade na infância, essencial para aprendizagem, não aparece nenhuma vez. Assim como os verbos exercitar, manipular, apresentar, problematizar, construir, definir, questionar, pesquisar, entender, manifestar, expressar, inferir – entre outros – que indicariam a prática do desenvolvimento do pensamento crítico e a participa o ativa da aluna e do aluno, também não são considerados no texto.

Além das habilidades, elemento central da BNCC – junto às competências – os conteúdos das unidades temáticas pouco avançam sobre os assuntos – e as demandas – a respeito das diferenças e desigualdades. Pouco contribuem efetivamente para o caminho em dire o a uma sociedade inclusiva, justa e igualitária, conforme compromisso assumido pelo documento, logo, pelo Estado brasileiro. No texto se aponta considerar a diversidade cultural e de identidades, se reforça a importância do reparo histórico devido à exclusão e violência sofridas pela popula o indígena, negra, afrodescendente

e quilombola, mas preza pela identificação dos mesmos eventos considerados importantes na história do Ocidente e no ensino de história tradicional, que há muito vem sendo criticado por professoras e professores de história⁶.

A respeito das relações de gênero no componente curricular de história, se podemos considerar esta abertura, no 9º ano do ensino fundamental faz-se uma abordagem acerca das “Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade”, onde a habilidade associada a este objeto do conhecimento configura-se em “Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência” (BRASIL, 2017, pp. 430-431). Pontualmente, o último objeto de conhecimento, do último ano escolar do ensino fundamental.

Com esses dados, é possível sublinhar o elemento central ao nosso estudo. Gênero sequer é mencionado no documento, nem no âmbito das desigualdades de gênero e nem no âmbito da promoção pela igualdade entre os gêneros, quer seja na Introdução ou mesmo nas demais partes do texto, conforme verificamos no nosso estudo – principalmente no domínio do componente curricular de história⁷. O gênero referido no documento trata-se somente de gêneros literários e textuais, e não gênero como categoria de análise, das relações e práticas sociais. Se podemos considerar, o texto apenas se refere em um único momento admitir às desigualdades “entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica” (BRASIL, 2017, p. 15). Sobre esse ponto, se faz relevante mencionar, brevemente, o percurso desse tema na construção da BNCC.

No que se refere à primeira versão da BNCC, com ampla participação de educadoras e educadores, é possível encontrar um documento que buscou estabelecer um diálogo com as vertentes contemporâneas sobre a educação e a sociedade, visíveis na tentativa de incorporar as diversidades cultural, étnica, religiosa, de gênero etc., próprias de um país com dimensões continentais. No entanto, publicada a versão preliminar da base, um intenso debate se seguiu. Com a consulta pública marcando a segunda etapa da elaboração da BNCC, mais de 12 milhões de contribuições foram

⁶ Como exemplo, ver a “Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular história na BNCC”, disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>>. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

⁷ Realizamos uma busca por palavras em todo o documento. Das 269 vezes em que a palavra gênero aparece, ela está relacionada a gêneros textuais, musicais, de discurso, linguístico etc. (de forma geral relacionados à linguagem). Contudo, salientamos que nossa investigação direcionou-se mais especificamente para a Introdução e para o componente curricular de história referente ao ensino fundamental.

recolhidas por equipes de pesquisadores e pesquisadoras da Universidade de Brasília (UnB) e da PUC-RJ, enviando, em seguida, para análise por assessores, assessoras e especialistas.

A segunda versão do documento contemplou significativa parte das contribuições e seguiu para discussão nos seminários estaduais realizados com a participação de professores e professoras, representantes de movimentos estudantis, profissionais vinculados à educação básica e demais pessoas interessadas, que propuseram alterações. O texto do documento, bem como os objetivos de aprendizagem presentes nos componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam alinhados e comprometidos com a democracia, a sustentabilidade e a igualdade. Pode-se considerar que as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontravam-se presentes na segunda versão da BNCC.

Nesse contexto, o Brasil vivenciava, politicamente, um momento de tensão e disputas acirradas com o cenário do processo de impeachment perpetrado contra a então presidenta, Dilma Rousseff. Nesse sentido, conforme Carniel (2019), é possível perceber mudanças entre as versões do documento, que são notáveis e criticadas, revelando uma falta de continuidade de construção do mesmo – com o impeachment, assistimos a mudanças de ministros da educação e da equipe de elaboração da BNCC.

Na terceira versão, como terminamos por apontar, além de diversas mudanças substanciais no documento – como a escolha dos verbos referente às habilidades propostas em cada objeto de conhecimento e que carregam os objetivos educativos, onde assistimos mudanças significativas: se no documento de 2015 era possível encontramos verbos como explorar, conhecer, compreender, relacionar e problematizar, fazendo assim com que a aluna e aluno se aproprie do conhecimento e crie relações a partir disso, promovendo o pensamento crítico; na terceira versão da BNCC, encontramos verbos como, identificar, descrever, mapear e comparar, correspondendo a ações mecânicas, em que não incentiva o desenvolvimento de pensamento crítico – temos a supressão do tema e da palavra gênero.

Mesmo após diversos debates em que os meios educacional e social reforçaram a importância de se falar sobre diversidade, sobre desigualdades de gênero, sobre orientação sexual, a BNCC que chegou às mãos de todas essas pessoas que opinaram e contribuíram retirava os termos “gênero” e “orientação sexual” de trechos específicos.

Se no documento preliminar da base de 2015 tínhamos por escrito que era necessário combater as desigualdades e preconceitos, como de gênero, sexualidade, deficiências, racial, etnia, entre outras (BRASIL, 2015, p. 18-19), o documento atual foi substituído por linguagem mais genérica, “neutra”, como, “enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2017, p. 5) ou “Vamos valorizar a diversidade” (IDEM, p. 9).

Ainda sobre esse elemento central ao nosso estudo, que é o gênero, queremos fazer um outro destaque. Os grifos que realizamos ao longo deste texto ao citar a BNCC, serviu para sinalizar uma questão a que muitas pesquisadoras e pesquisadores vêm sinalizando sobre a linguagem (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016): a própria forma de comunicação utilizada na BNCC direciona sua “fala” somente ao masculino, referindo-se “aos alunos, os estudantes, os jovens, os adultos”. Ou seja, a BNCC não fala sobre gênero e nem com o gênero feminino.

Ao longo do nosso texto, deve ter ficado notório que escolhemos o uso de linguagem inclusiva para nos referirmos às pessoas. Mencionamos “alunas e alunos”, “professoras e professores”, ou seja, não utilizamos a forma masculina como sinônimo do que é “neutro” ou “universal”. Sabemos também que esta linguagem pode não considerar todas as pessoas, onde o artigo masculino ou feminino não confere representatividade. No entanto, procuramos, dentro das – ainda – normas vigentes de uso da língua portuguesa, balancear essa assimetria que a linguagem carrega. Por essa perspectiva, vale destacar, como descreve Barbosa (2004), que é por meio da linguagem que se interage com o meio, com as e os demais, e é essa mesma linguagem que contribui significativamente para a constituição e subjetividade de cada uma e cada um. Logo, o uso de uma linguagem sexista, ou seja, uma linguagem que privilegia determinado gênero, no caso, o masculino, contribui não somente com a manutenção de assimetrias de gênero, mas também com a invisibilidade do feminino nos impedindo de olhar a existência das mulheres⁸. Conforme ressalta as pesquisadoras Beatriz Lins, Michele Escoura e Bernardo Machado “Se usarmos uma palavra no masculino como sinônimo de genérico, como “o aluno”, não saberemos se por trás da palavra pretende-se também englobar as meninas. Se for este o caso, elas ficam invisíveis e se não for, elas ficam excluídas” (2016, p. 12).

⁸ Para mais detalhes sobre esse tema, ver FRANCO, Paki V.; CERVERA, Julia P. *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz, bem se entende*. Tradução de Beatriz Cannabrava. Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2014, p.26. Disponível em: <http://www.spm.rs.gov.br/upload/1407514791_Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.

Conclusão

Este cenário se apresenta problemático ao levarmos em conta que a BNCC é a diretriz para a elaboração de matrizes curriculares da educação básica em todo o território nacional. Não abordar sobre gênero no documento – assim como a escolha de sua linguagem – não somente abre precedentes para que esta temática não seja incluída nos processos educativos, como contribui para que não se altere o panorama a respeito das desigualdades. E o Estado se desresponsabiliza de ter materiais pedagógicos, garantir formação continuada e de construir políticas públicas que visem de maneira mais incisiva combater discriminações e construir uma sociedade mais igualitária. Estruturada pela heteronormatividade, a escola se torna terreno fértil à disseminação e reprodução de padrões heteronormativos e, conseqüentemente, se revela como espaço violento à diversidade sexual e de gênero (POCAHY; DORNELLES, 2010; BENTO, 2011).

Vianna e Unbehaum, em 2004, escrevem o texto “O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002” e lá salientam o quanto as desigualdades de gênero podem incorrer em manutenção enquanto a compreensão das relações de gênero pela escola permanecer velada, uma vez que as políticas públicas ou as silenciam (como vimos com a própria BNCC na sua trajetória, com a supressão do conceito de gênero), ou nem mesmo as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino, no cotidiano escolar e na sociedade como um todo. Após 16 anos do texto mencionado, podemos perceber e aferir os poucos avanços sobre a abordagem de gênero no âmbito educacional e social, mas sobretudo, os retrocessos.

Com esse sentido percebemos as próprias políticas públicas educacionais ainda insuficientes. Como investigamos, o edital do PNLD 2020 apresenta diretrizes éticas sobre preconceitos e discriminações, incluindo de gênero, e coloca como um dos critérios de aprovação das obras, a exigência de que os livros estejam em conformidade com as leis do país – entre elas citamos as leis 11.645, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, e 13.146, que trata da inclusão da pessoa com deficiência. Também cobra que as obras promovam positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e espaços de

poder, chamando a atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher. No entanto, não há no edital uma categoria eliminatória que cobre equiparação de narrativa, por exemplo, entre personagens homens e mulheres. O PNLD segue em conformidade com as leis e documentos nacionais. E o documento mais importante da educação básica em vigência no país é a BNCC, que, como vimos, suprimiu o termo gênero e não inclui, no ensino da História, a pauta sobre a participação das mulheres como agentes da história.

Por essa perspectiva, como já aponta algumas pesquisadoras, se o Estado não for mais atuante e incisivo em relação a essa questão, essas mudanças não vão ser implementadas de maneira tão estrutural como precisam ser. Talvez somente assim teremos políticas públicas, ações governamentais e documentos oficiais com um compromisso mais sério com a equidade de gênero – e claro, não somente esta –, e não a supressão deste tema, da sua abordagem e do combate às desigualdades.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

BAKER, David P. **The schooled society: the educational transformation of global culture**. Stanford, California: Stanford University Press, 2014, 342 p.

BARBOSA, Josemar J. **Aspectos da interação e processamento no discurso terapêutico**. Recife: O Autor, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/8003/jjb.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BENTO, Berenice. *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo: 1993.

_____. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 69-90.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, Diário Oficial da União.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 18 mai. 2020.

CARNIEL, Francislaine Soledade. **O lugar da história nos anos iniciais da base nacional comum curricular.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 30, 2019, Recife. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564629757_ARQUIVO_FRANCISLAINESOLEDADECARNIELOLUGARDAHISTORIAESCOLARNABNCCANOSINICIAISANPUH.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento final.** Brasília: MEC. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

COSTA, Warley da. **As imagens da escravidão nos livros didáticos de História do ensino fundamental:** representações e identidades. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DEL PRIORE, M. (org). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: contexto, 2011.

FERRAZ, Ana Paula do C. Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom:** revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod. 2010, vol.17, n.2, pp.421-431.

FERREIRA, Cleia Simone; SANTOS, Everton Neves dos. **Políticas Públicas Educacionais:** apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. In Revista Labor. Nº 11. Vol. 01. 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** Campinas: Papirus, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** Vol. 1: A vontade de saber. Editora Graal, Rio de Janeiro, 11ª ed., 1988.

_____. **“História das mulheres”.** In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História.* São Paulo: EDUNESP, 1992.

FOX-GENOVESE, Elizabeth. **Cultura e consciência na história intelectual das mulheres européias.** In: *The journal of Women in culture and society*, Printed by the University of Chicago, v.12, n.31, p.529-547, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo A. Romanas por elas mesmas. Cadernos Pagu, Campinas, n. 5, p. 179-200, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1855>. Acesso em: 14 jun. 2020.

GATTI JÚNIOR., Décio. **A escrita escolar da história:** livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Edusc: Bauru/SP, 2004.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais** - a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Editora Vozes: Petrópolis/RJ, 2008.

MATOS, Marlise. **Teorias de gênero ou teorias e gênero?** Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 16(2): 440, pp 333-357, 2008.

NASH, Mary. "Invisibilidad y Presencia de la Mujer en História". Em: Historia 10. México, jul./set., 1985.

NICHOLSON, Linda. *Interpretando o gênero*. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, p.9-42, 2000.

OBSERVATÓRIO DO PNE. O Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

OLIVEIRA, Wilson Sousa. *A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de gênero*. Rev. Fórum Identidades GEPIADDE. Itabaiana. Ano 5, V. 9.jan-jun de 2011.

PASQUALINI, Juliana. C.; MARTINS, Fernando Ramalho. **Crítica à pedagogia das competências de Phillippe Perrenoud:** sua visão liberal de educação e sociedade e sua afinidade com as demandas do processo produtivo contemporâneo. In: *SEMINÁRIO REDESTRADO: nuevas regulaciones en América Latina*, 7, 2008, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires: Redestrado, 2008. p. 1-20.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

PEREIRA, Aline Mikaela. *A representação da mulher no livro didático de História*. 2013, 49 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de ensino), Diretoria de pesquisa e pós-graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru: EDUSC, 2005. 520 p.

POCAHY, Fernando. **Um corpo entre o gênero e a sexualidade**: notas sobre educação e abjeção. *Instrumento*, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 125-135, 2010.

RAGO, Margareth. **Descobrimos historicamente o gênero**. *Cadernos Pagu* (11) 1998: pp.89-98.

SOIHET, Rachel. **História das Mulheres**. In: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). In.: *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. M. *A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero*. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v27n54/a15v2754.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

SILVA, Gilvan Ventura. **Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história**. *Dimensões*, Vitória, v. 23, p. 45-66, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/viewFile/2509/2005>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SILVA, Marcos. “**Tudo que você consegue ser - TRISTE BNCC/HISTÓRIA (A versão final)**”. *Ensino em Re-Vista*, v. 25, n. 4, p. 1004-1015, 20 dez. 2018.

STEARNS, Peter N. *História das relações de gênero*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil**: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, pp. 77-104, 2004.

Recebido em setembro de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.