Educação & Fronteiras

DOI:Sob responsabilidade da E&F

OS PRESSUPOSTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LOS SUPUESTOS DE LA BASE DEL CURRÍCULO NACIONAL COMÚN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

THE ASSUMPTIONS OF THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE FOR TEACHING HISTORY IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Rita de Cássia da Silva KNEIB[1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2995-2844

Alessandra DAVID[2]
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8463-4630

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tornou-se obrigatória na constituição de todos os currículos da educação básica a partir de 2020. Em conseguinte, o que está sendo ensinado nas escolas brasileiras é organizado a partir do que foi definido no documento, e fará parte do repertório cultural e intelectual da geração de alunos/as que serão formados nos anos que se seguem. Portanto, em função da importância desse documento, preocupa-nos aquilo com o que os profissionais da educação devem se deparar, obrigatoriamente, no cotidiano de trabalho, em sua função social de ensinar. O recorte dado à disciplina de História se justifica tanto pela sua característica de formação política dos indivíduos quanto pela capacidade de se tornar instrumento de poder na construção das identidades. A escolha teórica recai sobre a Teoria Crítica do Currículo, que, ao se contrapor à teoria tradicional, busca compreender o que o currículo faz com o aluno, ou seja, perceber as relações de poder e a ideologia construídas na seleção dos conteúdos. Para tanto, amparamo-nos especialmente nos estudos de José Gimeno-Sacristán (2013), de Michael Apple (2006), e de Michael Young (2011). Assim sendo, concebemos que a proposta da BNCC é formar sujeitos que atuem na sociedade de acordo com uma visão de mundo unilateral, excluindo da História vários protagonistas, que se encontram à margem da ideia eurocêntrica de humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino. Currículo oficial.

RESUMEN: La Base Curricular Común Nacional (BNCC) pasó a ser obligatoria en la constitución de todos los currículos de educación básica a partir de 2020. Como resultado, lo que se enseña en las escuelas brasileñas está organizado en base a lo definido en el documento, y formará parte de la cultura. e intelectual de la generación de estudiantes que se graduaron en los próximos años. Por ello, por la importancia de este documento, nos preocupamos por lo que necesariamente deben afrontar los profesionales de la educación en su quehacer diario, en su rol social de docente. El enfoque dado a la disciplina de la Historia se justifica tanto por su característica de formación política de los individuos como por su capacidad de convertirse en instrumento de poder en la construcción de identidades. La elección teórica recae en la Teoría Crítica del Currículo, que, en oposición a la teoría tradicional, busca comprender lo que el currículo le hace al estudiante, es decir, percibir las relaciones de poder e ideología construidas en la selección de contenidos. Para ello nos apoyamos especialmente en los estudios de José Gimeno-Sacristán (2013), Michael Apple (2006) y Michael Young (2011). Por lo tanto, concebimos que la propuesta de la BNCC es formar sujetos que actúen en la sociedad según una cosmovisión unilateral, excluyendo de la Historia a varios protagonistas, que se encuentran al margen de la idea eurocéntrica

[1] Professora da Escola Nazle Jabur, da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.
[2] Professora Assistente do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas, e do Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da UNESP-Franca.

(cc) BY-NC-SA

de humanidad.

PALABRAS CLAVE: Educación. Enseñanza. Currículum oficial.

ABSTRACT: The National Common Curricular Base (BNCC) became mandatory in the constitution of all basic education curricula as of 2020. As a result, what is being taught in Brazilian schools is organized based on what was defined in the document, which will be part of the cultural and intellectual repertoire of the generation of students who will be trained in the years to come. Therefore, due to the importance of this document, we are not concerned with what education professionals must obligatorily face in their daily work, while in their social role of teaching. The focus given to the discipline of History is justified both by its characteristic of political formation of individuals and by its ability to become an instrument of power in the construction of identities. The theoretical choice falls on the Critical Theory of the Curriculum, which, by opposing the traditional theory, seeks to understand what the curriculum does to the student, that is, to perceive the power relations and the ideology constructed in the selection of contents. For that, we rely especially on the studies of José Gimeno-Sacristán (2013), Michael Apple (2006), and Michael Young (2011). Therefore, we conceive that the proposal of the BNCC is to train subjects who act in society according to a unilateral worldview, which excludes from History several protagonists, who are on the sidelines of the Eurocentric idea of humanity.

KEYWORDS: Education. Teaching. Official curriculum.

Introdução

Desde a Constituição Federal de 1988, há a preocupação quanto à construção de um currículo nacional que estabeleça conteúdos a serem desenvolvidos na educação básica de todo o país. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB) 9.394/96 (1996) –, essa ideia ganhou reforço e subsidiou a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), promulgados a partir de 1997, os quais foram utilizados como aporte de conteúdos a serem trabalhados nas escolas de educação básica brasileiras. No entanto, aparecem apenas como sugestão, não tendo obrigatoriedade de lei.

A constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seguiu o mesmo caminho, ou seja, mesmo afirmando não ser um currículo, propõe os conteúdos, as habilidades e as competências que os estudantes brasileiros deverão desenvolver a partir de 2020, em todas as redes educacionais. Esses conteúdos e seus eixos temáticos atendem a demandas de mercado, e foram definidos por um grupo de pesquisadores e de representantes de setores privados da educação, denominado Movimento pela Base. Tal Movimento foi criado no sentido de não somente apoiar a instituição de uma BNCC, como também influenciar em sua formação e nos conteúdos a serem incorporados por ela.

Nesse sentido, este artigo visa a analisar o currículo de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, proposto na BNCC, como uma política de currículo. Nosso intento é subsidiar reflexões acerca da formação de alunos desse nível de ensino, além de identificar as propostas dos conteúdos escolhidos como fontes formadoras de sujeitos, enquanto processo

(cc) BY-NC-SA

de alienação ou de emancipação, considerando que estudar o currículo é uma forma de construir alternativas possíveis às imposições ideológicas advindas das várias instâncias que compõem o tecido social. Assim sendo, nosso objetivo maior é compreender quais e que tipo de conhecimentos e conteúdos a BNCC quer promover aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental na disciplina de História.

Para a compreensão da Base, é necessária a discussão sobre as teorias do currículo. Nesta pesquisa, a escolha teórica recai sobre a Teoria Crítica, que, ao se contrapor à teoria tradicional, busca compreender o que o currículo faz com o aluno, ou seja, perceber as relações de poder e a ideologia construídas na seleção dos conteúdos ensinados.Embora a BNCC não seja currículo, como descrito no próprio documento, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades propostas deverão ser seguidas em todos os currículos dos sistemas de ensino de todo o país, como aprendizagens essenciais que garantam o direito ao conhecimento. Porém, afirma-se que as realidades locais serão respeitadas, pois os currículos serão construídos a partir das comunidades locais. Assim, a proposta da Base afirma que os currículos serão complementares a ela, à medida que são eles que darão materialidade a tais aprendizagens através do currículo em ação.

Para compor o corpo teórico, no âmbito da Teoria Crítica, foram escolhidos os autores José Gimeno Sacristán (2013), Michael Apple (2006) e Michael Young (2011), cada um com a sua particularidade no entendimento do que é currículo. Gimeno Sacristán (2013) compreende o currículo como tudo que se refere ao que ensinar e como ensinar, afirmando que o currículo transcende os tópicos do conhecimento, entendendo-o como processo. Segundo ele, há o currículo prescrito, o planejado, o organizado, o em ação e o avaliado. Assim, afirma que "o currículo é um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidades culturais, etc." (Sacristán, 2013, p. 29).

Apple (2006) realiza uma crítica neomarxista à teoria tradicional do currículo, por meio da análise econômica da realidade e das relações de produção que permeiam o ambiente escolar. Critica o papel ideológico do currículo, afirmando que ele não é neutro, nem inocente, mas que a seleção dos conteúdos que o compõem é resultado de interesses particulares de grupos dominantes. Assim, para se entender o currículo proposto, é necessário analisar tudo aquilo que regula o cotidiano escolar de maneira explícita, assim como aquilo que está implícito em valores e ações praticadas.Young (2011) contrapõe os teóricos acima quando faz uma separação entre currículo e pedagogia. Trata como currículo aquilo que deve ser

(cc) BY-NC-SA

ensinado, referindo-se ao conhecimento produzido pelas ciências; já o como deve ser ensinado, para ele, é do campo da pedagogia, sendo outra discussão. Defensor do currículo por disciplinas, afirma que estas são conjuntos de conhecimentos criados por especialistas, e que a escola tem a obrigação de ensiná-los aos alunos, como garantia de desenvolvimento da intelectualidade.

Portanto, a defesa das disciplinas, o entendimento do currículo enquanto um campo de disputa de poder, a construção histórica dos conteúdos, assim como a percepção dos interesses ocultos nas temáticas são os nortes para o desenvolvimento deste trabalho.

Desenvolvimento e aporte bibliográfico

Esse estudo parte de uma pesquisa qualitativa, com análise documental das unidades temáticas, dos objetos de conhecimentos e das habilidades propostos pela BNCC de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Quanto ao levantamento bibliográfico, apoiamo-nos nos estudos sobre teorias de currículo, políticas de currículo e ensino de História. Tal estratégia metodológica se deve à relevância sócio-histórica do tema e sua contemporaneidade.

De acordo com Girotto (2018), a construção da BNCC e sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) têm sido alvo de muitas críticas e envolta em várias polêmicas. Consolidada de acordo com a gestão neoliberal do Estado capitalista, a Base tem, na sua elaboração, como principais sujeitos, grupos empresariais. Por meio de currículos padronizados e de avaliações externas, ampliam o controle do trabalho docente, responsabilizando-o pelo fracasso escolar. Cândido e Gentilini (2017) igualmente fazem a discussão acerca do que implicará uma Base Nacional para a autonomia escolar e a construção dos Projetos Político-Pedagógicos. Para dar fundamentação à pesquisa, e atribuir a ela caráter histórico, os autores comparam a BNCC aos PCNs, principalmente, destacando o silêncio contido no novo documento em relação ao anterior. Ainda assim, afirmam que ambos têm como principal problema a ausência das escolas na escolha dos conteúdos e das metodologias. Percebe-se que tal escolha é estabelecida a partir da lógica de mercado, o que, segundo os autores, restringe a autonomia das escolas e dos professores (Cândido; Gentilini, 2017).

Para Moreira, Candau (2007), o debate sobre os conhecimentos escolares, os

Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 01, e024041, 2025. e-ISSN:2237-258X
(cc) BY-NC-SA

procedimentos, as relações sociais, as transformações que se querem efetuar nos alunos, assim como os valores e identidades, devem acontecer a partir dos educadores, para evitar a neutralização e o silenciamento. Barreto (2016) confirma a ideia acima demonstrando como as parcerias privadas têm influenciado a construção da Base, principalmente na elaboração de materiais didáticos para adequar os conhecimentos às exigências das avaliações externas, excluindo os professores das decisões, treinando-os para reproduzir o descrito nas apostilas. Segundo a autora, "entre a BNCC que chega a determinar conteúdos/competências e a avaliação externa censitária, a uniformidade esvazia a complexidade do processo pedagógico, excluindo os professores concretos das decisões relativas a ele" (Barreto, 2016, p. 778). Ao examinar especificamente a disciplina de História no âmbito da BNCC, Abud (2017) discute a utilização do currículo como instrumento hegemônico na Base, enxergando o currículo de História como espaço de disputa, visto que:

> [...] o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo (Abud, 2017, p. 15).

Assim, a disciplina de História é vista como a responsável pela formação política dos estudantes, e por isso é um campo de batalha que precisa ser disputado por todos os setores sociais. Para compreender a construção do currículo de História norteado pela Base, Abud (2017) discute as possibilidades de produção do conhecimento histórico e como este alcança a sala de aula, concluindo que a escolha feita, na segunda versão do documento, é a narrativa cronológica e temporal, apresentada na maioria dos currículos, desde os primeiros tempos da história da educação brasileira. Esse modelo de currículo mantém a visão política, centrada nos fatos institucionalizados, e exclui as minorias. Pereira e Rodrigues (2017) afirmam que isso decorre do fato de essa disciplina compor a identidade do povo a partir dos conteúdos que são selecionadas para tal. Para esses autores, "[...] a História é uma disciplina que se presta ao esquecimento e à atualização, ao silenciamento e à voz, e por fim, ao direito e à justiça" (Pereira; Rodrigues, 2017, p. 30).

Martins (2017), ao analisar o contexto de produção da Base, considera importante entender que ela não é currículo em si, como o próprio documento se apresenta, mas um elemento norteador para gerar os currículos a partir de elementos comuns a toda a nação. Porém, os movimentos conservadores que assumiram o Brasil após 2016 contam com o apoio

Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 01, e024041, 2025. e-ISSN:2237-258X
(cc) BY-NC-SA

de vários segmentos sociais, especialmente as fundações privadas de educação, reunidas no que se autodenomina Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). Esse Movimento, interessado na formação de professores e na produção de materiais didáticos, tem representado a sociedade civil, assim como tem sido o meio de interpretação do processo como um todo, fator que levou Martins (2017) a concluir a falta de legitimidade política em que se inserem todas essas discussões, visto "não haver projeto de que pudesse fazer valer a construção coletiva geradora do consenso para a Base" (Martins, 2017, p. 60).

É perceptível como a construção da Base aconteceu em meio a diversas transformações sociais e políticas pelas quais o Brasil passava. Acreditamos que se deve a esse contexto o desenvolvimento de três versões de BNCC apresentadas, cada uma delas elaboradas em governos com posições políticas diferentes e contrapostas entre si.

Discussão e Resultados

O contexto da produção do texto da BNCC encontra legitimidade em leis que defendem a necessidade de conteúdos comuns a todos os estudantes brasileiros, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). A elaboração da BNCC se iniciou a partir da implementação do PNE (2014-2024), por meio de consulta pública organizada em parceria com entidades educacionais como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A primeira versão foi apresentada em um portal criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2015, com canais de comunicação e meios de participação da sociedade no processo de construção da BNCC. A partir da participação pública em debates e no próprio portal, foi elaborada uma segunda versão, apresentada pelo MEC em 2016.

Porém, uma terceira versão do documento é a que foi homologada. Nessa versão, a BNCC tem "caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver" (Brasil, 2018). Estabelece que os conteúdos que foram selecionados devem ser apreendidos por todos os estudantes em caráter obrigatório. Tendo acesso a todas essas aprendizagens, pretende-se "a formação e o

Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 01, e024041, 2025. e-ISSN:2237-258X
(cc) BY-NC-SA

desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectuais, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica" (Brasil, 2018), ficando definidos, a partir desses tópicos, as dimensões e o sentido da educação nacional, a partir de 2020, com a implantação da Base. Contudo, não há uma definição de tais termos, que são amplos em suas significações, mas que não são devidamente apropriados pelo texto; logo, deve-se pensar, a partir dos conteúdos selecionados, o que se espera da formação educacional brasileira.

Como referência para o desenvolvimento dos currículos dos sistemas de ensino de todo o Brasil, a elaboração da Base também integra uma política nacional alinhada à formação de professores, à avaliação, à produção de material didático e à oferta de estrutura para o desenvolvimento educacional, pela garantia de um mesmo nível de aprendizagem em todo o país. Logo, percebemos que não são apenas conteúdos selecionados para garantir o direito à aprendizagem, mas se constituem em um movimento de adequação da educação aos interesses políticos e econômicos dos blocos hegemônicos que à época estavam comandando a educação.

Portanto, à luz da teoria crítica, a BNCC é compreendida não só pelos conteúdos que elencou, mas também por aqueles que silenciou, ou melhor, excluiu. É possível perceber as influências do mercado e da lógica neoliberal nessas escolhas; como exemplo, podemos mencionar a articulação do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que se descreve como um "grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma Base de qualidade" (MBNC, 2016). Entre seus membros, estão representantes de organizações educacionais que pertencem a grandes empresas, como a Fundação Lemann e o Banco Itaú. O MBNC recebeu também o apoio do Banco Mundial, o que reforça a ideia da construção ideológica do currículo e da perspectiva de manutenção do *status quo*.

Para uma educação que contraste com tal proposta, um dos expoentes da teoria crítica de currículo, Michael Young (2011) argumenta que aquilo que deve ser ensinado é o que se refere ao conhecimento produzido pelas ciências. Defensor do currículo por disciplinas, afirma que estas são conjuntos de conhecimentos criados por especialistas, e que a escola tem a obrigação de ensiná-los aos alunos, como garantia de desenvolvimento da intelectualidade. Diante dessa perspectiva de currículo, a Base pode ser criticada em inúmeros pontos, por exemplo, quando trata de uma construção nacional que afirma respeitar as diversidades regionais, porém deixa pouco espaço para a atuação delas. Outro autor da teoria

(cc) BY-NC-SA

crítica de currículo, Apple e Beane (2001), ao escreverem sobre a construção de programas nacionais de currículo, problematizam-nos, ao apontarem que a tomada de decisões local é glorificada pela retórica política, que, em contrapartida, prega a efetivação de currículos e avaliações nacionais em larga escala, padronizando os conteúdos a serem ensinados.

Nesse sentido, ou respeitamos as regionalidades ou, como prescreve a Base, temos provas nacionais, que obviamente estarão alinhadas com os conteúdos centrais desse documento e reproduzidas nos programas de livros didáticos e em outros materiais escolares. Ou seja, embora se afirme respeitar as diversas diferenças regionais e culturais, certamente serão privilegiadas apenas as práticas da cultura hegemônica, tida como nacional. Outra importante questão curricular se evidencia em uma das ações propostas pela BNCC, na qual se afirma que as comunidades escolares deverão "decidir sobre as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares" (Brasil, 2018), o que contrapõe a ideia central da teoria de Young (2011, p. 618), que esclarece, "em termos curriculares, não há alternativa às disciplinas que se mostre adequada e que defina os conceitos que queremos que os estudantes adquiram", ou seja, para estudiosos da teoria crítica de currículo, é somente por meio das disciplinas que os alunos adquirem o conhecimento científico de cada uma delas, que, para Young (2011, p. 618), "consistem em conjuntos de conceitos relativamente coerentes que se relacionam distinta e explicitamente entre si".

Em outra ação, a BNCC define que se devem "conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens" (Brasil, 2018). Mais uma vez, encontramos em Young (2011, p. 614) uma resposta a tal definição, afirmando que a finalidade do currículo é o "desenvolvimento intelectual dos estudantes; ou seja, não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais". Ainda, segundo Young (2011), tal desenvolvimento ocorre a partir de conceitos, não por meio de conteúdos ou habilidades, como propõe a Base.

Os conteúdos servem para que os estudantes adquiram conceitos; valendo-se da teoria de Vygotsky, Young (2011) afirma que as escolas são os lugares onde as experiências dos alunos se transformam em "objetos de pensamento", reunidos em disciplinas, o que também contradiz o proposto pela Base, quando dispõe que se devem contextualizar as experiências dos alunos. Os autores críticos do currículo discordam dessa posição, como podemos observar no pensamento de Young (2011, p. 614), quando afirma que "os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem", e no de Gimeno Sacristán (2013, p. 32),

(cc) BY-NC-SA

quando observa que “a cultura escolar se relaciona com a cultura prévia de referência dos sujeitos”.

Ao selecionar os conteúdos, os autores da Base projetaram, a partir de dez competências gerais, o que os estudantes devem adquirir ao longo de sua trajetória escolar. Tais competências estão alinhadas com o exercício da cidadania e do mundo trabalho, na conformação de indivíduos de acordo com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que enfatiza a necessidade do desenvolvimento sustentável junto à erradicação da fome e da miséria. Entre as competências dispostas pela Base, estão a valorização dos conhecimentos historicamente produzidos, as diversas manifestações artísticas, o estímulo à curiosidade intelectual e a abordagem científica. Contudo, o documento da BNCC, ao listar as habilidades específicas para adquirir tais competências, no caso da disciplina de História, há o predomínio da visão eurocêntrica, do homem branco e de sua produção, o que caracteriza valores estéticos e simbólicos de uma cultura específica, que acarreta os estudantes com uma visão subjugada de culturas diferentes, enraizando sentimentos de preconceito e de não aceitação do outro.

Além disso, os autores demonstram sua visão mercadológica, ao se pretender a utilização de recursos digitais, como uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), com a adaptação da escola aos interesses econômicos e à reprodução ainda maior das desigualdades sociais, visto que as escolas privadas terão pleno uso de tais ferramentas, enquanto as públicas ficarão com o mínimo que os governos investem em educação. Esse abismo foi denunciado por associações científicas, profissionais, movimentos sociais e de trabalhadores, nas audiências públicas organizadas pelo Conselho Nacional de Educação, enfatizando que a Base [...] tem como principal objetivo ocultar um dos principais problemas da educação pública brasileira: a desigualdade de condições de ensino e aprendizagem as quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país (Girotto, 2018, p. 17).

Assim, amplia a diferenciação do que é escola para os ricos e o que é escola para os pobres, enquanto acredita fazer o contrário. Com isso, fica explícita a preparação para o mundo do trabalho, quando afirmam que os estudantes devem agir com cooperação, flexibilidade e resiliência, definindo mais o que os alunos devem saber fazer, do que o que devem saber, e menos ainda como vão adquirir capacidade e refletir sobre o saber fazer. Contudo, temos ciência de que nenhum currículo é neutro; pelo contrário, apresenta dimensões ideológicas, advindas das escolhas condicionadas pelas perspectivas e experiências

(cc) BY-NC-SA

dos dirigentes de ensino, gestores e professores. Quando nos colocamos a discutir o currículo com a comunidade, por exemplo, estamos compartilhando dessas escolhas ideológicas (Candido; Gentilini, 2017, p. 332).

Nessa situação, podemos incluir o currículo de História, que se constitui num campo de batalha na construção das identidades, que é o espaço mais ideológico do currículo, na medida em que é a partir do conteúdo selecionado que será construída a memória coletiva. Como o próprio documento define, a área de Ciências Humanas contribui para que os alunos adquiram conhecimento da realidade a partir das noções de tempo e espaço (Brasil, 2018, p. 353). Assim, os alunos devem ser capazes de compreender, interpretar e avaliar os significados das ações realizadas ou que se realizam, contexto que os torna responsáveis pelo conhecimento e por aquilo que se realiza entre os mesmos e com a natureza.

Sob a perspectiva de que o passado se relaciona com o presente, e que deve ser pensado a partir de tal, que o texto sobre História nos Anos Finais do Ensino Fundamental vai se estruturar. Entende-se que a História é a correlação de forças de enfrentamentos e

batalhas para a produção de sentidos e significados. Estabelece-se o conhecimento que parte do Eu e vai ao encontro do Mundo, entendendo uma lógica que parte do micro para o macro, enfatizando aquilo que o aluno reconhece enquanto pertencente. Ao descrever como esse processo acontecerá, a orientação é que a utilização de fontes históricas seja um exercício constante para que os docentes, junto com os discentes, desempenhem "o papel de agente do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma 'atitude historiadora' diante dos conteúdos propostos" (Brasil, 2018, p. 398). Segundo os autores do documento da Base, esses processos de identificação estimulam o pensamento. Fica evidente o entendimento de que o aprender a aprender é mais importante do que aprender o que já foi produzido socialmente, distanciando os alunos do que Young (2014) chama de conhecimento poderoso, ou seja, aquele que possibilita aos alunos a compreensão contextualizada do mundo.

Ainda, em relação à disciplina de História, a Base descreve que "a comparação em História faz ver melhor o Outro" (Brasil, 2018, p. 399), citando, como exemplo, a comparação entre pinturas corporais, indígenas e urbanas, reforçando uma visão do outro a partir da visão do aluno, que reafirma a ideia de construção de uma visão eurocêntrica. Ainda que defenda a contextualização, não a justifica a partir da ideia de que as ações têm significado em seu momento histórico e traduzem visões de mundo que divergem da atualidade.

Para o documento, "o exercício da interpretação – de um texto, de um objeto,

Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 01, e024041, 2025. e-ISSN:2237-258X
(cc) BY-NC-SA

de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico" (Brasil, 2018, p. 399). Há a defesa de que o conteúdo específico tem como objetivo "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" (Brasil, 2018, p. 400), o que, sem problematização das origens de tais ações, é uma tentativa de conformar os indivíduos, no caso, os alunos, à ordem vigente, em vez de promover o pensamento crítico.Quanto a estrutura do documento, optou-se pela organização cronológica dos conteúdos, o que, segundo Moreno (2016, p. 17),

> não guarda nenhuma relação plausível com a maturidade cognitiva ou sociocultural dos estudantes. O único critério de anterioridade é a relação cronológica/causal da informação histórica. A priori não há nada que justifique que um aluno no 6º ano deva estudar História Antiga e no 9º ano, História Contemporânea. O esperado seria que no 7º ano o estudante fosse capaz de rearticular os conceitos e as habilidades que aprendeu no 6º ano, acrescentando novos saberes, estabelecendo, assim, uma espiralidade do conhecimento e possibilitando uma ampliação da sua consciência histórica.

Ao seguir tal temporalidade, há uma divisão em unidades temáticas que se subdividem em objetos de conhecimento, os quais possuem habilidades específicas a serem desenvolvidas. Essas são de responsabilidade dos professores, que, ao executarem o currículo em ação, devem consolidá-las nos alunos, formando sujeitos capazes de compreender acontecimentos históricos para se posicionar e intervir no mundo contemporâneo com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; além de produzir e utilizar tecnologias digitais de informação de modo crítico, ético e responsável, de acordo com as competências específicas para esse conteúdo e nível de ensino (Brasil, 2018, p. 402).

Considerações Finais

Na compreensão de que a política curricular de elaboração de um currículo nacional sofreu influências das classes dominantes locais, representadas pelos membros do Movimento pela Base Nacional Comum, mas também com interferências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, é plausível a sua interpretação ideológica na constituição dos conteúdos que serão ensinados nas escolas de todo Brasil, para atender a interesses políticos, que se comportam como reprodutores da ordem social vigente e da manutenção do *status quo*.

Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 01, e024041, 2025. e-ISSN:2237-258X
(cc) BY-NC-SA

Sob o discurso de igualdade e de promoção da qualidade educacional, além da roupagem de modernização com a implementação das tecnologias, e por meio de uma falsa democracia disfarçada de participação popular pela consulta pública, a BNCC do ensino fundamental encontrou em editoras, grupos educacionais e sistemas de ensino entusiastas na construção de novos currículos, enquanto professores e acadêmicos questionam os interesses ocultos nesse processo.

Com a disseminação da propaganda favorável à Base em redes sociais e em canais de TV, cria-se um consenso em torno da população em geral acerca do novo documento que, ao selecionar os conteúdos, as habilidades e as competências ensinadas nas escolas básicas nacionais, formará as futuras gerações. Concluímos que cabe aos docentes compreender esse processo e atuar, como a própria Base sugere, no currículo em ação, como resistência a essa construção hegemônica de sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios,incertezas e possibilidades. *In*: RIBEIRO JUNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. (org.). **Ensino de História e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-26.

APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, R. G. Entre a base nacional comum curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 775-791, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL.Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:1 dez. 2025

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,

(cc) BY-NC-SA

2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 174 p.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, DF: 1998.

CÂNDIDO, R. de K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, *[s. l.]*, v. 33, n. 2, p. 323-336, set. 2017. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269. Acesso em: 03 jun. 2018.

SACRISTÁN, G. J. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-37.

GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, *[s. l.]*, v. 36, n. 1, p. 16-30, abr. 2018. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603> Acessoem: 03 jun. 2018.

MARTINS, M. C. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: Currículo e a História ensinada. *In*: RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. (org.). **Ensino de História e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular,formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 47-66.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagação sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun.2016. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158. Acesso em: 03 jul. 2018.

Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). **O Movimento**.Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/o‑ movimento/. Acesso em: 10 de maio de 2018.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. de M. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALERIO, M. E. (orgs). **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 27-46.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/. Acesso em: 10 de maio de 2018.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São

(cc) BY-NC-SA

Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707. Acesso em: 27 jul. 2018.

Submetido em: 18/06/2025 Aprovado em: 30/08/2025

RITA DE CÁSSIA DA SILVA KNEIB
Mestra em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP. Graduada em História e Filosofia. Professora da Escola Nazle Jabur, da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.
E-mail: ritaskneib@gmail.com

ALESSANDRA DAVID
Doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara. Professora Assistente do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas, e do Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da UNESP-Franca.
E-mail: alessandra.david@unesp.br

(cc) BY-NC-SA