



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Carla Cristina da Silva Lavinias

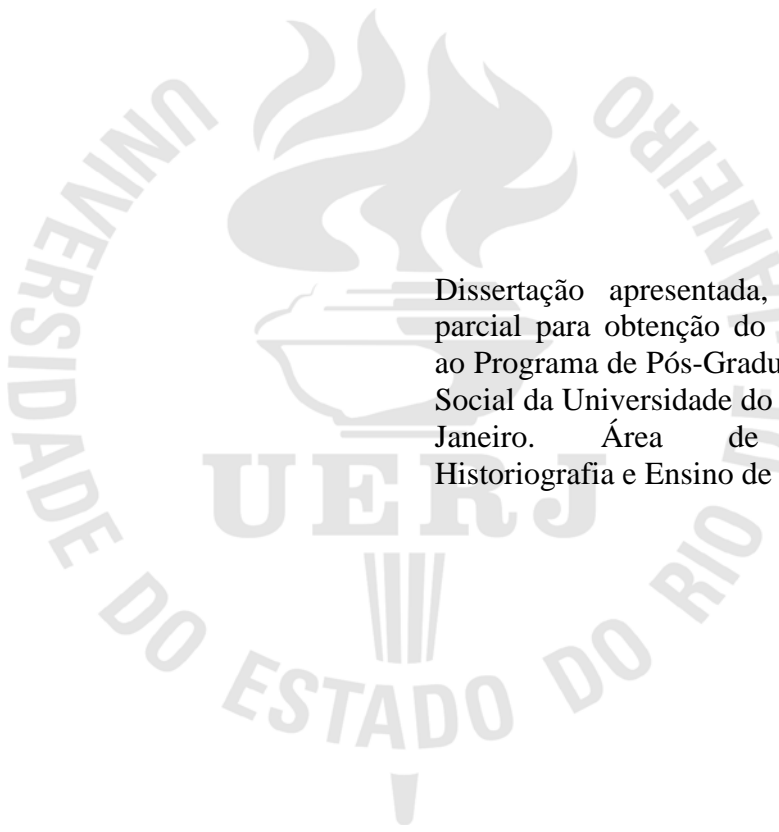
**A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina história: análise das três versões da BNCC e a história a ser ensinada nos anos finais do ensino fundamental.**

São Gonçalo

2021

Carla Cristina da Silva Lavinias

**A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina história: análise das três versões da BNCC e a história a ser ensinada nos anos finais do ensino fundamental.**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Historiografia e Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

L412  
TESE

Lavinas, Carla Cristina da Silva.

A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina história: análise das três versões da BNCC e a história a ser ensinada nos anos finais do Ensino Fundamental). / Carla Cristina da Silva Lavinas. – 2021.

101f.

Orientador: Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes.  
Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino - Teses. 2. Base Nacional Comum Curricular. I. Fernandes, Rui Aniceto Nascimento.  
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 981

CRB/7 – 4924

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Carla Cristina da Silva Lavinias

**A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina história: análise das três versões da BNCC e a história a ser ensinada nos anos finais do ensino fundamental**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Historiografia e Ensino de História.

Aprovada em 22 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

---

Orientador Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Luís Reznik  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juçara da Silva Barbosa de Mello  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Araujo (suplente)

São Gonçalo

2021

*Quando tudo tiver parecendo ir contra você, lembre-se que o avião decola contra o vento, e não a favor dele.*

*Henry Ford*

## DEDICATÓRIA

Quando nascemos somos a **LUZ** e a **INSPIRAÇÃO** de alguém e ao longo do caminho precisamos de algumas pessoas para continuarmos a nossa caminhada, por este motivo dedico este trabalho a Deus por sua misericórdia e benevolência, pois sem Ele (Deus) não teria terminado este trabalho; dedico também ao Meu Marido Alessandro, ao meu Filho Arthur e ao meu Neto Miguel, mas quero dedicar especialmente esta parte da minha história a minha Mãe, Maria da Penha, que sempre me mostrou que a educação é a única liberdade que possuo.

## AGRADECIMENTOS

O caminho que percorremos durante a vida acadêmica nos mostra que estamos sempre em contato com outras pessoas que nos inspiraram e nos ajudaram a não desistir dos meus sonhos. Por conta disso, gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ser meu sustento nas alegrias e tristezas; Ao meu esposo Alessandro (confidente e companheiro de todas as horas) e a todos meus familiares, que me deram - e continuam dando - apoio incondicional;

Ao Meu Orientador Rui Aniceto Fernandes por toda a paciência e dedicação, tê-lo como orientador da dissertação de Mestrado foi especial. Estou muito grata pelos ensinamentos, compartilhamentos e trocas, pois foram fundamentais para o resultado final desse projeto.

Aos meus professores, agradeço por proporcionar-me o conhecimento não apenas intelectual, mas a manifestação do empoderamento nos processos de formação como cidadã e como profissional, para tanto, se dedicaram a mim, não somente parte de seu tempo e sabedoria, mas por terem feito com que eu compreendesse o mundo do aprendizado. A vocês: Helenice Rocha; Helena Araújo; Juçara de Melo; Sônia Wanderley; Márcia Gonçalves; Ana Paula Barcelos; José Roberto Paiva, e todos os que me auxiliaram nesta caminhada, terão os meus eternos agradecimentos;

Agora sim, agradeço aos meus amigos e amigas (próximos ou não) que, mesmo diante de suas dificuldades individuais, não me negaram sugestões e críticas (para as mais diversas situações), seus ombros, seus abraços e suas mãos – para tanto, quero salientar o nome de alguns: dona Maria José (mãe da minha amiga/irmã Janaina Santana, por ter me adotado desde o início da Graduação), Janaina Santana, Vinícius Moretti, Pedro Henrique Santos - amigos de plantão; quero ainda agradecer ao Denilson e a sua esposa Estela por terem feito mais prazerosas as minhas idas à xerox. Além de tornarem meus dias mais fecundos e criativos, sejam na Universidade ou fora dela, não mediram esforços para verem meu sucesso. “Vocês sempre estiveram ao meu lado. Muito obrigada!”

Cabe aqui ainda, uma nota explicativa: perdoem-me se não fui capaz de lembrar todos os nomes, mas quero dizer muito obrigada a todas as pessoas que, direta e indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui e que, acima de tudo, não permitiram que eu desistisse diante de

várias adversidades, tão pouco desistiram de mim. “Muito obrigada a todos e todas, vocês foram e são Especiais”.



*O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.*

*José de Alencar*

## RESUMO

LAVINAS, Carla Cristina da Silva. *A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina história: análise das três versões da BNCC e a história a ser ensinada nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2021. 101f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Esta dissertação pretende contribuir para as discussões a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas três versões - mais especificamente, em relação à parte que se destina à disciplina de História do Ensino Fundamental II (abrangendo o sexto, sétimo, oitavo e nono anos desta etapa escolar, ou seja, os anos finais do Ensino Fundamental). Para tanto, buscaremos, entre outras coisas, descrever a primeira, segunda e terceira versões do documento citado, numa tentativa de capturar as trajetórias de cada uma – enfatizando os contextos históricos de elaboração das mesmas versões, pois são distintos entre si. Acrescentando à proposição acima, pretendemos salientar que a BNCC e suas versões fazem parte da classificação histórica-temporal denominada de História Recente por terem sido elaboradas há poucos anos atrás: a primeira versão foi elaborada em 2015, a segunda em 2016 e a última versão foi aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Para além, refletiremos também acerca das permanências e (supostas) rupturas que estão presentes na Base para os currículos das instituições educacionais brasileiras. Nesta dissertação nos valem da metodologia onde nosso estudo se baseou na abordagem qualitativa, em que se adotou estrategicamente a combinação das pesquisas bibliográfica/ documental para analisar nossa documentação e as historiografias consultadas. Para tanto, nos ancoramos teoricamente no Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, sobretudo nos dois contextos (contexto de influência e contexto de produção de texto), por entender que a política relacionada aos currículos precisa ser examinada em relação ao seu contexto.

Palavras-chave: BNCC, Políticas Curriculares, Contexto Histórico, Disciplina de História e História Recente.

## ABSTRACT

LAVINAS, Carla Cristina da Silva. *The BNCC and the definition of a curriculum for the discipline of history: analysis of the three versions of the BNCC and the history to be taught in the final years of elementary school.* 2021. 101f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This dissertation aims to contribute to the discussions regarding the National Common Curriculum Base (BNCC) and its three versions - more specifically, in relation to the part that is intended for the discipline of History of Elementary School II (covering the sixth, seventh, eighth and ninth years of this school stage, that is, the final years of Elementary School). To this end, we will seek, among other things, to describe the first, second and third versions of the document cited, in an attempt to capture the trajectories of each one - emphasizing the historical contexts of elaboration of the same versions, as they are distinct from each other. Adding to the above proposition, we intend to point out that the BNCC and its versions are part of the historical-temporal classification called Recent History because they were elaborated a few years ago: the first version was elaborated in 2015, the second in 2016 and the latest version was approved in 2017 by the National Council of Education (CNE). In addition, we will also reflect on the permanences and (supposed) ruptures that are present in the Base for the curricula of Brazilian educational institutions. In this dissertation we use the methodology where our study was based on the qualitative approach, in which it was strategically adopted the combination of bibliographic/ documentary researches to analyze our documentation and the consulted historiographies. To this end, we are theoretically anchored in the Policy Cycle of Stephen Ball and Richard Bowe, especially in the two contexts (context of influence and context of text production), because we understand that the policy related to the curricula needs to be examined in relation to its context.

**Keywords:** BNCC, Curricular Policies, Historical Context, History Discipline and History Recent.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> – Organograma da 1ª versão da BNCC.....	34
<b>Figura 02</b> – Linha do tempo de elaboração da 2ª versão da BNCC.....	45
<b>Figura 03</b> – Organograma de Leis que antecedem a BNCC.....	51
<b>Figura 04</b> – Organograma da 2ª versão da BNCC.....	54
<b>Figura 05</b> – Código Alfanumérico – Habilidade.....	71
<b>Figura 06</b> – Código Alfanumérico – Objetivos de aprendizagem.....	71
<b>Figura 07</b> – Imagem das Áreas do Conhecimento BNCC.....	72
<b>Figura 08</b> – Imagem das Dez (10) Competências Gerais da BNCC.....	73

## LISTA DE TABELAS

### Tabelas da 1º versão da BNCC:

<b>Tabela 6º ano</b>	Descrição dos Objetivos da Aprendizagem	36
<b>Tabela 7º ano</b>	Descrição dos Objetivos da Aprendizagem	37
<b>Tabela 8º ano</b>	Descrição dos Objetivos da Aprendizagem	39
<b>Tabela 9º ano</b>	Descrição dos Objetivos da Aprendizagem	41

### Tabelas da 2º versão da BNCC:

<b>Tabela 6º ano</b>	Descrição dos Objetivos da Aprendizagem	59
<b>Tabela 7º ano</b>	Descrição dos Objetivos da Aprendizagem	62
<b>Tabela 8º ano</b>	Descrição dos Objetivos da Aprendizagem	63
<b>Tabela 9º ano</b>	Descrição dos Objetivos da Aprendizagem	65

### Tabelas da 3º versão da BNCC:

<b>Tabela 6º ano</b>	Descrição dos Objetivos da Aprendizagem	78
<b>Tabela 7º ano</b>	Descrição dos Objetivos da Aprendizagem	79
<b>Tabela 8º ano</b>	Descrição dos Objetivos da Aprendizagem	80
<b>Tabela 9º ano</b>	Descrição dos Objetivos da Aprendizagem	81

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDc	Associação Brasileira de Currículo
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH-RJ	Associação Nacional de História
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum (1ª versão 2015)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC - EF	Base Nacional Comum Curricular – ENSINO FUNDAMENTAL
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto

PISA	Programa Internacional para Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>Apresentação dos capítulos</b> .....	23
<b>1 CONVERSANDO COM A 1ª VERSÃO DA BNCC</b> .....	24
<b>1.1- Descrevendo a 1ª Versão</b> .....	32
<b>1.2 – Objetivos de Aprendizagem do Componente Curricular História no Ensino Fundamental II</b> .....	36
1.2.1 <u>História 6ª ano</u> .....	36
1.2.2 <u>História 7ª ano</u> .....	37
1.2.3 <u>História 8ª ano</u> .....	39
1.2.4 <u>História 9ª ano</u> .....	41
<b>2. CONVERSANDO COM A 2ª VERSÃO DA BNCC</b> .....	43
<b>2.1 - Contexto Histórico/Político/Social da Elaboração da Segunda Versão da BNCC</b> .....	44
<b>2.2 - Descrição da Segunda Versão</b> .....	49
<b>2.3 - Explorando a BNCC</b> .....	49
<b>2.4- O Componente Curricular História nas Ciências Humanas</b> .....	54
<b>2.5 - Estrutura do Componente na Educação Básica</b> .....	56
<b>2.6 - História – Fundamentos do Componente</b> .....	57
<b>2.7 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de História nos anos Finais do Ensino Fundamental:</b> .....	59
2.6.1 <u>História 6ª ano</u> .....	59
2.6.2 <u>História 7ª ano</u> .....	62
2.6.3 <u>História 8ª ano</u> .....	63
2.6.4 <u>História 9ª ano</u> .....	65
<b>3 CONVERSANDO COM A 3ª VERSÃO DA BNCC</b> .....	68
<b>3.1 - O processo de elaboração da 3ª versão da BNCC</b> .....	68
<b>3.2 - Esmiuçando a BNCC</b> .....	69
<b>3.3 – Componente Curricular História</b> .....	77
3.3.1 <u>História 6ª ano</u> .....	78
3.3.2 <u>História 7ª ano</u> .....	79
3.3.3 <u>História 8ª ano</u> .....	80
3.3.4 <u>História 9ª ano</u> .....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93





## INTRODUÇÃO:

No intuito de contribuir para as discussões a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas três versões, mais especificamente, aquelas que foram aprovadas nos anos de 2015, 2016 e 2017, respectivamente, propomos descrevê-las e analisá-las criticamente a fim de capturar as trajetórias de cada uma, enfatizando os contextos históricos, políticos e sociais de suas elaborações uma vez que são distintas entre si, além de problematizá-las.

A BNCC e suas versões não são consideradas temas inéditos, pois já foram visitados e revisitados por diversos pesquisadores tais como: Elizabeth Macedo (2014, 2015, 2016, 2017); Maria do Rosário Mortatti (2015); Ieda Pertuzatti e Ivo Dickmann (2016); Flávia Caimi (2016); Vivian Rodrigues (2016); Jane Bittencourt (2017); Renan Santos e Tatiana Coelho (2017); Acácia Pereira (2018); Diogo Brazão (2018); Luiz Carlos Freitas (2018); Luiz Dourado e João Oliveira (2018); Vanessa Costa (2018); Nathália Rocha e Maria Pereira (2019) etc.

Mesmo sendo assuntos muito debatidos nos últimos anos, é válido recordar que a Base e suas versões fazem parte da classificação histórica-temporal denominada como História Recente<sup>1</sup> por terem sido desenvolvidas há poucos anos. Como já mencionamos: a primeira versão foi elaborada em 2015; a segunda, em 2016; e a versão aprovada, em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – sem a parte que se destina ao Ensino Médio. A realização delas sucedeu não de forma linear, mas sob um processo complexo permeado por debates e disputas, principalmente, por parte dos profissionais da educação e do meio político, como pretendemos demonstrar nas linhas a seguir.

---

<sup>1</sup> De acordo com Bédarida (2002) a História do tempo presente é feita de moradas provisórias (BÉDARIDA, 2002, p. 221); Também o próprio Bédarida (In: FERREIRA, 2012, p. 109) continua dizendo que sua característica básica é a presença de testemunhos vivos que podem vigiar e contestar o pesquisador, afirmando sua vantagem de ter estado presente no momento do desenrolar dos fatos. (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 19-24); Conforme Marina Franco e Florencia Levín (2007) a história do passado próximo tem se manifestado e alcançado seu auge como campo de investigações que, por sua vez, possui várias denominações: “história muito contemporânea, história do presente, história de nossos tempos, história imediata, história vivida, história atual, [história recente, entre outras] – propondo-se a fazer do presente passado um objeto de estudo legítimo para o historiador” (FRANCO e LEVÍN, 2007, p. 2 - tradução própria com adaptações); no caso de Hobsbawm e Rousso a “História do Tempo Presente é aquela que corresponde ao tempo de vida do próprio historiador” ou melhor dizendo, “ela ocorre quando o historiador escreve sobre um período que sua memória viva alcança” (HOBSBAWM e ROUSSO *apud* NETO e COELHO, 2014, p. 18); já Franco e Lvovich (2015) mencionam que História Recente se refere, por sua vez, ao estudos dos passados próximos. (FRANCO e LVOVICH, 2015, p. 190).



Desta forma, é necessário que se reflita um pouco mais a seu respeito, mesmo que brevemente, sem a pretensão de limitá-la ou mesmo de restringir futuras argumentações sobre o assunto. Por isso, este texto tem como objeto de estudo focar na elaboração da primeira, segunda e terceira versões da BNCC. Como objetivos gerais, buscou-se analisar criticamente os diferentes contextos históricos, políticos e sociais em torno do processo de elaboração de tais versões do documento citado (de 2015, 2016 e 2017, respectivamente), que buscam estabilizar sentidos sobre um ideal de educação por meio de diversos agentes (sociais, políticos e econômicos) para justificar e legitimar a necessidade de uma Base Comum para os Currículos Brasileiros. Além disso, convém proporcionar um registro dos percursos estabelecidos e dos atos sociais que protagonizaram o processo de elaboração da Base Nacional Curricular (BNC, referente à primeira versão, 2015) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, referente à segunda e à terceira versão, 2016 e 2017) - conforme registrado nos próprios documentos.

Tomando como ponto de partida os contextos de composição dessas BNCCs, em termos mais detalhados, como objetivos específicos consideramos:

- Mapear acontecimentos históricos e sócio-políticos que corroboram o processo de elaboração da BNCC e suas três versões, constituídas nos anos de 2015, 2016 e 2017, respectivamente;
- Identificar e analisar a tessitura da construção das três versões da BNCC, valorizando sua conexão para o aspecto global e nacional relacionado às reformas educacionais;
- Analisar o movimento que coloca a educação na rota do mercado financeiro e de interesses privatistas, no qual se associa aos contextos distintos referentes à elaboração das BNCCs (de 2015, 2016 e 2017, respectivamente). Tal análise possibilitou a identificação de diversos conflitos e disputas que permeiam os contextos históricos, políticos e sociais presentes nos seus processos de construção, permitindo-nos apontar para a produção de um sentido hegemônico na condução dos sistemas educacionais, pois se relacionam diretamente ao controle político-econômico da Educação proposto, sobretudo, por Organizações Internacionais.

A partir desse processo de reflexões sobre a BNCC e suas três versões, levantaremos a seguir alguns questionamentos que nos nortearão na realização desta dissertação, pois - sem a ambição de esgotar o assunto-, temos o propósito de respondê-las, não necessariamente na ordem que se apresentam, mas sim conforme o processo dissertativo exigir. Então, os devidos questionamentos são: o que vem a ser a BNCC? Quem / como emergiu o processo de



elaboração do documento que culminou na primeira, segunda e terceira versões (da BNCC)? Quais os atores que participaram desses processos? Quem os convidou? Quando os convidou? Quais os principais conflitos e disputas que permearam tais processos? Há organizações internacionais que participaram dos processos? Quais? Por quê?

No ensejo de responder a esses questionamentos, apoiaremos metodologicamente no levantamento bibliográfico, qualitativo e documental. Assim, para explicar um pouco sobre esse método, contamos com a colaboração de alguns autores. De acordo com Lima e Miotto

(...) a pesquisa denominada pesquisa bibliográfica consiste em um importante procedimento metodológico na construção do conhecimento científico, capaz de gerar a postulação de hipóteses ou interpretações que poderão ser utilizadas como ponto de partida para outros estudos. (LIMA & MIOTTO, 2007, p. 37-45)

Em relação à pesquisa qualitativa, atemo-nos à explicação de Antônio Chizzotti quando nos diz que tal pesquisa é considerada atualmente como um campo transdisciplinar, pois envolve “as ciências humanas e sociais assumindo tradições ou multiparadigmas de análise e que, por sua vez, se derivam de correntes teóricas e servem para a investigação de um fenômeno situado no ambiente a ser pesquisado” (CHIZZOTTI, 2014, p. 29). Desta forma, parafraseando Vivian Rodrigues, escolhemos nos valer dessa metodologia - levantamento bibliográfico qualitativo e documental - porque nossa pesquisa “tratou de dados voltados às ciências humanas e sociais, cujas influências das políticas públicas foram percebidas no todo dos espaços educacionais, sejam eles públicas ou privados” (RODRIGUES, 2016, p. 24), sobretudo em relação ao processo de elaboração das três versões da BNCC (2015 - 2017).

Para realizarmos a análise do(s) processo(s) de elaboração das BNCCs (2015-2017), adotamos como aporte teórico a abordagem do *Ciclo de Políticas*. Baseada nos trabalhos dos pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, Stephen Ball & Richard Bowe (1992, p. 97-115), essa abordagem é um referencial teórico-analítico dinâmico, flexível e de orientação pós-moderna. De acordo com Jefferson Mainardes (2006, p. 49), a referida abordagem ressalta “a natureza complexa e controversa da política educacional dando ênfase aos processos micropolíticos e a ação dos profissionais” que trabalham localmente com essas políticas além de apontar para a necessidade de, na análise das políticas educacionais, “os processos macro e micro” serem articulados.



Conforme Mainardes (2006, p. 58), o *Ciclo de Políticas* é caracterizado pela “desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e micro contextos”. Ainda de acordo com o mesmo autor, o *Ciclo de Políticas* compreende cinco contextos: o contexto da influência (em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos construídos pelos grupos de interesse); o contexto da produção do texto (é o momento da confecção dos documentos normativos); o contexto da prática (na qual a política é interpretada e recriada); o contexto dos resultados/efeitos (procura avaliar os impactos da política frente às desigualdades existentes); o contexto de estratégia política (visa identificar estratégias para lidar com as desigualdades detectadas) (MAINARDES, 2006).

Destacamos ainda que os cinco contextos estão inter-relacionados, não se constituindo como etapas lineares, sequenciais, já que cada contexto envolve diferentes lugares e grupos de interesses.

Neste íterim, a presente dissertação visa analisar o *Ciclo de Políticas* presente na elaboração da BNCC e em suas versões (2015, 2016 e 2017, respectivamente). Para tanto, salientamos que os ajustes de abordagem de tal teoria para nossa pesquisa atentar-se-ão a dois contextos: **o de influência** (que possibilitou a emergência do discurso para se formular as BNCCs, por meio da pesquisa baseada no levantamento bibliográfico, qualitativo e documental - nossa metodologia) e **o da produção de texto** (que permite apreciação de tal produção por meio da discussão de dispositivos políticos e normativos sobre elas, como textos e documentos sobre as mesmas BNCCs). Escolhemos somente os dois contextos, pois a nossa intenção consiste em dar ênfase ao estudo de trajetória política em que os textos das BNCCs foram compostos e, por conta dos limites de nossa pesquisa, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégias políticas não serão abordados. Resumidamente, o propósito foi realizar uma análise baseada no *Ciclo de Políticas* de Stephen Ball por compreender que a política curricular precisa ser examinada em relação ao seu contexto.

Assim, de acordo com Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2018, p. 13), a análise do contexto de influência é complexa, visto que há de se considerar as escalas internacionais/globais, nacionais e locais. Então, no contexto de influência, encontra-se normalmente as

(...) políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse



contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e, outras vezes, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (...) (MAINARDES, 2006, p. 51).

Dito isso, o contexto de influência na prática das políticas públicas, assim como a BNCC (e versões por nós analisadas), sofreram e sofrem intensas intervenções de agências influenciadoras<sup>2</sup> do processo de criação de políticas nacionais que são recontextualizadas e reinterpretadas pelos países que adotam essas políticas na educação para reformar seus sistemas educacionais promovidos/conduzidos pela globalização.

Concordando com essa afirmação, reportamo-nos às considerações de Washington Nozu e Marilda Bruno (2015, p. 7) quando salientam que as reformas educacionais brasileiras, fomentadas pelo aparelho do Estado na década de 1990, tinham “o intuito de ajustar a economia nacional às exigências de reestruturação global de economia”. Além disso, reforçam suas prerrogativas ao expor as ideias de Ferreira e Ferreira (2007, p. 43-44) quando dizem:

[...] cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.

Em tempo, é mister dizer que, assim como Ball (2001) nos alerta, as políticas educacionais globais não são simplesmente transferidas para serem implantadas sobre as políticas educacionais locais, porque as políticas educacionais são reinterpretadas e resignificadas nas diversas realidades dos países signatários, relativo aos acordos com os agentes influenciadores de tais políticas. Podemos compreender que até “as traduções dos textos políticos internacionais sofrem, intencionalmente, no contexto dos Estados-nações, alterações de enunciados para configurar outros efeitos discursivos” (NOZU e BRUNO, 2015, p. 8).

---

<sup>2</sup> Como agências influenciadoras, podemos citar: World Bank; OCDE; UNESCO; FMI; etc. – Para maiores esclarecimentos ver: MAINARDES 2006; NOZU e BRUNO, 2015; MAINARDES, 2016; MACEDO 2017; BITTENCOURT, 2017; COSTA, 2018; entre outros.



Mainardes (2006, p. 52) nos aponta que há uma relação simbiótica entre o contexto de influência e o contexto de produção de texto. Contudo, o primeiro contexto é “frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse do público” em geral. Os textos políticos, portanto, representam a política, e, como exemplo dessas representações, podemos citar a BNCC e versões (2015-2017). Nesse viés, ainda acrescenta Mainardes:

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2016, p. 52).

O mesmo autor reitera ainda que um dos desafios principais relativo à análise do contexto de produção de texto é a necessidade da análise crítica dos textos das políticas investigadas (MAINARDES, 2018, p. 13). Além disso, salienta que a utilização dessa teoria “envolve uma diversidade de procedimentos para a coleta de dados”, tal como a pesquisa bibliográfica para a investigação do contexto de influência e a análise de textos e documentos para o contexto de produção de texto. Compreende-se ainda que abordagem do *Ciclo de Políticas*, como referencial teórico “pode contribuir para a análise de trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas” (MAINARDES, 2006, p. 59 - 61).

Diante do exposto, podemos entender que o *Ciclo de Políticas* é essencial para nossa pesquisa, porque permite compreendermos a “natureza complexa e controvertida da atual política da educação” [básica] (NOZU e BRUNO, 2015, p. 18, com adaptações) na perspectiva das BNCCs, forjadas nos contextos de influências e de produção de textos, no âmbito político-econômico global, nacional e local. Portanto, “enquanto uma construção histórica, fruto das disputas entre os diferentes grupos de interesse para o estabelecimento das diretrizes e das prioridades para organização da vida do público-alvo da educação básica nos espaços escolares” (NOZU e BRUNO, 2015, p. 18, com adaptações).

Retornando aos questionamentos e utilizando nossa metodologia e teoria, podemos nos valer do que alguns autores pensam sobre o que é a BNCC. Nesse intuito, Santos e Coelho (2017, p. 9) dizem que a Base “é um documento que visa nortear as práticas educacionais no País, em vista de uma educação em nível igualitário para todos, estabelecendo conteúdos para as disciplinas da educação básica das instituições nacionais de ensino público e privado”.



Corroborando essa assertiva e completando-a, Garcia Neira, Alviano Júnior e Ferreira de Almeida (2016), Fernandes da Silva Júnior (2016) e Santos e Coelho (2017) entendem que a BNCC foi concebida inicialmente como ponto de partida, sobretudo as duas primeiras versões, e não como um currículo mínimo, devendo apoiar os sistemas educacionais calibrando as propostas existentes. Ademais, frisam que, em sua concepção inicial, a ideia era que o documento fosse um material de apoio constituído por princípios norteadores para a elaboração dos currículos em níveis estaduais, municipais e privados, podendo inspirar professores, professoras e profissionais da educação a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas das escolas, sendo definidas coletivamente e com a participação da comunidade.

Nessa direção, a BNCC é a base para que, a partir dela, as instituições de ensino no Brasil (privadas ou não) construam seus respectivos projetos políticos pedagógicos e, conseqüentemente, seus currículos.

Logo, poderíamos confinar o uso da palavra “currículo” às atividades planejadas ou que resultem de alguma intencionalidade por parte dos professores e planejadores, tratando esses outros tipos de aprendizagem como resultados ocultos ou subprodutos do currículo, e não como parte do próprio currículo, que, por sua vez, também é compreendido como um campo de constantes conflitos.

Então, currículo como campo de disputa é um assunto debatido há tempos, tendo emergência dessa discussão no âmbito internacional por volta dos anos de 1970 e, no Brasil, aproximadamente, por volta dos anos de 1980. Esse campo revelou-se como um dos alicerces para a análise das relações de poder que envolvem os currículos.

Perante essa afirmação, podemos destacar as argumentações de Miguel Arroyo (2011, *passim*), ao mencionar que o “currículo não é somente um território de disputas teóricas voltadas para o interior das instituições educacionais”, ele também o é para além dessas instituições, especialmente, no que se referem *aos* “saberes do trabalho docente que disputam uma posição nos currículos, assim como em relação aos professores e alunos que reivindicam seus direitos de terem vez nos currículos não apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos” (ARROYO, 2011, *passim*).

Concordando e complementando o ponto de vista de Miguel Arroyo e Antônio Flávio Moreira que destacam como exemplo as escolas finlandesas para nos mostrar que cabem aos professores da Finlândia o “controle do currículo, a avaliação do aluno, o



aprimoramento da escola e o envolvimento com a comunidade” (MOREIRA, 2013, p. 550). A partir disso, o próprio autor menciona que não se pode querer que esses costumes e organizações finlandesas sejam aplicados em outros países, mas, respeitando as especificidades [cabe a pergunta: por que aqui, no Brasil, o controle curricular fica apenas sob a guarda dos governantes e/ou grupos dominantes?]. Para tanto, Moreira (2013, *passim*) ainda acrescenta que defende ser indispensável que o processo de “decisões curriculares efetivas e democráticas nas escolas vêm a ser facilitadas não pelo aumento de controle dos docentes e dos alunos, mas pela promoção de um clima de confiança e de apoio nas salas de aula”.

Com esses apontamentos, podemos apreender que a BNCC é um campo de disputas teóricas voltadas ou não para o interior das instituições escolares (ARROYO, 2011, *passim*). Além do mais, o currículo, no Brasil, na forma da BNCC, deveria estar pautado sob uma abordagem democrática e estar teoricamente fundamentado para que haja, singularmente, um ambiente (escolar ou não) de confiança e apoio para com os professores e alunos (MOREIRA, 2013, p. 550).

Neste sentido, alguns autores entendem que a BNCC pode ser identificada como um currículo comum brasileiro para todas as instituições do país, públicas e privadas, tais como Ivor Goodson (1991) que compreende o documento como um tipo de currículo, como um currículo prescrito<sup>3</sup>. O mesmo autor ainda reforça sua compreensão de que o currículo como resultado da disputa de distintas ideologias e atores sociais “na busca do que vai e do que deve ser preferencialmente ensinado” (GOODSON *apud* PEREIRA, 2018, p. 31).

Um dos focos principais das reflexões de Goodson, segundo Anjos (2013, p. 284), gira entorno do *artefato social* que é o currículo prescrito, que é também para Goodson um terreno no qual há disputas ocorridas tanto entre agentes internos à escola quanto externos a ela, sobretudo, na produção de tal artefato (GOODSON, 1991, p. 13). Complementando Anjos, Cardoso (2007) afirma que Goodson acredita que a história do currículo está centrada na “epistemologia social do conhecimento escolar, portanto se preocupa com os determinantes sociais e políticos desse conhecimento, pois o currículo não se constitui de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (CARDOSO, 2007, p. 3).

---

<sup>3</sup> Currículo Prescrito: é aquele que define seus próprios conteúdos, que obedecem as determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por estâncias políticas e administrativas. Podemos citar que currículo prescrito é um currículo igual para todos, elaborado para que o professor simplesmente pegue pronto, execute como foi elaborado [grifo nosso] (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).





A partir desses argumentos, podemos inferir que Goodson entende que o currículo prescrito ou *artefato social*, como costuma chamá-lo, é socialmente construído (GOODSON, 1995, p. 78) e não é neutro, podendo ser usado para atender a vários interesses e/ou até mesmo almejar a construir um ambiente democrático e reflexivo para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas como sujeitos críticos e autônomos dentro e fora do ambiente escolar.

Diante do exposto, percebemos que a BNCC e suas versões são a representatividade do currículo prescrito e do *artefato social* defendido por GOODSON. Assim, faremos um breve resumo dos capítulos para depois prosseguirmos para nossa análise.

### **Breve apresentação dos Capítulos:**

Descreveremos, nestes capítulos, a versão da BNCC buscando salientar os seus respectivos contextos de elaboração. Para tanto, iniciaremos com a introdução apresentando o que é a Base Nacional Comum Curricular e esmiuçaremos esta versão do documento numa tentativa de capturar a trajetória de cada versão, bem como pontuaremos essas concepções com as críticas que foram feitas a este documento, além de identificar como elas ajudam a pensar o processo político que envolveu a elaboração da BNCC.

Essa contextualização será feita situando a Base na classificação histórica-temporal denominada de História Recente sob a análise de Ivor Goodson (1991) como *artefato social* (como currículo prescrito que é socialmente construído) e que é constituído por disciplinas escolares como o Componente Curricular História.

Este modelo de análise será feita em todos os capítulos ressaltando, no Componente Curricular História, os anos finais do Ensino Fundamental, considerando o contexto de influência e o contexto de produção de texto trabalhados pelos autores Stephen Ball e Richard Bowe, porque são as chaves interpretativas principais de nossa análise, como dito anteriormente. Em cada capítulo, procuramos evidenciar os traços conservadores das versões da BNCC contradizendo os próprios documentos ao prometerem que renovariam a Educação Brasileira.



## 1. CONVERSANDO COM A 1ª VERSÃO DA BNCC

Seguindo nossos questionamentos norteadores, podemos nos indagar: Quem/como emergiu o processo de elaboração do documento que culminou na primeira versão da BNCC? Para nos auxiliar a encontrar respostas para a questão, faremos um breve histórico com a ajuda de alguns autores.

De acordo com Vivian Rodrigues (2016, p. 53), houve várias tentativas do Estado nacional brasileiro, mesmo que não totalmente de maneira explícita, em manter o controle e em garantir aprendizagens comuns nas escolas públicas e privadas de todo o país na forma de leis, decretos, programas, planos etc., nos quais, por diversas vezes, foi manifestada a necessidade de se ter uma base.

Na década de 1930, o processo de industrialização foi um marco no Brasil que, por sua vez, influenciou vários setores do país, particularmente, na educação por três aspectos: econômicos, políticos e sociais, o que demarcou relevantemente a estrutura do ensino (RODRIGUES, 2016). Esse processo foi impulsionado fortemente pela Quebra da Bolsa de Nova York em 1929, que deflagrou a crise do café brasileiro, que “reagiu encaminhando o país ao desenvolvimento industrial, introduzindo um capitalismo industrial, substituindo as importações propiciando o crescimento de novas indústrias” (Ibid. 2016, p. 53).

A esfera educacional, nos dez anos subsequentes, foi marcada pelo crescimento do número das escolas técnicas e da multiplicação no número de escolas primárias e secundárias (ensino fundamental nos dias atuais). A mesma autora nos exemplifica esse momento citando Aranha (1989 *apud* RODRIGUES, 2016, p. 54), pois ressalta que o período que compreende os anos de 1933 até 1945 é conhecido pela multiplicação das escolas técnicas, passando de 133 para 1.368, tendo as matrículas de 15 mil para 65 mil unidades.

Ainda no ano de 1930, segundo Rodrigues (2016, p. 54), foi criado o Ministério da Educação associado ao da Saúde (Ministério da Educação e de Saúde Pública - MESP). Neste período, o MESP organizou um plano nacional de educação que visava cumprir o artigo 35 da Constituição de 1891 no qual incumbia à União a responsabilidade pela criação de “instituições de ensino superior e secundário nos Estados e promover a instituição secundária no Distrito Federal”, que ainda se situava no Rio de Janeiro, (LIBÂNEO, 2012, p. 153-154), com o objetivo de priorizar o ensino comercial, colocando o ensino primário em segundo plano, além de tentar a descentralização.



No ano de 1932, na esfera política, foi realizado um documento denominado *O Manifesto dos Pioneiros* que objetivava “criar determinações legais sobre os princípios escolares” (RODRIGUES, 2016, p. 54), uma vez que a educação deveria acompanhar significativamente os passos que o Brasil estava experimentando com a emergência da modernidade. No entanto, continua a autora, os reformadores revelaram certa desorganização do sistema escolar, apontada por eles como *inorganização* no Manifesto. Rodrigues (2016) destaca também que o Manifesto adicionado ao momento político que o país vivenciava ficou conhecido como um Movimento de Reconstrução Educacional [brasileiro], tendo como inspiração as transformações educacionais que alguns países estavam experimentando, tais como Chile, Argentina e México.

Acrescentando a este contexto, particularmente por conta da Segunda Revolução Industrial que emergia, outros seguimentos institucionais brasileiros estavam sob intensas mudanças, por exemplo, a escassez de “mão-de-obra qualificada para operar determinados espaços industriais e, além do mais, as escolas” não estavam preparadas para atender a esta nova demanda (RODRIGUES, 2016, p. 54-55). Paulatinamente, o Movimento foi propiciando aos docentes indicativos de que a reforma também atingiria a esfera social, o que os motivava, pois se esperava que essa reforma enfatizasse o “indivíduo e seus valores morais, servindo seus interesses pessoais e afastando-se cada vez mais da ideia que tinham de escola tradicional sob a visão burguesa” (RODRIGUES, 2016, p. 55).

Dando continuidade, Vivian Rodrigues (2016) nos aponta que, no período compreendido de 1930 a 1964, o Estado brasileiro buscou trabalhar sua nacionalização e desenvolvimento econômico, essencialmente, por meio da adoção de programas de educação e saúde públicas. Inclusive, no pós Segunda Guerra, o discurso de universalização do ensino fundamental se fortaleceu acrescido pelo discurso baseado na eficiência e qualidade para conter a expansão da educação pública e gratuita. Porém, a autora acrescenta que um discurso deveria substituir o outro, pois ambos não poderiam coexistir concomitantemente por se opor entre si; “não poderia universalizar o ensino e garantir educação de qualidade a todos os que dele se servissem” (RODRIGUES, 2016, p. 56).

Após esse breve recuo na história, em especial, com o auxílio da pesquisadora Vivian Rodrigues (2016), constatamos o quanto o Sistema Educacional Brasileiro esteve relacionado às questões políticas e econômicas, sejam elas internas ou externas ao país por seus representantes/organizadores que se ligam direta ou indiretamente aos governantes que atuam no período de suas elaborações e implementações, pois esse sistema busca influências de acontecimentos internacionais, tais como as reformas educacionais do Chile, Argentina,



México, Finlândia e outros países; além de ser influenciado também por eles, como a depressão econômica mundial pós a Quebra na Bolsa de Valores de Nova Iorque, a Segunda Guerra Mundial etc. Ademais, verificamos que esse processo de influências esteve permeado de intensas disputas e conflitos, sejam eles internos ou não, principalmente no âmbito político nacional brasileiro, pois, com base na historiografia consultada, percebemos que nenhuma reforma educacional foi aprovada sem tensões, tanto no passado mais distante quanto naquele mais próximo de nós, como é o nosso objeto de pesquisa, as BNCCs de 2015-2017, sem o Ensino Médio.

Continuando essa apuração, vamos dar um salto no tempo e nos debruçarmos um pouco mais sobre a relação entre a educação, a política e a economia em nosso país.

As transformações experimentadas pela sociedade brasileira nos anos de 1980, particularmente no seu final com a promulgação da Constituição Federal, forjaram condições favoráveis para a emergência de uma corrente curricular que talvez pudessem trazer em cena a redemocratização que o país estava presenciando, principalmente, por conta do contexto de profunda pressão e cobranças educacionais no âmbito curricular – mesmo que de uma pequena parcela da população, provavelmente, os educadores e pesquisadores de época. Assim, na Constituição Federal do Brasil de 1988, o artigo 210 prevê que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 151).

Com o intuito de cumprir o artigo supracitado, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) que, em seu artigo 9º, estipula:

União incumbir-se-á de: IV - 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, 2015, p. 12-13).

Todavia, em abril de 2013, foi aprovada a Lei 12.796 que altera a LDBEN, conferindo ênfase de que os currículos de todos os níveis da Educação Básica - Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) -, fossem calcados numa base nacional comum, como podemos conferir:

Art. 26. 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, 2013, p. 02).

Antes de prosseguirmos em nossa análise, é fundamental mencionar que, entre a homologação da Constituinte e a aprovação da LDB de 1996, o cenário internacional estava vivenciando um momento de reorganização propiciado pela Nova Ordem Mundial<sup>4</sup>. Nesse contexto, o final da década de 80 e toda a década de 90 em diante foi um período no qual houve profundas transformações políticas, econômicas e socioculturais na esfera global, inclusive, na inovação das tecnologias, que hoje são mais desenvolvidas, acelerando a globalização e a adoção do Estado mínimo que, por sua vez, influenciaram intensamente as políticas educacionais e curriculares no Brasil e no mundo (COSTA, 2018, p. 96-98).

Nesses termos, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95 *apud* Costa, 2018, p. 98) nos apontam que “o projeto ideológico em vigor estava associado à ideia de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho, impactando frontalmente a educação e as políticas educacionais e curriculares”.

Retornando à nossa análise, com o objetivo de elaborar uma proposta de reorientação curricular, em 1997, foram publicados os dez Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Em seguida, em 1998, lançou-se mais outros dez Parâmetros correspondendo aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e, em 2000, divulgaram mais quatro volumes direcionados ao Ensino Médio (PCNEM).

De acordo com Vivian Rodrigues (2016, p. 59-60), ao serem lançados os vinte PCN's – referente ao Ensino Fundamental I e II, em 1997 e 1998 respectivamente -, houve “debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para quê ensinar e aprender” (Brasil, 1998, p. 9), visando envolver os pais, o governo e a sociedade brasileira. Nos documentos introdutórios de tais Parâmetros, continua Rodrigues (2016, p. 60) é anunciado, por meio das diretrizes curriculares, que a educação deve ser democrática e participativa para que se construa uma educação para a cidadania, ou seja, o que está em debate é a “função social da escola propondo reflexões acerca da aprendizagem e seu processo” (RODRIGUES, 2016, p. 60).

Além desse trecho, podemos salientar que essa proposta curricular está organizada internamente por área ou disciplina curricular, e o tratamento específico, por área, está

---

<sup>4</sup> A Nova Ordem Mundial é um conceito político e econômico que se refere ao contexto histórico do mundo pós-Guerra Fria. Estabeleceu-se no fim da década de 80, com a queda do muro de Berlim (1989), no quadro das transformações ocorridas no Leste Europeu com a desintegração do bloco soviético. (SOLDERA, 2016, p. 112-117)



dividido em quatro ciclos de aprendizagem tendo em vista “garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação” (BRASIL, 1998, p. 41).

No que tange aos quatro volumes dos Parâmetros para o Ensino Médio (PCNEM), Rodrigues (2016, p. 60) aponta ainda que, nesta etapa final do ensino da Educação Básica, o documento trata de consolidar a orientação de como os docentes devem agir em sala de aula no intuito de dar prosseguimento em cumprir com a reforma curricular proposta.

Neste sentido, com o propósito de comparar criticamente e de mostrar a intenção de dar continuidade à lei anterior aos PCN's, a autora se mune de destacar os artigos 35 e 36 da Seção IV do texto proposto pela LDB de 1996 referente ao Ensino Médio que relata que, nesta etapa de ensino, uma das características do documento é “a seguridade ao aluno da consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de aprimorá-lo como pessoa humana” (RODRIGUES, 2016, p. 59-60) como se essa promessa pudesse ser cumprida, em todo o território nacional, sem considerar as especificidades de cada região do país e também sem considerar a individualidade do aluno, como sujeito de sua aprendizagem, além de dizer que este deve ser melhorado como se fosse algo ruim.

Dando continuidade ao documento, sabe-se que ele visa também conceder ao aluno “condições de prosseguir com seus estudos, oferecer-lhe a garantia de preparação básica ao trabalho e cidadania” (RODRIGUES, 2016, p. 60). Neste trecho, sublinhamos a ênfase dada ao ensino técnico para a preparação básica de mão-de-obra destinada ao mercado de trabalho. O documento também garante fornecer ao “aluno instrumentos que lhe permitiria continuar o processo de aprendizagem, por meio das habilidades e competências adquiridas, pois este cidadão é sujeito na produção do conhecimento e participante no mundo de trabalho” (RODRIGUES, 2016, p. 60, com adaptações).

Posto isto, percebemos que os PCN's, como reforma curricular, apontam para preparar força de mão-de-obra para o mercado de trabalho, não que seja inútil ou desonroso estudar para se obter um emprego que garanta a subsistência do próprio aluno e/ou de sua família, logo após terminar o ensino médio ou que, ao estar empregado, confira-lhe a oportunidade de continuar seus estudos no ensino superior. Ao contrário, é útil e importante, porém não é suficiente e nem é garantia de sucesso, porque, em especial, essa reforma nos indica que está direcionada em diminuir a autonomia docente e aderir irrestritamente a uma concepção burocratizada na qual o educador tem a função de apenas ser instrutor de educandos para a realização de questionários padronizados que, ao fim e ao cabo, irão fornecer índices de avaliação das escolas. Como nos mostra Rodrigues (2016, p. 61), a



orientação das propostas da reforma curricular assim como a organização do Ensino Médio estão balizadas nos quatro pilares da UNESCO<sup>5</sup>, apontando para uma educação nos moldes neoliberais mercadológicos, tal como nos apresenta Macedo (2014, p. 1542-1543).

Prosseguindo nossa reflexão sobre as reformas curriculares que antecederam a BNCC e também foram apontando e moldando a mesma Base, sabe-se que alguns anos após os PCN's, realizou-se a Conferência Nacional da Educação (CONAE) no período de 28 de março a 01 de abril de 2010 em Brasília com o objetivo de debater questões em torno da educação compreendendo a Educação Básica e a Pós-Graduação. Dentre os assuntos tratados, destacamos: a organização de um Sistema Nacional Articulado de Educação (já proposto na Constituição de 1988) e a proposta para a construção de um novo Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, em 2014, foi divulgado o documento final da CONAE intitulado de “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e o desenvolvimento”, com a intenção de construir uma proposta sobre a possível elaboração da base comum nacional (RODRIGUES, 2016, p. 65; PEREIRA, 2018, p. 35).

Fixadas na Lei nº. 4.024 de 1961, em julho de 2010, foram definidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB ou apenas DCN's), e, como uns de seus objetivos, ressaltamos a sistematização prevista na Constituinte e na LDBEN numa tentativa de organizar a Educação Básica, assegurando-a como direito comum à nação, focando no sujeito, além de garantir a participação da sociedade nas discussões em torno da melhoria da educação no país. Assim, tomemos como exemplo os seus 14º e 15º artigos, pois citam essa tentativa personificada na criação de uma base nacional:

**CAPÍTULO II: FORMAÇÃO BÁSICA COMUM E PARTE DIVERSIFICADA -**  
Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais;  
Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (BRASIL, 2010, p. 67-68).

---

<sup>5</sup> UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. São eles: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.



Em 2014, esse tema volta a ganhar força com a regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE). Vale dizer que este Plano foi previsto na LDB de 1961, o primeiro PNE estava sob a coordenação de Anísio Teixeira, porém não foi implementado devido ao golpe militar de 1964. Contudo, seu espaço foi assegurado em 2001, com legitimidade de dez anos pelo Congresso Nacional. Recentemente, o atual Plano foi regulamentado na Lei nº 13.005 e sancionado em 2014 (lei do PNE 2014-2024) com o objetivo de, através de vinte metas, melhorar a qualidade da Educação Básica ao estabelecer compromissos comuns a todas as regiões brasileiras, considerando as particularidades dos estados, municípios e das escolas, tendo em vista uma identidade nacional para o sistema educacional do Brasil (PERTUZATTI e DICKIMANN, 2016, p. 117; PEREIRA, 2018, p. 35).

Para além, Elizabeth Macedo (2014, 2015), nas suas pesquisas sobre a conjunção de forças para a elaboração da BNCC, enfatiza que a definição dos “direitos de aprendizagem”, presentes no PNE e na orientação para a composição da Base, como fatores que determinam um caráter centralizador do currículo quando definem direitos como expectativas de aprendizagem, que os alunos brasileiros deverão alcançar em determinado ano/série ou ciclo, utilizando a avaliação para fixar padrões de aprendizagem, são características advindas das influências de agentes privados, denominado de movimento “Todos pela Educação<sup>6</sup>”, influenciando, principalmente, as decisões do Estado, protagonizando os debates relativos às normatizações educacionais a respeito da definição e direção de sentido em que deve prosseguir a educação brasileira, conforme também nos aponta Vanessa Costa (2018, p. 112).

Em tempo, Dalila Oliveira (2014) nos mostra que, assim como nos momentos da aprovação dos outros Planos, Diretrizes e Leis (educacionais), sobretudo, a aprovação do PNE (2014-2024) incorpora uma agenda educacional permeada por disputas e conflitos entre setores organizados de procedência privada e não privada, na definição dos rumos e objetivos destinados à educação no país. Corroborando o ponto de vista de Oliveira, Vanessa Costa (2018, p. 110) denuncia que, para o PNE, a BNCC não é uma meta a ser alcançada, mas sim uma estratégia para que atinja as metas relacionadas à universalização do ensino fundamental

---

<sup>6</sup> Configura-se como um movimento da sociedade civil criado em 2006 e, caracterizado por Freitas (2012, p. 380) como os reformadores empresariais, que representam a coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que acreditam na ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação.





(metas 2 e 3); avaliação e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>7</sup>) (meta 7); formação de professores (meta 15).

Neste ínterim, tal como Costa (2018), entendemos que o PNE (2014-2024) materializou a ideia de se ter um Currículo Comum Nacional, que estava sendo pensado desde muito antes de 2015, ano que se aprovou a versão preliminar da BNCC, sob o discurso predominante baseado na mercantilização da educação de que, a construção de uma base comum do currículo fosse a salvação da educação brasileira. Entretanto, a percepção e prática de tal discurso em sua elaboração, Currículo Comum, padronizaria o ensino sob a promessa de universalizá-lo (SANTOS e COELHO, 2017, p. 12).

Retornando ao PNE, conforme Costa (2018, p. 109), com a apresentação de suas vinte metas, em 2015, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) iniciou o processo de seleção do grupo de especialistas responsáveis pela elaboração da primeira versão da Base. É válido dizer que o período de discussão sobre a Base Nacional Comum (BNC) atravessa o final do Governo Lula vindo se concretizar no governo de Dilma Rousseff (2011-2016). Entre sua elaboração até sua aprovação, foram três anos de tensões e impasses político-econômicos a respeito da aprovação da destinação de recursos financeiros para o Plano. Além do mais, o “troca-troca” dos ministros da Educação<sup>8</sup> aprofundou a instabilidade neste setor, provocando certa rejeição da equipe governamental responsável em dar continuidade às ações planejadas, mesmo sendo gestores ligados ao governo em vigor.

Parafraseando Acácia Pereira (2018), os esforços para colocá-la em prática ganharam força entre os anos de 2013 e 2014, período também marcado pela transição entre o primeiro e o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff. Deste modo, percebemos que a renovação na educação nacional foi (e ainda é nos dias de hoje) um ambiente de disputas e teve várias tentativas de experimentações, de lutas e debates culminando nas três versões da Base.

A primeira versão da BNCC (2015) foi elaborada por uma Comissão de Especialistas, composta por 116 membros, indicados pelo Ministério da Educação e Cultura

---

<sup>7</sup> Foi formulado para medir a qualidade do aprendizado, em nível nacional, e estabelecer metas para a educação, sendo o resultado da combinação entre o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nos exames nacionais (Santos e Croce, 2016, p. 9)

<sup>8</sup> Em 2011, Fernando Haddad, nomeado como Ministro da Educação, ainda durante a gestão Lula, permanecendo na função até 2012, quando foi substituído por Aloizio Mercadante. Este ficou no cargo até fevereiro de 2014 sendo substituído por Henrique Paim que ficou até 1 de janeiro de 2015 sendo sucedido por Cid Gomes, que permaneceu no cargo até 18 de março de 2015. Seu substituto foi Luiz Cláudio Costa que assumiu interinamente até 6 de abril de 2015, quando foi substituído por Renato Janine Ribeiro que continuou na função até 1 de outubro de 2015. Aloizio Mercadante foi o próximo ministro, permanecendo até 12 de maio de 2016, o qual ocupou o cargo até o final do primeiro mandato de Dilma Rousseff. (COSTA, 2018, p. 109)



(MEC), entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a Educação Básica e formação de professores, docentes em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas com vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015a). Neste contexto, Rosa e Ferreira (2019, p. 36) esclarecem que, embora o jogo de poderes e as disputas pelo controle do currículo já estivessem postas nesse momento, o grupo de professores democrático e crítico e os representantes dos movimentos sociais dominavam o debate até então.

É importante enfatizar que a mesma versão foi duramente criticada, principalmente, em relação ao Componente História por, entre outras coisas, ter sido apresentada publicamente em setembro de 2015 sem o referido Componente, também por desconsiderar a História Antiga e Medieval de seu texto, dando a História do Brasil um lugar de destaque - considerando as leis 10.639 e 11.645<sup>9</sup>, numa tentativa de valorizar as culturas afro-brasileiras e indígenas para romper com uma História tradicional e eurocêntrica que era ensinada por tempos nas aulas de História na educação básica.

### **Descrrevendo a 1ª Versão:**

A versão preliminar é estruturada a partir da reunião de “direitos e Objetivos de Aprendizagem relacionados às quatro áreas do conhecimento – Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática – e seus respectivos Componentes Curriculares para todas as etapas da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 15).

Ainda de acordo com a descrição do documento citado, os Objetivos de Aprendizagem são definidos a partir de doze direitos de Aprendizagem, que são constituídos, por sua vez, pelos princípios orientadores da definição de Objetivos de Aprendizagem das quatro áreas de conhecimento já citadas anteriormente. Desta forma, o documento preliminar é organizado por essas quatro áreas do conhecimento que visam, de acordo com ele mesmo,

superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integração e contextualização desses conhecimentos, respeitando-se as especificidades dos Componentes Curriculares que integram as diferentes áreas. Os princípios que orientam a integração entre os componentes de uma mesma área, os objetivos que propõe para a educação básica e a especificidade que assume em cada etapa de escolarização encontram-se descritos nos textos de apresentação de área e naqueles que a apresentam no ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2015, p. 15).

---

<sup>9</sup> As leis 10.639 e 11.645 tornaram obrigatório o ensino sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica.



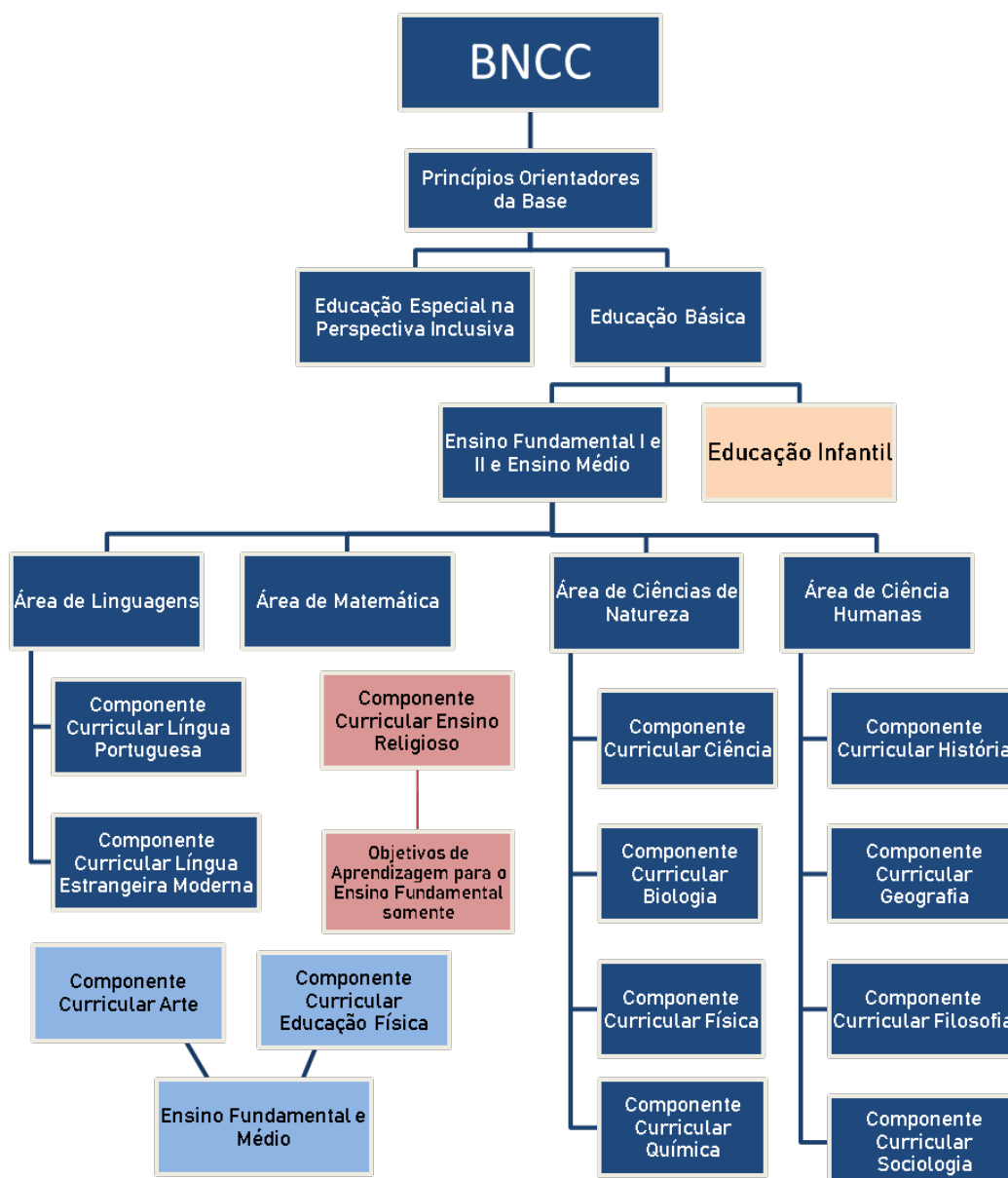
Nestes pressupostos, constatamos que a primeira versão da Base não contempla um organograma apresentado na forma de tabelas, como vemos na terceira versão, mas nos é apresentado no decorrer de sua estrutura textual. É válido dizer que também observamos que fazem parte da definição dos Objetos de Aprendizagem, para as etapas distintas da educação básica, os critérios de relevância e pertinência que, por ser turno, se materializam na forma de eixos que organizam os mesmos Objetivos de Aprendizagem para cada Componente Curricular (BRASIL, 2015, p. 16).

Vale ressaltar ainda que as quatro grandes áreas em que a primeira versão de BNCC se organiza são subdivididas em Componentes Curriculares. Além disso, esses mesmos Componentes - referentes às disciplinas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso, conforme suas disposições no sumário da Base -, oferecem a possibilidade de entendimento da qual as disciplinas de Arte e Educação Física pertencem à Área de Linguagem, e a disciplina relativa ao Ensino Religioso está ligado à área das Ciências Humanas. Porém, no próprio documento, temos a informação de que Artes e Educação Física são Componentes Curriculares que ficam à “deriva”, ou seja, cada sistema de ensino e/ou escola farão suas escolhas de como associá-las ou não às quatro áreas do conhecimento e/ou a uma área de conhecimento específica; a Base é imprecisa ao se tratar dessas duas disciplinas, principalmente em relação ao Ensino Religioso, que nem sequer traz nota de explicação ao seu respeito (BRASIL, 2015, p. 17).

Posto tais apontamentos, de uma forma resumida e didática - sem a intenção de desvalorizar ou mesmo diminuir a complexidade do documento -, vamos esboçar um organograma da primeira versão da BNCC para visualizarmos o que dissemos:



Figura 01:



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao visualizarmos o organograma acima, identificamos que o Componente Curricular Ensino Religioso não se conecta a nenhuma área de conhecimento, além de ser Objetivo de aprendizagem trabalhado somente no Ensino Fundamental; já os Componentes Curriculares Arte e Educação Física também não se conectam a nenhuma área do conhecimento e são objetivos de aprendizagem trabalhados tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Em relação ao Ensino de História, a primeira versão enfatiza o Ensino Histórico local brasileiro como partida e direciona-se para o Ensino Histórico global. A aprendizagem que o



estudante possui a respeito de onde vive, de qual Estado e país pertence é a ênfase desta versão da BNCC, sendo o ponto de partida, visto que a carga horária da disciplina História nas escolas é mínima tendo em vista o conteúdo a ser administrado/compartilhado pelo professor de História com os estudantes na sala de aula. Se direcionar ao Ensino da História de outros continentes e/ou povos:

(...) enfatiza-se a História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica. Tal ênfase, é importante ressaltar, não significa exclusividade na abordagem da história brasileira nem tampouco a exclusão dos nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias. Aliás, tais nexos e articulações são apontados em vários Objetivos de Aprendizagem tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. (BRASIL, 2015, p. 242).

Desta forma, o mesmo documento nos aponta que ele se sustenta em quatro fundamentos que o legitima para dar ênfase a História do Brasil como ponto de partida para o Ensino de História configurado como Componente Curricular História de tal versão:

A opção pela ênfase na História do Brasil sustenta-se em quatro fundamentos. Em primeiro lugar, por oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que tal opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática. (BRASIL, 2015, p. 241)

Ainda se tratando da descrição no Componente Curricular História, o mesmo documento apresenta os focos predominantes em cada ano escolar, não se caracterizando como focos exclusivos, mas sendo traduzidos em títulos para facilitar a sua identificação:

#### “ENSINO FUNDAMENTAL

1º ANO – Sujeitos e Grupos Sociais

2º ANO – Grupos Sociais e Comunidades

3º ANO – Comunidades e outros lugares de vivências

4º ANO – Lugares de vivências e relações sociais

5º ANO – Mundos brasileiros

6º ANO – Representações, sentidos e significados do tempo histórico

7º ANO – Processos e Sujeitos

8º ANO – Análise de processos históricos

9º ANO – Análise de processos históricos

#### ENSINO MÉDIO

1º ANO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros

2º ANO – Mundos americanos



3º ANO – Mundos europeus e asiáticos.

Após essa explanação dos enfoques que serão dados em cada ano escolar, o documento elucida o porquê de alguns títulos dos enfoques serem repetidos, a saber:

É importante destacar que as repetições que se observam em alguns títulos – como nos títulos dos quatro primeiros anos e nos dois últimos do Ensino Fundamental – objetivam apontar para a recursividade que caracteriza a progressão no processo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento do estudante. (BRASIL, 2015, p. 243)

O documento prossegue explicando que os Objetivos de Aprendizagem do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio são constituídos por quatro eixos para considerar a progressão formativa ao longo da Educação Básica:

Considerando a progressão formativa ao longo da Educação Básica, quatro eixos estão presentes nos Objetivos de Aprendizagem do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio: procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensões político-cidadãs. Trata-se de uma tipologia para explicitar a operação predominante, mas não a única, em cada objetivo de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 244).

Após essa didatização da estrutura da primeira versão da BNCC, prosseguiremos para o Componente Curricular História. Desta forma, ao analisar a BNCC, conforme a documentação e a historiografia consultadas, podemos notar a existência de limitações na sua composição e entender que a mesma Base se entrelaça com as leis anteriores a ela, pois como foi mencionado anteriormente, ela mantém uma estrutura curricular conservadora/eurocêntrica, ao mesmo tempo que propõe novas apreensões ao tentar ser brasilocêntrica, sobretudo, no Componente citado. Vejamos alguns exemplos dessa estrutura conservadora explícita na BNCC (BRASIL, 2015, p. 250-259 – grifo nosso):

**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR  
HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**HISTÓRIA - 6ºANO/ BNCC 2015:**

**REPRESENTAÇÕES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TEMPO  
HISTÓRICO**



<b>PROCEDIMENTOS DE PESQUISA</b>
<b>CHHI6FOA065:</b> Comunicar criativamente, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos processos de colonização ocorridos nas Américas, com <b>ênfase na colonização portuguesa</b> .
<b>CATEGORIAS, NOÇÕES E CONCEITOS</b>
<b>CHHI6FOA071:</b> Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o <b>modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea)</b> , identificando como o Brasil se insere nesta periodização.
<b>CHHI6FOA072:</b> Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: <b>Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea</b>

O Objetivo de Aprendizagem **CHHI6FOA065**, no eixo denominado Procedimento de Pesquisa, aponta para a *ênfase na colonização portuguesa*; a partir dessa frase, o enfoque dado é a colonização portuguesa nas Américas - em vez de mencionar que o enfoque será dado às colonizações feitas por diferentes povos, como portugueses, holandeses, espanhóis, franceses e entre outros. Já nos Objetivos de Aprendizagem **CHHI6FOA071** e **CHHI6FOA072**, ambos pertencentes ao eixo denominado *Categorias, Noções e Conceitos*, como mencionado anteriormente - o mesmo documento tem o Brasil como ponto de partida para o Ensino de História -, no entanto, nesses objetivos ficam claro que o modelo quadripartite francês será abordado. Entretanto, em todos os objetivos contemplados no 6º ano do Ensino Fundamental, em nenhum momento é mencionado a problematização, ou mesmo a identificação ou a contribuição dos povos africanos e indígenas na colonização brasileira ou durante a sua colonização, o que, por sua vez nos mostra claramente que a primeira versão da Base (2015) tenta e diz ser brasilocêntrica, mas não passa de uma versão eurocêntrica remodelada.

#### **HISTÓRIA - 7º ANO/ BNCC 2015:**

<b>PROCESSOS E SUJEITOS</b>
<b>PROCEDIMENTOS DE PESQUISA</b>



<b>CHHI7FOA079:</b> Identificar sujeitos e processos históricos relacionados à <b>formação do povo brasileiro</b> em diferentes fontes, tais como documentos oficiais (listas de imigrantes, documentos censitários, registros paroquiais entre outros), documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais.
<b>CATEGORIAS, NOÇÕES E CONCEITOS</b>
<b>CHHI7FOA084:</b> Reconhecer os diferentes processos de escravidão ocorridos no Brasil – <b>Escravidão de africanos e Escravidão de indígenas</b> – relacionando-os à formação política, econômica, cultural e social das diferentes regiões do Brasil.
<b>DIMENSÃO POLÍTICO-CIDADÃ</b>
<b>CHHI7FOA094:</b> Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da <b>exclusão social de migrantes de diferentes procedências, povos indígenas e afro-brasileiros, no tempo presente.</b>

Em relação à frase *formação do povo brasileiro*, no Objetivo de Aprendizagem **CHHI7FOA079** no eixo *Procedimentos de Pesquisa*, podemos destacar que não é considerado o fato de que o primeiro “povo brasileiro” foi a população indígena que aqui habitavam, que foram “encontrados” pelos colonizadores, morando no que havia de se tornar o Brasil, anos após as colonizações.

Em relação ao objetivo **CHHI7FOA084**, no eixo *Categorias, Noções e Conceitos*, observamos uma abordagem aos povos indígenas e africanos de forma mais direta que nos objetivos anteriores. Embora essa abordagem seja de uma maneira a relacioná-los às suas respectivas escravidão como se fossem as únicas formas conhecidas de servidão que ocorreram no Brasil, negligenciando a escravidão sofrida pelos imigrantes italianos - por exemplo, num período mais a frente. Sabemos que a escravidão dos italianos possui sua própria especificidade - ao se comparar com a dos indígenas e africanos -, mas o Objetivo de Aprendizagem em questão peca em enfatizar somente a escravidão desses dois últimos povos, sem delimitar o período que o mesmo Objetivo quer estudar.

No Objetivo **CHHI7FOA094**, no eixo *Dimensão Político-Cidadã*, focaliza mais uma vez os povos africanos e indígenas agora em relação à exclusão social de migrantes sem especificar outras formas de migrações, tais como a dos nordestinos que migraram para o sudeste do Brasil, em especial, durante as décadas 1930 a 1950, pois tal Objetivo menciona o período de *tempo presente*, mas não engloba os nordestinos.



**HISTÓRIA - 8º ANO/ BNCC 2015:**

<b>ANÁLISE DE PROCESSOS HISTÓRICOS</b>
<b>PROCEDIMENTOS DE PESQUISA</b>
<b>CHHI8FOA096:</b> Identificar fontes bibliográficas e documentais que expressem vínculos entre processos históricos vividos no Brasil e processos históricos ocorridos em outros espaços e períodos, reconhecendo continuidades, permanências e mudanças, por meio do estudo dos processos de <b>Conquista da América pelos portugueses</b> e de Independência do Brasil.
<b>REPRESENTAÇÕES DO TEMPO</b>
<b>CHHI8FOA099:</b> Conhecer e compreender o contexto econômico de <b>Portugal, às vésperas da Conquista</b> , por meio do estudo das <b>investidas portuguesas pelo Atlântico e sua incursão pela costa da África</b> .
<b>CHHI8FOA100:</b> Conhecer e compreender o contexto político da <b>África subsaariana, às vésperas da Conquista</b> , por meio do estudo da diversidade de povos, da formação de estados, como o Reino de Mali, e do lugar da Escravidão entre as sociedades africanas.
<b>CHHI8FOA101:</b> Conhecer e compreender o contexto político dos povos indígenas habitantes do território brasileiro, ao tempo da <b>Conquista</b> , por meio do estudo da diversidade de povos e da importância da guerra nas relações interétnicas.
<b>CHHI8FOA102:</b> Conhecer e compreender <b>a colonização portuguesa na América</b> como um processo de disputas, tensões, conflitos e negociações, por meio do estudo das relações entre a metrópole e as colônias, das relações mantidas pelos colonos com <b>os povos africanos e povos indígenas</b> e das relações entre as diversas colônias no território americano, tais como as colônias de São Vicente, Salvador, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão.
<b>CATEGORIAS, NOÇÕES E CONCEITOS</b>
<b>CHHI8FOA106:</b> Reconhecer a <b>Conquista da América</b> como parte do processo de expansão ultramarina europeia, por meio do estudo das relações econômicas nas quais os portugueses estavam inseridos entre os séculos XIV e XV.
<b>CHHI8FOA110:</b> Identificar e discutir a forma como se deu a colonização das diversas partes do território americano <b>pelos portugueses</b> , percebendo a diversidade das conformações coloniais, por meio de estudos de caso, como a colonização de São Paulo e a colonização do Nordeste.

**DIMENSÃO POLÍTICO-CIDADÃ**

**CHHI8FOA118:** Reconhecer mudanças e permanências na conformação dos direitos civis, considerando a **noção de cidadania vivida no Brasil do século XIX** e em outros espaços e a presente na sociedade brasileira contemporânea

No Objetivo **CHHI8FOA096**, no eixo *Procedimento de Pesquisa*, o termo “Reconhecer a conquista da América” é usado na historiografia tradicional francesa do século XIX, conferindo certa legitimidade para o povo europeu dominar os outros povos - como se o povo dominado fosse inferior ou mesmo incapaz de se autogerir-, portanto é um termo ultrapassado e muito utilizado pelo modelo quadripartite francês que tem a Europa como ponto de partida para se estudar e subjugar as demais partes do mundo - como se ela fosse o modelo a ser seguido pelos outros povos.

Nos Objetivos **CHHI8FOA099**, **CHHI8FOA100**, **CHHI8FOA101** e **CHHI8FOA102**, todos pertencentes ao eixo *Representações do Tempo*, os termos destacados se referem à conquista dos portugueses pelo Atlântico assim como sua incursão pela costa da África chegando ao território brasileiro, reforçam a predominância europeia em dominar outras sociedades - que se localizavam fora do continente europeu-, tal como foi explicitado no parágrafo anterior referente ao Objetivo **CHHI8FOA096**.

Agora no Objetivo **CHHI8FOA106**, no eixo *Categorias, Noções e Conceitos*, o termo “Reconhecer a Conquista da América” também aqui é um equívoco, talvez esse Objetivo poderia se iniciar assim: “*Problematizar a tomada das terras e dos povos das Américas, sobretudo na América do Sul como parte do processo de expansão ultramarina europeia, por meio do estudo das relações econômicas nas quais os portugueses estavam inseridos entre os séculos XIV e XV.*”

De acordo com o Objetivo **CHHI8FOA110**, ainda no eixo *Categorias, Noções e Conceitos*, novamente torna a Europa o ponto de partida para se estudar e subjugar outras partes do mundo - o Objetivo em questão parte do “olhar português” para identificar e discutir as questões relacionadas às colonizações de São Paulo e da região Nordeste, sem se preocupar em partir do ponto de vista de quem foi dominado ou mesmo citá-lo. No eixo *Dimensão Político - Cidadã*, o Objetivo **CHHI8FOA118**, não se especifica qual cidadania quer abordar - se é africana, indígena, europeia, entre outras, ou mesmo se é a mistura dessas cidadanias-, ou se são as várias cidadanias existentes no Brasil do século XX. Esse Objetivo é mais um exemplo de inconsistência e incoerência presente no documento em questão.

**HISTÓRIA - 9ºANO/ BNCC 2015:**

<b>ANALISANDO PROCESSOS HISTÓRICOS</b>
<b>PROCEDIMENTOS DE PESQUISA</b>
<b>CHHI9FOA126:</b> Comunicar, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos <b>conflitos e tensões sociais</b> e dos nexos que <b>vinculam processos históricos vividos no Brasil a outros espaços e períodos.</b>
<b>REPRESENTAÇÕES DO TEMPO</b>
<b>CHHI9FOA127:</b> Reconhecer o <b>século XX como um momento de aceleração de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais.</b>
<b>CATEGORIAS, NOÇÕES E CONCEITOS</b>
<b>CHHI9FOA131:</b> Conhecer e compreender a crise da Economia Gomífera, no início do século XX, por meio do estudo das formas de exploração do trabalho nos seringais e da <b>expansão do colonialismo europeu pelo leste da Ásia.</b>

O Objetivo **CHHI9FOA126**, no eixo *Procedimentos de Pesquisa*, é impreciso, pois não clarifica quais são os outros espaços e períodos que se vinculam aos processos históricos vividos no Brasil relacionados aos conflitos e tensões experimentados pelo país. No Objetivo **CHHI9FOA127**, no eixo *Representações do Tempo*, novamente não fica especificado onde o século XX será reconhecido como “século XX como um momento de aceleração de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais” - se é no Brasil, na América do Sul, ou na Europa, ou ... ou ... onde?

No eixo *Categorias, Noções e Conceitos*, o termo “expansão do colonialismo europeu pelo leste da Ásia”- no Objetivo **CHHI9FOA131** -, mais uma vez fica claro a ênfase dada a Europa em detrimento de outras sociedades, novamente mostrando a incoerência do documento em afirmar que seria “Brasilocêntrico”.

Após estes destaques, podemos inferir que a BNCC faz parte das políticas educacionais brasileiras que se desdobram pelo processo de redemocratização e definição do lugar do Brasil na economia mundial nos anos 2010. A BNCC não é um fim em si, mas um meio para buscar alcançar a transformação da educação (meta do PNE); foi formulada como proposta inovadora mas que mantém elementos de uma certa concepção de história arraigados em tradições historiográficas que levam a duras críticas e a formulação da segunda versão.

Os conteúdos referentes às História Antiga e História Medieval não foram contemplados em nenhum ano escolar - sobretudo no 6º ano (que deveria trabalhar a história Antiga) e 7º ano (que deveria trabalhar a história Medieval). No documento o conteúdo



desses períodos são apenas “citados” nos objetivos de aprendizagem (verificar na própria BNCC da primeira versão tal argumento).

Vale ressaltar que, no afã de ser um documento inovador/promissor ao destacar a História local/nacional, em ser Brasilocêntrico, o documento faz várias menções à História indígena e afrobrasileira, mesmo que de forma conservadora/tradicional - a partir do olhar europeu - como podemos ver nos objetivos selecionados neste primeiro capítulo.

Voltando ao conteúdo de Antiga e Medieval, relembremos a carta de repúdio da ANPUH relacionada a este assunto:

a equipe de história foi sensível a algumas críticas e sugestões, tais como a ausência dos conteúdos de história antiga e medieval e à excessiva centralidade da história do Brasil; por outro lado, parece-nos que as demais reivindicações foram obliteradas, sobretudo, aquelas relacionadas a uma reflexão mais ampla acerca do conceito de eurocentrismo (Nota sobre a segunda versão da BNCC, 2016).

Após excessivas críticas a esta versão e ao contexto político em que o Brasil estava vivendo, uma nova elaboração fora realizada para acalmar os ânimos tanto no meio político quanto pelos pares que reivindicavam que o texto deveria contemplar os conteúdos mais conservadores e decidiram formular uma nova versão acatando a essas reivindicações.



## 2. CONVERSANDO COM A 2ª VERSÃO DA BNCC

A situação política e econômica brasileira, no período de 2015 a 2016, apresentava uma grave crise financeira que assolava o país com grandes perdas econômicas sem que o governo fosse capaz de apresentar saídas que tranquilizassem a sociedade. Além disso, havia o componente político no qual se iniciou um movimento pela abertura do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, que culminou no seu afastamento do cargo em agosto de 2016.

Esta segunda versão contemplou algumas contribuições enviadas, basicamente, acrescentando conteúdos que constataram estar ausentes, mas esse documento não apresentou um aprofundamento em reflexões mais amplas, fato que pode ser explicado pelo pouco tempo entre o encerramento das contribuições e a divulgação da nova versão, cerca de dois meses.

“Por um lado, percebemos que a equipe de história foi sensível a algumas críticas e sugestões, tais como a ausência dos conteúdos de história antiga e medieval e à excessiva centralidade da história do Brasil; por outro lado, parece-nos que as demais reivindicações foram obliteradas, sobretudo, aquelas relacionadas a uma reflexão mais ampla acerca do conceito de eurocentrismo – notadamente presente nesta segunda versão – e sobre a importância da tematização do tempo como um conceito fundamental para o estudo e ensino da história, sobretudo como uma das dimensões estruturantes para os seres humanos” (Nota dos Professores de História da UERJ, 2016)

Para uma análise ampla, percebeu-se uma explanação sobre a interligação entre os direitos à aprendizagem e os objetivos do ensino, melhorando a compreensão destes direitos.

Ao pensar o documento de forma mais ampla, para além do Componente Curricular História, percebemos que na proposta formal da Base Comum Curricular foi mantida a relação intrínseca entre os direitos à aprendizagem e os objetivos do ensino, todavia na segunda versão foi modificada a maneira como tais direitos são compreendidos: se antes os direitos se assemelhavam a competências e habilidades, na nova versão tal equívoco foi significativamente amenizado. Ainda assim, permanece em sua estrutura o caráter prescritivo e sua vocação avaliativa, principalmente através da enumeração de conteúdos específicos para cada um dos anos das etapas inicial e final do Ensino Fundamental. No Ensino Médio tal rigidez parece ter sido abrandada pela adoção do critério de "Unidades curriculares", que variam em número em cada componente, mas garantem a normatividade dentro da etapa/ciclo (Nota dos Professores de História da UERJ, 2016).

Esta versão apesar de ter apresentado mudanças positivas da versão anterior, ainda não preenche a necessidade de normatização das conquistas obtidas numa visão desarraigada de deturpações anteriores.



O currículo apresentado não avança na execução das leis 10639/2003 e 11645/2008; não apresenta uma via de desconstrução da visão eurocêntrica da história e não possibilita uma reflexão acerca da natureza deste conhecimento a partir de sua imbricada relação com o tempo (Nota dos Professores de História da UERJ, 2016).

Desta forma, o capítulo 2 é uma elucidação dos contextos distintos de produção e dos debates ocorridos que se pautavam nas tensões entre os vários agentes (sociais e políticos) que ora se posicionava a favor, ora contra esse documento, num movimento que colocou a educação como refém do mercado financeiro e de interesses privatistas que justificam e legitimam a necessidade de uma Base Comum para os Currículos Brasileiros desconsiderando os professores como “profissionais - intelectuais” (MOREIRA, 1995, p. 11-14) colocando-os na posição de meros reprodutores de conteúdos.

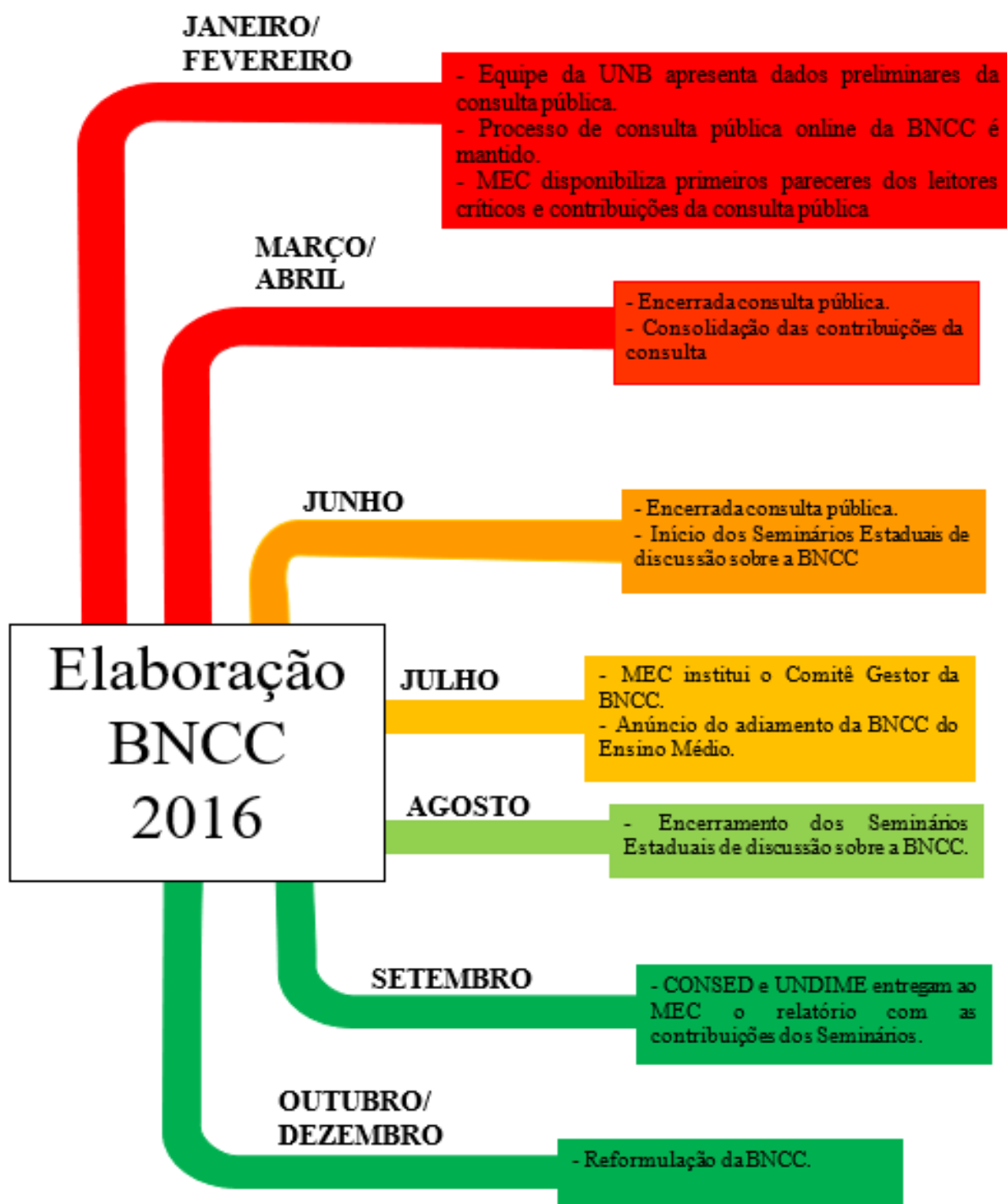
## **CONTEXTOS HISTORICO/POLITICO/SOCIAL DA ELABORAÇÃO DA SEGUNDA VERSÃO DA BNCC**

A BNCC começou a ser redigida em junho de 2015 pelo MEC. O documento, previsto já na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pretende descrever o conjunto de conteúdos e objetivos de aprendizagem para todos os alunos brasileiros. A aprovação do texto final é condição para o cumprimento da “META 7” do Plano Nacional de Educação (PNE) que visa criar diretrizes pedagógicas para a Educação Básica. Será, com base nele, que as redes municipais e estaduais discutirão os currículos, de acordo com suas particularidades regionais.

Elaborada por Vanessa do Socorro Silva da Costa, com modificações, a linha do tempo a seguir sintetiza o contexto de apresentação e divulgação que cercaram esta versão da BNCC. O primeiro quadrinho nos mostra a composição de uma nova equipe e quais foram os resultados que as consultas públicas fizeram ao longo de algum tempo.



## Linha do tempo de elaboração da 2ª versão da BNCC 2016 (Figura 02)



Para entendermos melhor esta linha do tempo, vamos começar desde o início quando foi divulgada a segunda versão da BNCC em maio de 2016 pelo Ministério da Educação (MEC). Foi celebrado um grande evento na sede do Conselho Nacional de Educação (CNE) em Brasília, contando com a presença do próprio ministro da Educação, Aloizio Mercadante, diferente da divulgação da primeira versão, como uma versão preliminar, em setembro de 2015 em uma consulta pública.



A expectativa gerada era de que o texto da nova versão trouxesse mudanças significativas em relação à versão inicial. No entanto, a consulta pública realizada até março de 2016 recebeu mais de 12 milhões de contribuições. A falta de clareza nas propostas para cada ano e segmento e na progressão das aprendizagens foram os pontos mais criticados:

A nova versão promete atender a tais demandas. Os destaques ficam para Língua Portuguesa, que deve especificar o estudo da norma padrão da língua e ampliar as literaturas estudadas, e para História, que voltará a incluir os estudos da Revolução Industrial e Egito Antigo, ignorados pela primeira versão. Após a apresentação, a nova versão será debatida nas redes estaduais e seguirá para o CNE, que poderá fazer alterações no texto final antes de encaminhá-lo para o MEC. O prazo previsto em lei para que isso aconteça é junho de 2016. O documento entrará em vigor só após a aprovação do Ministério. (ANNUNCIATO e FERREIRA, 2016)

Após a primeira versão ser submetida a excessivas análises e críticas, seus idealizadores “viram a necessidade” (para não dizer que foram pressionados e obrigados) de revisarem o texto preliminar e publicarem outra versão que contemplasse as modificações sugeridas. Como nos diz Diogo Brazão, por causa das “polêmicas, alguns membros da equipe de especialistas se desligaram do projeto durante a elaboração da segunda versão do documento, outros historiadores foram convidados para contribuir na elaboração da nova versão” (BRAZÃO, 2018, p. 34).

Desta forma, o trabalho para a elaboração da segunda versão da BNCC seguia mesmo sendo contrariado e enfrentando inúmeras críticas de diversos segmentos, em especial, aqueles ligados à educação, como: CENPEC<sup>10</sup>, ANDES-SN<sup>11</sup>, FINEDUCA<sup>12</sup>, ANPUH-RJ<sup>13</sup>,

---

<sup>10</sup> Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. (Trata-se de um relatório a cerca da BNCC de 2015. Tendo exposto em diversas folhas deste relatório o slogan da Fundação Lemann, nos mostrando que esta instituição financeira é a principal patrocinadora do mesmo relatório). Disponível em: <<https://www.fineduca.org.br/index.php/2016/08/18/carta-de-sao-paulo-ivencontro-fineduca/Fineduca>>- Acesso em: 20/08/2021.

<sup>11</sup> Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Trata-se de um sindicato brasileiro, com sede em Brasília (DF) e seções sindicais nos locais de trabalho, que representa professores de ensino superior. Disponível em: <https://www.andes.org.br> - Acesso em: 20/08/2021.

<sup>12</sup> Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. Criada em 2011, é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, que tem como objetivo contribuir para que os poderes públicos garantam a realização do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos, mediante um financiamento adequado, com a garantia de fiscalização e controle social. Disponível em: <<https://www.fineduca.org.br/index.php/2016/08/18/carta-de-sao-paulo-ivencontro-fineduca/Fineduca>>. Acesso em: 20/08/2021.

<sup>13</sup> Associação Nacional de História. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>>. Acesso em: 20/08/2021.





ABdC<sup>14</sup>, ANPED<sup>15</sup>, entre outros. As contribuições da consulta pública <sup>16</sup> da primeira versão foi consolidada nos meses de março e abril de 2016.

Em 03 de abril de 2016, foi então divulgada e disponibilizada no site da Base a segunda versão do documento que, por sua vez, também foi alvo de incontáveis críticas de diversas ordens, como nos aponta Costa (2018, p. 124), “desde a não inclusão de determinados temas, lacunas deixadas nas áreas de História e Literatura”, por exemplo, além do Ensino Religioso ser apresentado como área isolada. Na parte destinada ao Ensino Médio, “foi incorporada a proposta de unidades curriculares; a falta de clareza dos objetivos de aprendizagem, entre tantas outras que foram noticiadas na imprensa nacional” (Ibid., 2018, p. 124).

Além do curto prazo de oito semanas para a “consulta pública”, fazemos outra observação atinente ao MEC instituir um comitê - o Comitê Gestor - para “acompanhar o processo de discussão” da mesma versão (de BNCC) por meio da Portaria N° 790/2016<sup>17</sup> em 27 de julho de 2016. Novamente, constatamos a configuração e mais uma instância de poder dentro do turbulento jogo na correlação de forças dentro do próprio MEC (COSTA, 2018, p. 124).

No entanto, conforme Freitas (2016 *apud* COSTA, 2018, p. 124-125) ressalta, a portaria mencionada “tem dupla finalidade: (...) encaminhar a nova versão da BNCC e (...) definir a reforma do Ensino Médio”. Esta última finalidade foi estabelecida, porque tal etapa de Educação Básica foi concebida apenas para uma única terminalidade, indo na contraposição ao desejo do MEC que era de que a mesma parte abrangesse várias terminalidades. Mais tarde, em dezembro de 2017, sua terceira versão foi aprovada pelo CNE, sem o Ensino Médio, pelo fato de que se aguardava a conclusão da mesma reforma.

---

<sup>14</sup> Associação Brasileira de Currículo. Trata-se de um documento enviado ao CNE, sob título: *Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf)>. Acesso em: 20/08/2021.

<sup>15</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Documento enviado à conselheira, professora Dr<sup>a</sup> Marcia Ângela Aguiar, presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular do Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/mocoes---recomendacao---e---manifestos---37---reuniao---nacional---da---anped>> e <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf)>. Acesso em: 20/08/2021

<sup>16</sup> Consulta pública está entre aspas para sinalizar que a BNCC não foi acessível a toda população brasileira, como já foi explanado no primeiro capítulo deste trabalho e como veremos no decorrer do mesmo.

<sup>17</sup> De acordo com Souza (2015) esse Grupo Gestor era composto por representantes do governo, empresas, institutos e fundações, tais como: UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), UNCME (União dos Conselhos Municipais de Educação), Fundação Lemann, etc. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=46471-link-port-790-base-curricular-pdf&category\\_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=46471-link-port-790-base-curricular-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20/10/2020.



Apresentada por Componentes Curriculares, a segunda versão da BNCC foi discutida em 27 seminários. Em todos os Estados e no Distrito Federal, por um período muito curto para tal feito, apenas oito semanas (23 de julho - 10 de agosto de 2016), coordenados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). É interessante salientar que os mesmos seminários foram realizados num momento ímpar, pois o Brasil estava experimentando uma profunda crise no seu contexto político, principalmente, o que abafou suas realizações e, conseqüentemente, a participação do amplo público não foi contemplada aguçando as críticas. Como bem nos aponta Vanessa Costa (2018, p. 125):

A realização desses seminários dividiu a atenção como cenário polêmico que envolvia a reforma do ensino médio, a reforma da previdência<sup>18</sup>, as pressões do Movimento Escola sem Partido<sup>19</sup> e a consolidação do impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff, que foi destituída do cargo em 31 de agosto de 2016, em um ambiente hostil, caracterizado por Saviani (2016) como uma manobra política que configurou um golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado.

É certo que algumas modificações foram contempladas em relação à versão anterior, no entanto, como postula Bittencourt (2017, p. 560), “os princípios norteadores da proposta inicial, focados na afirmação dos direitos de aprendizagem, no âmbito de propostas transnacionais de caráter fortemente regulativo”, não sofreu alterações. No que diz respeito ao Componente Curricular História, o modelo quadripartite<sup>20</sup> e eurocêntrico<sup>21</sup> que fundamenta a história de tradição escolar, voltou a caracterizá-lo. Vale ressaltar que, segundo Aguiar e Dourado (2018, p. 15), a versão preliminar, mais uma vez a apreciação pública, na segunda versão da Base, teve contribuições individualizadas sem passar por um processo coletivo de discussão.

---

<sup>18</sup> Consolidou-se no governo de Michael Temer, por meio da PEC 287, apresentada em dezembro de 2016 de fevereiro de 2016 como uma proposta de reforma da previdência e tramita na Câmara. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=81A67F6429181CD4A9F9011B354AA0B2.proposicoesWebExterno1?codteor=1514097&filename=PEC+287/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=81A67F6429181CD4A9F9011B354AA0B2.proposicoesWebExterno1?codteor=1514097&filename=PEC+287/2016) Acesso em: 17.03.18.

<sup>19</sup> Programa Escola Sem Partido tem origem no projeto de Lei nº867/2015, que cria o sentido ideológico e político para escola, exercendo um sentido autoritário que se afirma, na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (FRIGOTTO, 2017, p.18).

<sup>20</sup> Este modelo divide a História ensinada a partir da história europeia, em: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

<sup>21</sup> Conforme Brazão (2018), tal terminologia tende a *colocar a Europa (assim como suas culturas, povos, línguas, etc.) como elemento fundamental na constituição da sociedade moderna (...)*, pondo a Europa como centro da cultura mundial, como modelo a ser seguido pelos outros continentes. (BRAZÃO, 2018, p. 15)



## **A SEGUNDA VERSÃO da BNCC**

O Ministério da Educação (MEC) adiou a previsão de conclusão da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para novembro. A expectativa era de que o documento fosse concluído em junho. Prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), a Base fixará conteúdos mínimos em cada etapa da escolarização, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Pela lei, o documento finalizado deveria ser entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) até 24 de junho. Segundo nota divulgada pelo MEC, é necessário mais debate:

O Ministério da Educação acredita que a Base Nacional Comum Curricular é fundamental para o desenvolvimento educacional do Brasil. Por isso, é importante que ela seja amplamente trabalhada em conjunto com a sociedade de forma democrática, o que vale reabrir a discussão por mais alguns meses (BRASIL, 2016).

Ainda segundo o Ministério, o documento será debatido nos municípios, em conjunto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), e devolvido ao MEC até o fim de agosto. No início de junho, o ex-ministro da Educação Aloizio Mercadante havia se antecipado e entregue a segunda versão da BNCC ao CNE. A intenção era que o Conselho conduzisse o processo de consolidação junto com o Consed e a Undime, contudo, mesmo sob duras críticas de vários setores da sociedade, a elaboração desta versão teve continuidade.

De acordo com Jane Bittencourt (2017, p. 59), a versão de 2016 sofreu várias intervenções de agentes e instituições, sobretudo da rede privada, que participaram do debate público em um curto período de tempo entre 2015 e 2016, e puderam contribuir para sua nova redação. Levando em consideração tal assertiva de Bittencourt, percebemos que os contextos de influência e de produção de textos se interrelacionam.

### **Explorando a BNCC:**

O documento possui uma seção que trata sobre a sua própria construção na qual se autodenomina como uma Base que deve “orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização” no sistema educacional brasileiro a partir de seus Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BRASIL, 2016, p. 24).

Na mesma seção, notamos que a Base se auto legitima ao mencionar que sua elaboração foi para “cumprir uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela LDBEN” (BRASIL, 1996; 2013, p. 02), pelas DCNs (BRASIL, 2009) e pelo PNE



(BRASIL, 2014), devendo ser reconhecida “como um avanço na construção da qualidade da educação” (BRASIL, 2016, p. 24), como se antes não houvesse qualidade alguma ou mesmo como se, sem a BNCC, a educação no país não seria capaz de construir uma educação com qualidade. Nessa conjectura, a BNCC se coloca na posição de salvadora e solucionadora dos problemas da educação nacional.

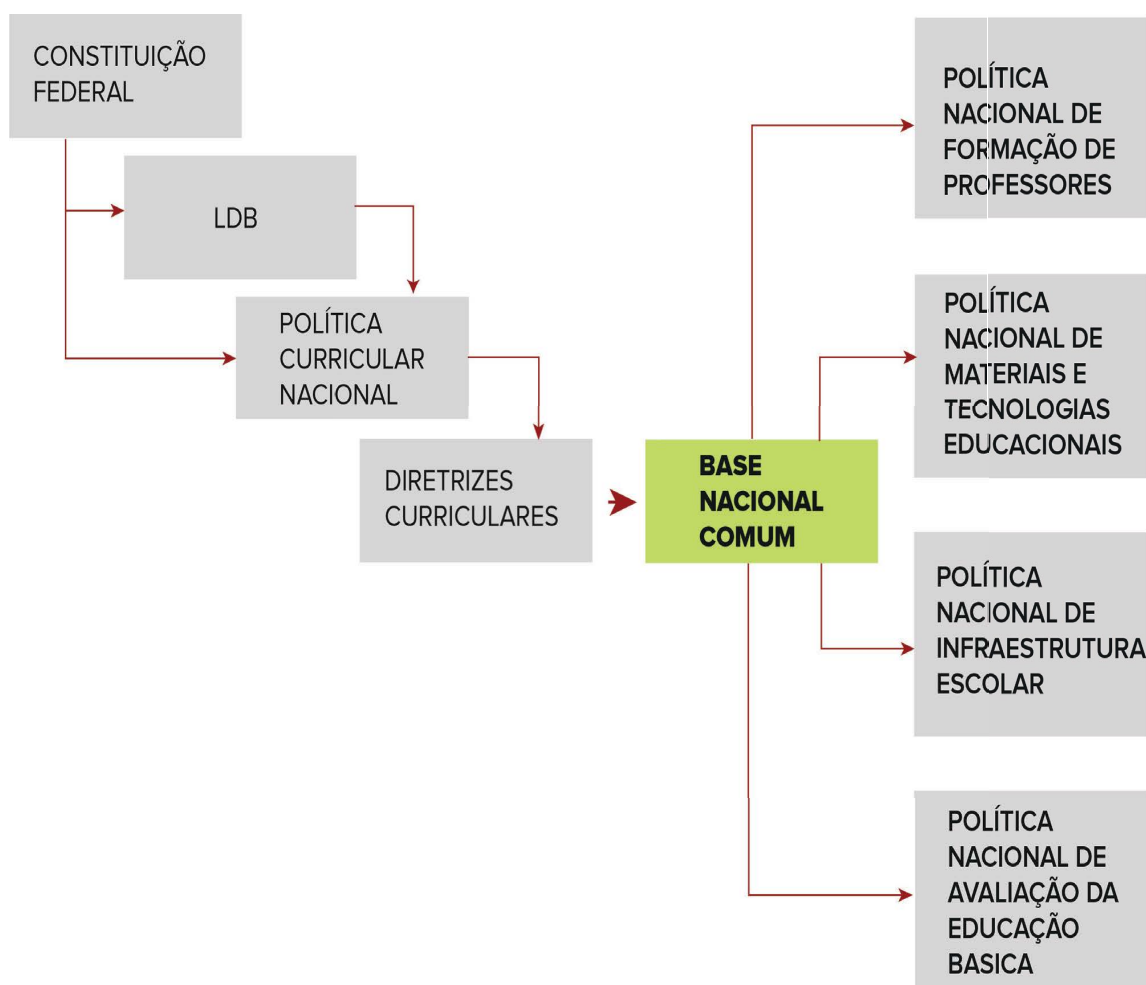
Ainda nessa seção, o documento continua se auto apresentando e se auto legitimando ao reforçar que sua finalidade é orientar as instituições educacionais públicas e privadas na elaboração de seus currículos, fundamentado no direito à aprendizagem e ao desenvolvimento conforme o PNE e o CONAE, pois a educação é um direito das brasileiras e dos brasileiros (Idem), tal como está no artigo 205 da Constituição de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Logo após essas auto apresentações e auto legitimações, o mesmo documento deixa claro que sua elaboração, que está fundamentada no direito de aprendizagem e desenvolvimento, estão ligados a UNESCO, sobretudo, a partir dos Componentes Curriculares que constituem a BNCC na forma dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento:

De acordo com o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO, objetivos de aprendizagem referem-se à “especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional” (Adaptado de: UNESCO-UIS, 2012). Também é possível especificar objetivos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso (UNESCO, 2016 apud BRASIL, 2016, p. 25).

A citação acima corrobora mais uma vez o que a historiografia consultada vem nos mostrando, ou seja, a Educação brasileira, personificada na BNCC, está intrinsecamente ligada ao mercado financeiro e a interesses privatistas que a justificam e a legitimam. Posto isto, na figura a seguir, conforme o próprio documento, a BNCC foi prevista nas leis educacionais brasileiras anteriores a ela, tal como demonstramos no capítulo anterior:

**Figura 03:**

Além do mais, a figura também nos mostra que, a partir da BNCC, pelo menos quatro políticas serão necessárias para que se articulam no ensejo de “garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva” (BRASIL, 2016, p. 43).

Ainda sobre a segunda versão da BNCC, é necessário dizer que essa possui uma organização de etapas de Escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental que se divide em duas fases: Anos iniciais [1º ao 5º] e Anos finais [6º ao 9º] e Ensino Médio). Assim, a educação infantil é formada por eixos dos currículos que, por sua vez, se dividem em cinco campos de experiências.

Para tanto, notemos que:



os campos de experiências, que guardam relações com as áreas de conhecimento que organizam as etapas posteriores de escolarização, dão origem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada uma das três fases da Educação Infantil: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas. Os campos de experiências da Educação Infantil se traduzem, no Ensino Fundamental e Médio, em áreas de conhecimento. Essa diferenciação se deve à sistematização dos conhecimentos, que se amplia à medida que avança o processo de escolarização, pela inclusão de componentes curriculares diversos no currículo da Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 45).

Em relação ao Ensino Fundamental, o documento nos aponta que suas duas fases (Anos iniciais e Anos finais) são formados por quatro eixos de formação, que articulam o currículo ao longo de toda a etapa, a saber:

- Letramentos e capacidade de aprender;
- Leitura do mundo natural e social;
- Ética e pensamento crítico;
- Solidariedade e sociabilidade (BRASIL, 2016, 46).

É válido dizer que, de acordo com a Base, a articulação entre as Áreas do Conhecimento “se faz pela definição de objetivos gerais de formação, referidos aos quatro eixos de formação” supracitados (BRASIL, 2016, p. 46). Ainda de acordo com o documento, as áreas são constituídas por Componentes Curriculares e por Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente.

Em nosso processo de análise, concluímos ser decepcionante a ênfase conservadora desta versão, principalmente, em relação às culturas indígenas e africanas, pois foram isoladas das áreas de conhecimento e colocadas como assuntos relevantes e pertinentes de âmbito social sob o título de TEMAS ESPECIAIS (BRASIL, 2016, p. 48). Para legitimar esse desrespeito, o documento coloca as seguintes explicações:

Trata-se, portanto, de temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral. Dessa forma sua abordagem nas propostas curriculares objetiva superar a lógica da mera transversalidade, ao se colocarem como estruturantes e contextualizadores dos objetivos de aprendizagem. Os Temas Especiais, de natureza multidisciplinar, perpassam os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da Educação Básica (BRASIL, 2016, p. 47-48).

Dito isto, assim como falamos no primeiro capítulo sobre a primeira versão da BNCC não possuir um organograma que esquematize as considerações sobre sua organização



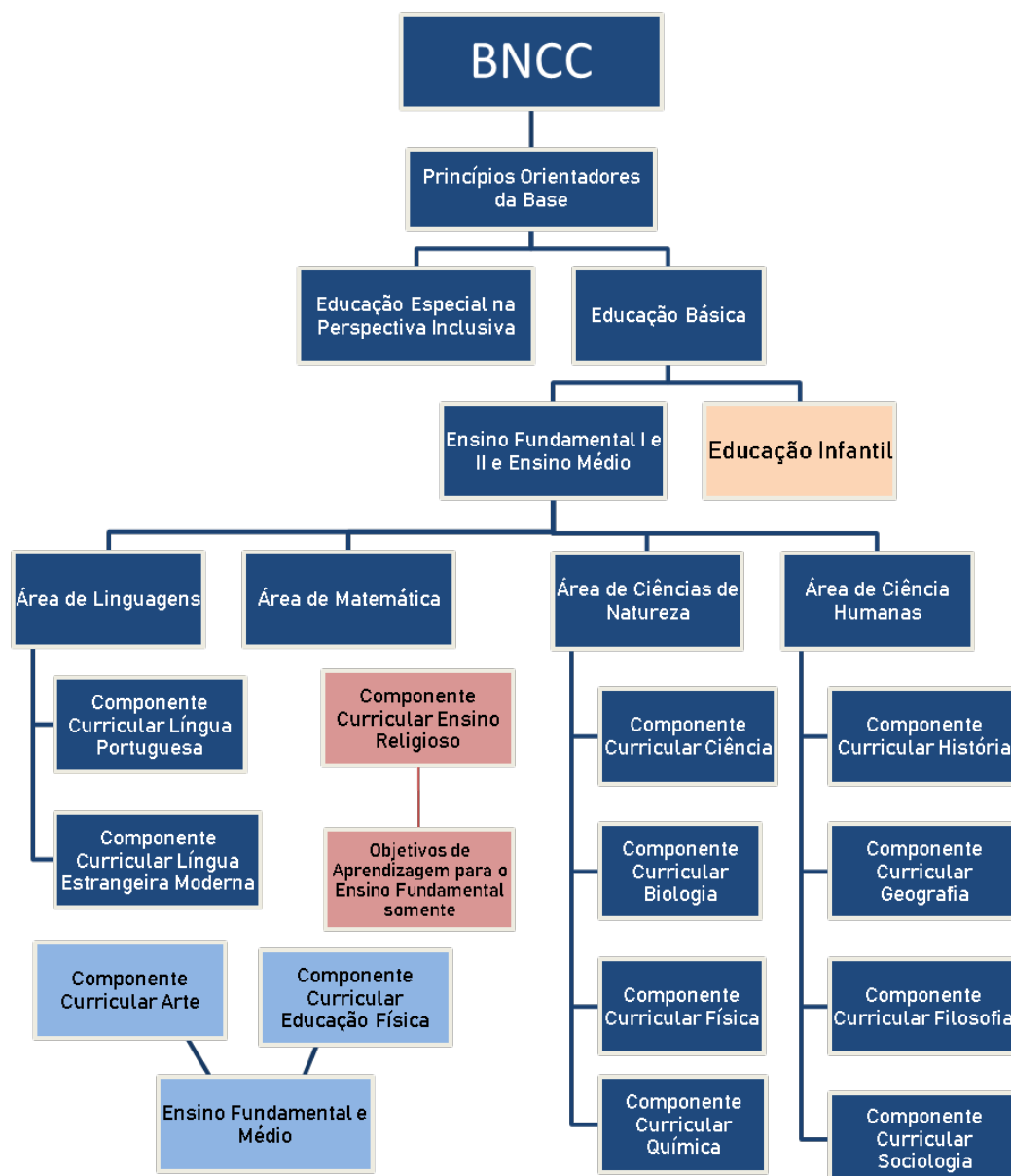
referente às etapas de escolarização, a segunda versão da base também não dispõe de um organograma elaborado pelo MEC, do mesmo modo vemos na terceira versão. Desta forma, tal como no capítulo anterior, preparamos um organograma que pode ser utilizado como ferramenta de didatização das Áreas do Conhecimento e de seus respectivos Componentes Curriculares.

Como no primeiro capítulo, quando discorremos sobre a primeira versão Base, referente à sua segunda versão, cabe ainda destacar que as quatro grandes Áreas em que tanto a primeira versão da BNCC quanto a segunda se organizam em subdivisões denominadas Componentes Curriculares. Além disso, os mesmos Componentes, referentes às disciplinas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso, conforme suas disposições no sumário da Base, oferecem a possibilidade de entendimento de que as disciplinas de Arte e Educação Física pertencem à Área de Linguagem, e a disciplina relativa ao Ensino Religioso está ligada à área das Ciências Humanas. Todavia, em ambos documentos, temos a informação de que Artes e Educação Física são Componentes Curriculares que ficam deslocadas, ou seja, cada sistema de ensino e/ou escola farão suas escolhas de como associá-las ou não às quatro Áreas do Conhecimento e/ou a uma Área do Conhecimento específica. Sabe-se que a Base é imprecisa ao se tratar dessas duas disciplinas, principalmente, em relação ao Ensino Religioso que nem sequer traz nota de explicação ao seu respeito (BRASIL, 2015 e 2016).

Posto tais ponderações de uma forma resumida e didática sem a intenção de desvalorizar ou mesmo diminuir a complexidade do documento, seguimos para o esboço de um organograma da segunda versão da BNCC:



Figura 04:



Fonte: Elaborado pela autora.

## O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

O mundo é um espaço essencialmente social e em constante transformação, habitado por grupos humanos que interagem de modo conflituoso ou cooperativo na criação, manutenção e modificação das condições de existência, gerando relações econômicas, políticas e culturais que envolvem humanos e não humanos. Desse processo, decorrem tanto as grandes conquistas da humanidade, como exemplo temos tanto a formação das cidades,





quanto as grandes tragédias socialmente construídas, como as formas totalitárias de governo (BRASIL, 2016, p. 152), os genocídios e a estigmatização de grupos inteiros.

As Ciências Humanas estão relacionadas à vida intelectual moderna, que problematiza, em suas dimensões, o mundo feito e/ou afetado pela ação humana. Elas constestam a formação e transformação dos indivíduos e das relações sociais e de poder, o pensamento, os conhecimentos, as religiões, as culturas e suas normas, as políticas e as leis, os tempos e os processos históricos, as formas espaciais de organização cultural e política e as relações (incluindo as representações) com a natureza. As ciências que constituem as Ciências Humanas propiciam a compreensão do mundo como processo em construção aberta à intervenção humana (BRASIL, 2016, p. 153).

Na Educação Básica, as Ciências Humanas estão presentes desde os anos iniciais por meio da História e da Geografia até o Ensino Médio. Nesses dois Componentes, são acrescentadas a Filosofia e a Sociologia. Apesar de sua diversidade, quando convertidas em conhecimento escolar, as Ciências Humanas devem ser concebidas como um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se complementam para contribuir com a formação de estudantes dotados de saberes fundamentais para a vida em sociedade e para a plena realização individual. Nesse sentido, as Ciências Humanas cumprem importante papel na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular.

Em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e atendendo aos princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a BNCC, as Ciências Humanas devem propiciar um programa ético fundamental para a formação das novas gerações, contribuindo para conferir aos estudantes um sentido de responsabilidade com a valorização dos direitos humanos com o meio ambiente, com a sua própria coletividade e de preocupação com as desigualdades sociais. Cabe ainda às Ciências Humanas cultivar a formação de estudantes capacitados a articular categorias de pensamento histórico, geográfico, filosófico e sociológico para serem intelectualmente autônomos em face de seu próprio tempo, e capacitados a perceber e refletir sobre as experiências humanas em tempos, espaços e culturas distintas e sob diversas lógicas de pensamento.

A História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalha o sentimento de pertencimento do estudante à vida comunitária e local e, progressivamente, ao longo dos anos finais, desdobram o ensino em uma perspectiva que se amplia, permitindo olhar o mundo, espaços e paisagens além de seu entorno e outras sociedades e temporalidades históricas (BRASIL, 2016, p. 153). No Ensino Médio, se de um lado a História oferece aos estudantes a



oportunidade de aprofundarem seu conhecimento sobre a experiência humana em tempos e espaços distintos, e, muito especialmente, sobre a história e o território brasileiros, de outro lado a entrada da Filosofia e da Sociologia amplia as perspectivas analíticas, abrindo novas possibilidades de leitura da experiência humana.

Com a Filosofia, adensa-se a reflexão sobre o próprio ato de pensar e sobre as formas de retórica, sobre a estética e a ética; com a Sociologia, institui-se um repertório novo de possibilidades de distanciamento em face da realidade social imediata com o aprendizado dos mecanismos de estranhamento e de desnaturalização. Além disso, também se cultiva a arte de encarar a realidade social a partir da dialética da relação indivíduo-sociedade, que limita, ao mesmo tempo em que potencializa, as possibilidades de ação humana.

Bem compreendidas, as Ciências Humanas, na Educação Básica, devem ser encaradas como uma via de acesso do estudante à aventura humana das ciências que a constituem, e que têm sido, por isso mesmo, insubstituíveis na missão de propiciar o conhecimento e a reflexão sistemática sobre outras experiências humanas que, por serem diversas, nos ajudam a empreender deslocamentos que nos tornam mais humanos.

## **A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Na BNCC, o Componente Curricular História compreende Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento relacionados à compreensão do lugar social e da importância do saber histórico na Educação Básica. Esses objetivos estão organizados em dois eixos: conhecimentos históricos propriamente ditos; e desenvolvimento de linguagens e procedimentos de pesquisa no componente. O tratamento articulado (BRASIL, 2016, p. 156) desses Objetivos em cada ano e etapa deve propiciar ao estudante uma apropriação mais plena da história, como ciência e como forma prática de pensamento.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioriza-se a construção das noções fundamentais do saber e do trato com processos históricos por meio do estudo com fontes e documentos, noções de tempo, sujeitos, permanências, mudanças e suas mesclas. Realizam-se, simultaneamente, duas ordens de progressão dos conhecimentos, sendo a primeira orientada para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à comunidade, até a problematização da escala da cidade; e a segunda aquela que se realiza uma iniciação à história como perspectiva para se pensar a história da humanidade, a começar pela história das primeiras civilizações.



Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ganha espaço o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à lida com processos históricos de progressiva complexidade, exigindo maior capacidade de abstração.

No Ensino Médio, são apresentadas três Unidades Curriculares, que permitem um aprofundamento de aspectos já parcialmente visitados nos anos finais. A primeira Unidade apresenta um quadro abrangente da história das Américas; a segunda Unidade Curricular apresenta um quadro da história mundial do Século XX; e a terceira Unidade Curricular dedica-se ao Brasil republicano (BRASIL, 2016, p. 157).

## **HISTÓRIA - FUNDAMENTOS DO COMPONENTE:**

O Componente Curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e problematização pelos estudantes e pelas estudantes dos processos de constituição e transformação de valores, saberes e fazeres em diferentes tempos e espaços de pessoas e coletividades. Deve contemplar o direito de todos e todas ao entendimento das múltiplas temporalidades vivenciadas pelas sociedades, bem como à tomada de consciência de que as sociedades têm histórias diversas que podem ser abordadas a partir de diferentes pontos de vista. Essa necessidade se manifesta com crescente força crítica a partir dos processos de independência das antigas colônias europeias na África e (BRASIL, 2016, p. 154) na Ásia, no segundo pós-guerra, exigindo o acolhimento de diferentes periodizações e articulações históricas plurais, com a superação da suposição de uma matriz única e hegemônica, ou seja, da existência de uma história una ou universal.

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na Educação Básica ao ampliar suas vivências e significados sociais com reflexões sobre os nexos históricos que os constituem. Esse estudo favorecerá o exercício da cidadania na medida em que, comprometido com o caráter complexo e plural desses nexos, estimule e promova o respeito às singularidades étnico-raciais e culturais, e à liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso e de opções políticas. Em suma, a partir de procedimentos e temas selecionados, o estudo da História deve contribuir para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais e com elas conviver.

As representações do passado, em suas interseções com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro, são questões centrais para o Componente Curricular



História. As análises históricas possibilitam identificar e problematizar as figurações construídas por (e sobre) sujeitos que se valem de diversas noções de tempo, sensibilidade e ritmos. A reflexão sobre os usos das representações do passado remete não só à memória e ao patrimônio, mas também aos seus significados para os indivíduos em suas relações com grupos, povos e sociedades.

O Componente Curricular História não pretende, por óbvio, abranger “tudo o que ocorreu no passado”. Debruça-se, sim, reflexivamente, sobre experiências sociais dadas nos mais variados tempos que, registradas, voluntariamente ou não, prestam-se a reinterpretações diversas por historiadores, professores e pela população em geral. Não há, a rigor, passado, presente ou futuro comum a toda a humanidade. Não obstante, é possível acolher criticamente princípios gerais para conjuntos de sociedades, por exemplo, os direitos humanos. Contudo, isso não pode obscurecer a existência de múltiplos passados e presentes, ou da sua necessária e constante necessidade de compreensão e reinterpretação. No caso do Brasil, essa necessidade é ainda mais premente, principalmente, quando se consideram as histórias dos povos africanos e o destino dos povos indígenas (BRASIL, 2016, p. 155)

Merece especial atenção, na aprendizagem histórica assim concebida, a dinâmica e a natureza da mídia e de outros núcleos de produção cultural, particularmente, em sua capacidade de produzir representações, interpretações e ações, não só sobre o passado, mas também sobre o presente e o futuro. O Componente Curricular História tem, nesse contexto, papel relevante na aquisição pelos estudantes e pelas estudantes de capacidades de problematizar questões identitárias, tematizadas pelas redes sociais, pela TV, pelo cinema, pelo rádio e por toda a série de meios, potencializados ou inventados no seio da revolução tecnológica do século XX, sem esquecer dos investimentos ideológicos que governos, sindicatos, partidos, entidades empresariais, organismos internacionais, entre outros fazem nessa área, merecendo a permanente atenção crítica da educação.

Também a pesquisa é princípio básico dos processos de construção de conhecimentos históricos, integrados aos demais componentes das Ciências Humanas e das demais áreas de conhecimento. Considera-se o/a estudante agente da construção de conhecimentos (junto com professores e partindo dos saberes acumulados pelos pesquisadores da área), valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas num processo de crescente articulação reflexiva. O exercício da crítica documental, nas suas diversas modalidades e linguagens, é um procedimento que o Ensino de História deve fomentar e ampliar, visando à superação de perspectivas da História como revelação espontânea. Outrossim, o aprendizado das virtudes éticas intrínsecas aos procedimentos de pesquisa e representação do passado são princípios



básicos da aprendizagem histórica. Não há conhecimento histórico indiferente a valores dos passados e dos presentes, e esses valores devem se tornar acessíveis aos estudantes ao longo da Educação Básica.

Partindo agora para analisarmos a segunda versão da BNCC e, conforme a documentação e a historiografia consultadas, nesta versão, assim como na primeira, podemos identificar a existência de limitações na sua composição, e que a mesma Base se entrelaça com as leis anteriores a ela, pois como foi mencionado anteriormente, ela mantém uma estrutura curricular conservadora/eurocêntrica, sobretudo, no Componente Curricular História. Sendo assim, veremos alguns exemplos dessa estrutura conservadora explícita na BNCC (BRASIL, 2016, p. 462-477 – grifo nosso):

## Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de História nos anos Finais do Ensino Fundamental

### 6º ano

Conhecimentos Históricos	Linguagem e Procedimentos de Pesquisa
(EF06HI01): <b>Conhecer</b> a história da Grécia antiga, com ênfase no processo de <b>surgimento</b> da polis e da Filosofia.	(EF06HI27): <b>Conhecer</b> marcos fundamentais das Histórias Antiga e Medieval, incluindo contraposições, conexões e trocas que se estabeleceram entre “Ocidente” e “Oriente” ao longo desses séculos (cerca de 3 mil a.C. a fins do século XV).
	(EF06HI28): Produzir textos que discorram sobre o desenvolvimento <b>dessas civilizações e sociedades</b> .
(EF06HI04): <b>Conhecer</b> o papel do Teatro (Tragédia) na Grécia enquanto forma de apropriação do espaço público.	(EF06HI29): Identificar diferentes fontes de conhecimento sobre <b>as cidades medievais</b> .
(EF06HI06): <b>Conhecer</b> a <b>conquista</b> da Grécia pela Macedônia e a difusão da cultura helênica pelo mundo Mediterrâneo.	(EF06HI30): Compreender a <b>noção de “era cristã”</b> .
(EF06HI07): <b>Conhecer</b> o processo de <b>formação</b> do Império Romano.	(EF06HI31): <b>Conhecer</b> diferentes formas de periodização dos processos históricos, tais como Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea; Eras do descobrimento, das revoluções, atômica e espacial; Períodos Paleolítico e Neolítico; Mundos antigo e moderno; Antigo regime; Antiguidade, Modernidade, Pós-modernidade e Contemporaneidade.
(EF06HI10): <b>Conhecer</b> a relação entre patrícios e plebeus.	
(EF06HI11): Reconhecer e analisar as principais características da <b>escravidão na Antiguidade</b> .	
(EF06HI014): Identificar as <b>origens</b> do Cristianismo na região da Palestina e sua	



propagação por outras regiões do Império Romano.	
<b>(EF06HI16):</b> Reconhecer as <b>origens</b> do Islamismo na Península Arábica no século VIII.	
<b>(EF06HI17):</b> Compreender a <b>desestruturação</b> do Império Romano e a <b>formação</b> do mundo medieval na Europa.	
<b>(EF06HI23):</b> Identificar aspectos de manifestações culturais e artísticas do mundo medieval, destacando a construção de catedrais, de castelos e o <b>nascimento das Universidades</b> .	

Nos Conhecimentos Históricos **EF06HI01** e **EF06HI02**, o verbo “conhecer”, foi escolhido equivocadamente e deveria ter sido substituído pelo verbo “analisar”, por exemplo, pois a história de um povo não é um objeto que pode ser materializado a ponto de ser totalmente conhecido, tal como uma caneca. A história de um povo é complexa, única, múltipla, com nuances, constituída de conflitos e tensões de maneira tal que não podemos dizer que “[vamos] conhecer a história da Grécia Antiga”, como está disposto no Conhecimento Histórico **EF06HI01**. Já no outro Conhecimento, **EF06HI04**, como também é utilizado o mesmo verbo [conhecer], nos deveria ser introduzido pelo verbo “analisar o papel do teatro na Grécia Antiga valorizando sua importância para a apropriação do espaço político, sobretudo a partir de seus três gêneros: tragédia, comédia e drama”.

Ainda no mesmo Conhecimento, **EF06HI01**, encontramos outro equívoco, agora em relação à palavra “surgimento”, pois os processos de uma sociedade e de uma ciência não nascem do nada, tal como um estalar de dedos. A palavra utilizada faz parte da historiografia tradicional europeia de cunho francês muito aplicada no século XIX, o que denota a carga conservadora na escolha dos verbos e palavras usadas no Componente Curricular História, em especial, nos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, presente na segunda versão da BNCC (de 2016).

Em **EF06HI06**, **EF06HI07** e **EF06HI10** podemos perceber novamente o emprego equivocado do verbo “conhecer” proporcionando o entendimento de que as/os estudantes irão ter total acesso às informações que envolvem as sociedades dos povos gregos e romanos na Antiguidade, denotando mais uma vez o caráter conservador e eurocêntrico desta versão da BNCC. Em especial o Conhecimento Histórico **EF06HI06**, podemos dar destaque à palavra “conquista” que novamente nos aponta o tom conservador do documento.



Retornando ao Conhecimento Histórico **EF06HI07**, destacamos o termo “formação” como sendo mais uma marca conservadora da referida BNCC.

No Conhecimento Histórico **EF06HI11**, identificamos em incompletude, pois o referido conhecimento não faz menção em quais sociedades os/as estudantes deverão “reconhecer e analisar as principais características de escravidão na Antiguidade”.

Os Conhecimentos Históricos **EF06HI014** e **EF06HI016**, identificamos a palavra “origens”, se referindo às “origens do Cristianismo (...)” e às “origens do Islamismo (...)” respectivamente. A partir deste termo conservador, podemos inferir que tais religiões começaram a existir do nada, como um raio, o que não corresponde com a historiografia que trabalha com o assunto.

Encontramos uma incoerência historiográfica presente no Conhecimento Histórico **EF06HI017**, quando nos traz a palavra “desestruturação” e, logo após, coloca a palavra “formação”. A partir disso, talvez poderíamos substituir a palavra “formação” por “estruturação”.

A palavra “nascimento das Universidades” é colocada no Conhecimento Histórico **EF06HI23** quando deveria ser substituída por emergência - pois os “aspectos de manifestações culturais e artísticas” (...) vão emergindo e se consolidando não de forma linear, mas de maneira complexa.

Nas Linguagens e Procedimentos de Pesquisa **EF06HI27** e **EF06HI31** repetem-se as características conservadora e eurocêntrica no uso do verbo “conhecer”. Em especial na **EF06HI31** percebemos a tentativa de sair da ênfase ao modelo quadripartite no esforço de mascarar o tom conservador e eurocêntrico desta versão.

A Linguagem **EF06HI28** não deixa claro quais civilizações e sociedades se referem. É necessário que especifique porque não necessariamente os agentes essenciais da educação (estudantes e professores) irão trabalhar com tal Linguagem no mesmo dia que trabalharem com o anterior (**EF06HI27**).

Outro destaque se dá na **EF06HI29**, pois não indica em qual lugar se localizam as cidades medievais citadas.

Uma nova tentativa de não ser conservadora e periodizar os processos históricos para além da religião cristã encontramos na Linguagem **EF06HI30**. No entanto, essa tentativa é anulada pelo fato de usar o verbo “compreender” o esforço de mascarar a historiografia positivista do século XIX por razão de não poder compreender tudo sobre algo.



## 7º ano

<b>Conhecimentos Históricos</b>	<b>Linguagem e Procedimentos de Pesquisa</b>
(EF07HI02): Estabelecer a relação entre a <b>formação</b> dos Estados Nacionais europeus, o mercantilismo e a expansão ultramarina.	(EF07HI21): <b>Conhecer</b> Identificar, em diferentes fontes, marcos fundamentais do advento da Modernidade.
(EF07HI03): Analisar os diferentes impactos da <b>conquista</b> europeia da América para as populações ameríndias.	(EF07HI24): Utilizar documentos históricos que <b>iluminem</b> a dominação e a resistência das populações ameríndias.
(EF07HI09): <b>Conhecer</b> as formas de organização social e política do continente africano na época moderna.	(EF07HI25): Identificar aspectos da <b>história dos reinos africanos durante o tráfico “negreiro”</b> .
(EF07HI11): <b>Conhecer</b> as diferentes formas de <b>escravidão</b> nas Américas e as estratégias de luta dos escravos pela liberdade.	(EF07HI26): Identificar fontes de diferentes naturezas para obter <b>informações sobre a escravidão nas Américas</b> .
(EF07HI12): <b>Conhecer</b> as diferentes fases da colonização do Brasil, em especial a da economia do açúcar no Nordeste, da exploração mineradora e a da expansão das fronteiras do território colonial.	(EF07HI28): Pesquisar <b>diferentes fontes sobre a escravidão nas Américas</b> , analisando diferentes pontos de vista sobre o fato.
(EF07HI16): <b>Conhecer</b> os motivos e os desdobramentos da vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808.	(EF07HI31): <b>Conhecer</b> e compreender a importância de outras Ciências, tais como a Arqueologia, a Geografia, a Antropologia e a Linguística no conhecimento do passado das populações indígenas e africanas para a história brasileira.

**EF07HI02** - Neste Conhecimento Histórico podemos perceber também a conotação conservadora através da palavra “formação dos Estados Nacionais Europeus (...)”, como se os Estados Nacionais surgissem do nada, tal como um raio, além de enfatizar somente aquele que emergiu na Europa - mostrando que, como foi explanado no primeiro capítulo dessa dissertação, o modelo europeu é o que os outros povos devem seguir.

**EF07HI03** - A frase “conquista europeia da América”, nesse Conhecimento, denota novamente o traço conservador presente no documento como se fosse legítimo a Europa dominar os outros povos, o que também foi mencionado no capítulo anterior desta dissertação.

O verbo “conhecer” se faz presente em quatro diferentes Conhecimentos Históricos, a saber: **EF07HI09**; **EF07HI11**; **EF07HI12** e **EF07HI16**. Como no 6º ano, o 7º ano de História do Ensino Fundamental também possui forte caráter conservador e eurocêntrico.

Ao voltarmos ao Conhecimento **EF07HI11** percebemos a falta de informação em relação a quem escravos estão se referindo? Aos escravos africanos ou indígenas? Quais?

Nas linguagens **EF07HI21** e **EF07HI31** nos deparamos mais uma vez com o verbo “conhecer” o que legitima nossa ênfase em classificar essa versão como uma versão com





intensas características conservadoras. Ainda na Linguagem **EF07HI21** percebemos um erro de digitação, pois por causa de que foi suprimido o conectivo e a frase: “conhecer - identificar, em diferentes fontes, marcos fundamentais do advento de Modernidade”, dificultam o entendimento do item.

O verbo “iluminem” é encontrado na **EF07HI24**, a partir disso cabem as perguntas: iluminar? Como assim? O que denota que a *Linguagem e Procedimentos de Pesquisa* em questão é inconsistente.

A falta de entendimento claro e objetivo também são percebidos na Linguagem **EF07HI25**, quando não cita em que período e de onde para onde os “aspectos de história dos reinos africanos, durante o tráfico “negreiro”, serão identificados?”.

Notamos outro equívoco, o não entendimento na **EF07HI26**, pois podemos perguntar à Linguagem em questão: que tipo de informações a escravidão nas Américas?

Em **EF07HI28** há uma mudança que deveria ter sido feita na elaboração do Componente Curricular História; deveria estar escrito que a pesquisa seria feita a respeito dos “diferentes pontos sobre as distintas escravidões nas Américas” e especificar o período a ser pesquisado para não ter uma conotação conservadora tal como se apresenta.

## 8º ano

Conhecimentos Históricos	Linguagem e Procedimentos de Pesquisa
( <b>EF08HI01</b> ): <b>Conhecer</b> o processo de <b>formação</b> do Estado Nacional brasileiro na condição de Império.	( <b>EF08HI24</b> ): <b>Conhecer</b> documentos e monumentos fundamentais da história brasileira.
( <b>EF08HI02</b> ): Compreender a especificidade do processo de <b>formação</b> do Estado Nacional brasileiro em relação aos outros países da América que adotaram o regime republicano.	( <b>EF08HI25</b> ): Reconhecer <b>os principais personagens da história brasileira</b> .
( <b>EF08HI03</b> ): Analisar as consequências sociais e políticas da permanência da <b>escravidão</b> ao longo do Império.	( <b>EF08HI26</b> ): <b>Formular questionamentos sobre o legado do latifúndio e da escravidão</b> .
	( <b>EF08HI28</b> ): Relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de reconhecimento dos <b>direitos das populações indígenas e quilombolas</b> .
( <b>EF08HI08</b> ): Identificar os primeiros ensaios de modernização do país, em meados do <b>século</b> , motivados pela ampliação da economia exportadora de café (construção de estradas de ferro, portos, companhias de navegação), <b>início</b> da política de imigração e comercialização de terras.	( <b>EF08HI29</b> ): Relacionar a história brasileira ao processo contemporâneo de a afirmação dos <b>direitos das mulheres</b> .



(EF08HI09): Identificar as razões e os efeitos do <b>fim do Tráfico de Escravos em 1850</b> .	(EF08HI30): Reconhecer <b>as</b> fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas, iconográficas e materiais audiovisuais, dentre outros, como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre a história do Brasil.
(EF08HI10): <b>Conhecer</b> as relações do Brasil com os demais países da América do Sul.	
(EF08HI14): <b>Conhecer</b> a crise do regime imperial e o processo de proclamação da República	
(EF08HI16): <b>Conhecer</b> a obra Os Sertões, de Euclides da Cunha, em especial a sua “descoberta” das mazelas do “Brasil profundo”.	
(EF08HI19): Caracterizar os aspectos fundamentais do período republicano entre 1946 e 1964.	
(EF08HI20): Identificar as principais características do golpe de 1964 e dos posteriores governos do regime militar.	

**EF08HI01** - Neste Conhecimento também selecionamos os verbos “conhecer” e “formação” para enfatizar o tom conservador da segunda versão da BNCC, como vimos nos 6º e 7º anos do mesmo documento.

**EF08HI03** - O Conhecimento em questão não deixa claro qual escravidão que ele se refere, para um pesquisador subtende-se ser a escravidão dos negros, no entanto, temos que nos lembrar que as/os estudantes não são pesquisadores e nem têm que o saber.

O Conhecimento Histórico **EF08HI08**, nos apresenta duas questões, uma incompleta - porque não aponta a que século ele está se referindo-, e a outra nos traz a palavra “início”. Assim, mais uma vez tal Conhecimento indica o traço conservador que mais uma vez se repete.

O Conhecimento Histórico **EF08HI09** também traz características de inconsistência, pois não especifica que o “Tráfico de Escravos” a que se refere é o tráfico negreiro. Neste mesmo conhecimento destacamos também a expressão “fim do tráfico de Escravos em 1850”, que dá a ideia da conclusão do tráfico quando, na verdade, os escravizados negros continuaram sendo trazidos, sobretudo, da África para o Brasil. O tráfico negreiro, no Brasil, não foi abolido partir da Lei Eusébio de Queirós de 1850.



Sublinhamos, repetidamente, o verbo “conhecer” presente no decorrer desta versão nos 6º e 7º anos do Componente Curricular História e, nos Conhecimentos Históricos do 8º ano, **EF08HI10**; **EF08HI17** e **EF08HI16**, não foram diferentes - o que reforça o caráter conservador e eurocêntrico do documento.

Em **EF08HI19** e **EF08HI20**, **EF08HI24** os Conhecimentos Históricos apresentam a falta de clareza em definir a qual país tais Conhecimentos se referem, pois as/os estudantes apreendem com mais facilidade o assunto abordado quando localizam no tempo e espaço o objeto de estudo.

A historiografia do século XIX também está presente na **EF08HI25** ao se considerar apenas “os principais personagens da história brasileira”.

Houve outra ausência de determinação do espaço e do tempo na **EF08HI26** quando não menciona onde e quando se refere ao dizer: “formular questionamentos sobre o legado do latifúndio e da escravidão”.

Nas **EF08HI28** e **EF08HI29** nota-se a tentativa de mascarar a ênfase eurocêntrica dada ao documento em questão ao citar “direitos das populações indígenas, quilombolas e das mulheres”.

É importante salientar que deveria substituir o artigo [as] da **EF08HI30** na frase “Reconhecer *as* fontes (...)” para o advérbio *como*: “Reconhecer *como* fontes históricas os documentos pessoais (...)”. Ainda neste mesmo item poderia acrescentar “e do mundo”, no seu final, pois o Brasil não está desconectado do restante do mundo e essa relação (Brasil e Mundo) é importante para expandir, sobretudo, a aprendizagem histórica das/dos estudantes.

## 9º ano

Conhecimentos Históricos	Linguagem e Procedimentos de Pesquisa
( <b>EF09HI01</b> ): <b>Identificar</b> as particularidades político-sociais da Inglaterra e os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa do século XVII.	( <b>EF09HI21</b> ): <b>Conhecer</b> os conceitos fundamentais da ordem liberal e democrática.
( <b>EF09HI02</b> ): <b>Conhecer</b> a colonização da Índia, China e Austrália pelo Império Britânico.	( <b>EF09HI22</b> ): <b>Conhecer</b> os diferentes conceitos de capitalismo.
( <b>EF09HI08</b> ): Compreender os desdobramentos do processo revolucionário que resultaram na <b>formação</b> do Império comandado por Napoleão Bonaparte.	( <b>EF09HI23</b> ): Identificar a relação entre a “era das revoluções” e a <b>formação do indivíduo</b> moderno.
( <b>EF09HI09</b> ): Analisar as transformações que ocorreram <b>na Europa</b> (luta contra o absolutismo) e <b>nas Américas</b>	( <b>EF09HI25</b> ): Comparar os <b>grandes embates ideológicos</b> entre o liberalismo, conservadorismo, comunismo e social democracia.



(independência) a partir das ideias liberais e iluministas no século XIX.	
<b>(EF09HI11):</b> Analisar a <b>formação</b> dos Estados Nacionais nas Américas ao longo do século XIX, levando em conta a especificidade do caso brasileiro.	<b>(EF09HI27):</b> Utilizar diferentes fontes de consulta <b>sobre os regimes totalitários.</b>
<b>(EF09HI12):</b> Analisar os significados dos nacionalismos e da construção de Impérios <b>na Europa</b> do século XIX.	<b>(EF09HI28):</b> <b>Conhecer</b> os efeitos da guerra fria sobre os países da América do Sul e sobre o Brasil em particular.
<b>(EF09HI15):</b> <b>Conhecer</b> o período entre guerras e o <b>surgimento</b> do fascismo e do nazismo.	<b>(EF09HI29):</b> Analisar mudanças e permanências produzidas pela <b>globalização na vida brasileira.</b>
<b>(EF09HI16):</b> <b>Conhecer</b> as <b>origens</b> e os propósitos da Organização das Nações Unidas.	

**EF09HI01** - O Conhecimento em questão deveria ser acrescido do verbo “analisar” logo após o verbo “identificar”, ficando assim: “Identificar e analisar as particularidades(...)”, pois desafiaria os estudantes e as estudantes a não limitarem suas apreensões sobre o assunto apresentado no mesmo Conhecimento.

**EF09HI02** - Neste, novamente nos deparamos com a carga conservadora do verbo “conhecer” tal como explicitamos em Conhecimentos de anos escolares anteriores, presentes nesta versão da BNCC.

Para os Conhecimentos **EF09HI08** e **EF09HI11**, separamos a palavra “formação”, porque (mais uma vez) fica claro o tom eurocêntrico e conservador do documento analisado.

Em relação ao Conhecimento Histórico **EF09HI12**, percebemos o enfoque dado à Europa, desta maneira tal continente é colocado como modelo para outros povos. Uma sugestão seria acrescentar uma comparação entre Europa do século XIX com outro (s) povo(s) no mesmo período, tal como foi feito no **EF09HI09**.

Termos de historiografia do século XIX com características eurocêtricas e conservadoras também estão presentes nos Conhecimentos Históricos **EF09HI15** e **EF09HI16**, representados nos verbos “conhecer” e nas palavras “surgimento”/“origens”.

Para reforçar o caráter conservador dessa versão mais uma vez o verbo “conhecer” é encontrado agora nas Linguagens **EF09HI21**; **EF09HI22** e **EF09HI28**. Assim como a palavra “formação” na **EF09HI23**, pela razão de que, neste último item sabemos que não é possível pegar um indivíduo e formá-lo, pois ele não é uma tábua rasa, ele possui uma “bagagem”, principalmente, cultural e social que lhe é particular.

A história oficial do século XIX é enfatizar na **EF09HI25** contribuindo para a ênfase no caráter conservador do documento.



A ausência em determinar onde e quando se dá os fatos é recorrente no Componente Curricular História do 6º ao 9º ano como podemos verificar na Linguagem **EF09HI27**, em relação aos regimes totalitários.

Na **EF09HI29** a relação entre Brasil e o mundo a respeito de globalização deveria ser acrescentada, porque o Brasil não é uma ilha isolada, em especial, ao se considerar tal advento que, por sua vez, aproximou muito os continentes e, diria até que, em muitos casos, eliminou as distâncias.

Com o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e a efemeridade do cenário político, a BNCC seria alterada novamente, pois com a saída do governo do PT, e a ascensão do vice-presidente Michel Temer, um novo grupo político viria comandar os trabalhos de elaboração da BNCC. Nesse sentido, o contexto de influência deste período conturbado na política e na economia brasileira interferiu no contexto de produção do texto da BNCC (BALL e BOWE 1992 apud MAINARDES, 2018).



### 3. CONVERSANDO COM A 3ª VERSÃO DA BNCC

Seguindo as diretrizes dos capítulos anteriores, iremos salientar, neste terceiro capítulo, a 3ª versão da BNCC e seus respectivos contextos históricos, políticos e sociais. Esses aspectos são importantes para compreendermos a dinâmica que envolveu o processo de sua elaboração e o quanto ela está em consonância com o processo neoliberal, tanto em âmbito nacional quanto internacional, favorecendo o aprofundamento da exclusão social e cultural, em especial, das/dos estudantes menos privilegiados financeiramente.

Esta versão foi aprovada na Câmara dos Deputados, sancionada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, quando foi aprovada pelo CNE, e homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho (AGUIAR, 2018, p. 9). Assim como nas análises das duas primeiras BNCCs (2015 e 2016 respectivamente), nesta versão, também nos valeremos das prerrogativas teóricas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) a respeito do Ciclo de Políticas para analisarmos os contextos de influências e de produção de texto do documento aprovado pelo CNE em dezembro de 2017, bem como sob os aspectos elencados por alguns interlocutores brasileiros, como Jefferson Mainardes (2006) e Alice Casimiro Lopes (2005, 2006 e 2012), entre outros.

#### **O processo de elaboração da 3ª versão da BNCC**

A primeira versão da BNCC foi apresentada nacionalmente no ano de 2015. No ano posterior, 12 milhões de críticas e sugestões foram feitas para a comissão que elaborou o texto seguinte. Foi concluída a segunda versão da BNCC em junho do mesmo ano e, para esta versão, houve um total de 27 audiências com professores, gestores e especialistas abertas à “participação pública” realizadas em todos os Estados do Brasil.

Em agosto de 2016, após o processo político de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e com ascensão do vice-presidente à presidência de República, Michel Temer, uma nova versão da BNCC começou a ser redigida e colocada para discussão em abril de 2017. Entre julho e agosto desse ano, foram realizadas cinco audiências públicas, uma para cada região do país, onde algumas instituições foram convidadas para debater. No site do CNE, foi disponibilizado um *link* para o envio de contribuições. Este processo foi marcado pela ausência de um amplo debate e sem acolhimento de críticas feitas por alguns segmentos da sociedade, como dos profissionais da educação (COSTA e SILVA, 2019, p. 9).



Finalmente, no dia 15 dezembro de 2017, o CNE aprovou a BNCC com alterações da 2ª para a 3ª versão, esta sem o Ensino Médio. Sua disponibilização, no site do CNE ocorreu no dia 20 de dezembro, quando foi homologada por Mendonça Filho, então Ministro da Educação. Em 2018, ocorreu a inserção do Ensino Médio, homologada no dia 14 de dezembro por Rossieli Soares (CARNIEL, 2019, p. 4).

Vale evidenciar que, no caso da BNCC do Ensino Médio, os componentes curriculares não são mais obrigatórios, com exceção de português e matemática. Incluiu-se a obrigatoriedade dos Componentes Curriculares de artes e língua inglesa para toda Educação Básica, bem como de estudos e práticas de Educação Física, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio (CRUZ, 2021, p. 90). Lauro Cruz (2021) ilustra que os termos e práticas que não foram regulamentados num primeiro momento mostram uma forma de manter conteúdos e conhecimentos dos demais componentes curriculares sem a garantia de um tratamento específico. O mesmo autor aponta para a legislação 13.415/17 determinando que, num prazo de cinco anos, a carga horária anual do Ensino Médio deveria ser ampliada para mil horas. Essas mil horas são divididas entre a parte comum, definida pela BNCC, e os itinerários formativos (Ibid. 2021, p. 90).

O processo de constituição do documento (BNCC 2017, sem o Ensino Médio) enfrentou inúmeras alterações: mudanças de governo, troca de presidente e ministros da Educação, alteração da equipe que coordenou os técnicos na elaboração do texto etc. Essas mudanças políticas alteraram de forma significativa o texto final da 3ª versão da BNCC.

Constituir essa pequena linha do tempo foi possível ao pesquisarmos o site do MEC, bem como artigos, dissertações e teses que tratam desse assunto que nos permitem fazer uma reflexão deste momento histórico. O MEC estabelece um efêmero cenário e momento de sua criação. É importante ressaltar que as críticas a essa versão são tanto positivas quanto negativas. A principal delas é que existem lacunas e problemas diversos.

### **Esmiuçando a BNCC**

O texto final da BNCC-EF foi entregue à sociedade brasileira pela Resolução CNE 6 de abril de 2017 (BRASIL, 2017d, p. 21), apresentando uma pesquisa historiográfica com algumas falhas, além de alguns contextos e questões que pecam em suas estruturas, principalmente, na parte relativa ao Componente História do Ensino Fundamental II. Como mostramos no primeiro capítulo desta dissertação, a versão da BNCC de 2015 tinha como



meta trazer uma história partindo do Brasil, e não como tradicionalmente se faz, tendo a Europa como centro focal das histórias de outros povos, uma versão “brasilocêntrica”, no sentido de delinear questões a partir da história nacional. Esta versão, a terceira da BNCC, assim como a sua segunda versão (de 2016), possui uma história que parte do ponto global para o local, recolocando a Europa como centro das questões históricas globais e, por conseguinte, o Brasil (local) vai ser encaixado a partir dela. Seu designer gráfico, no entanto, é de boa qualidade. O documento aprovado em abril de 2017 está estruturado em três grandes partes principais: 1ª) Introdução, na qual se apresentam os fundamentos legais, conceituais e o formato geral; 2ª) Etapa da Educação Infantil; 3ª) Etapa do Ensino Fundamental.

Começando a fazer uma *decoupage* da BNCC (2017), podemos constatar que, na sua introdução, existem alguns conceitos teóricos básicos, em negrito, que são justificados: “aprendizagens essenciais” e “competências”; na busca pela “igualdade” e “equidade”. O texto se refere ainda às diretrizes, afirmando que todos os entes federados deveriam ter para poder cumprir à risca a BNCC. Consideramos importante analisar estes conceitos. Para tanto se faz necessário fazer uma pequena síntese de como cada um é tratado no documento:

**“Aprendizagens essenciais:** Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017d, p. 6)

**Competências:** O conceito de Competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35) (BRASIL, 2017d, p. 11)

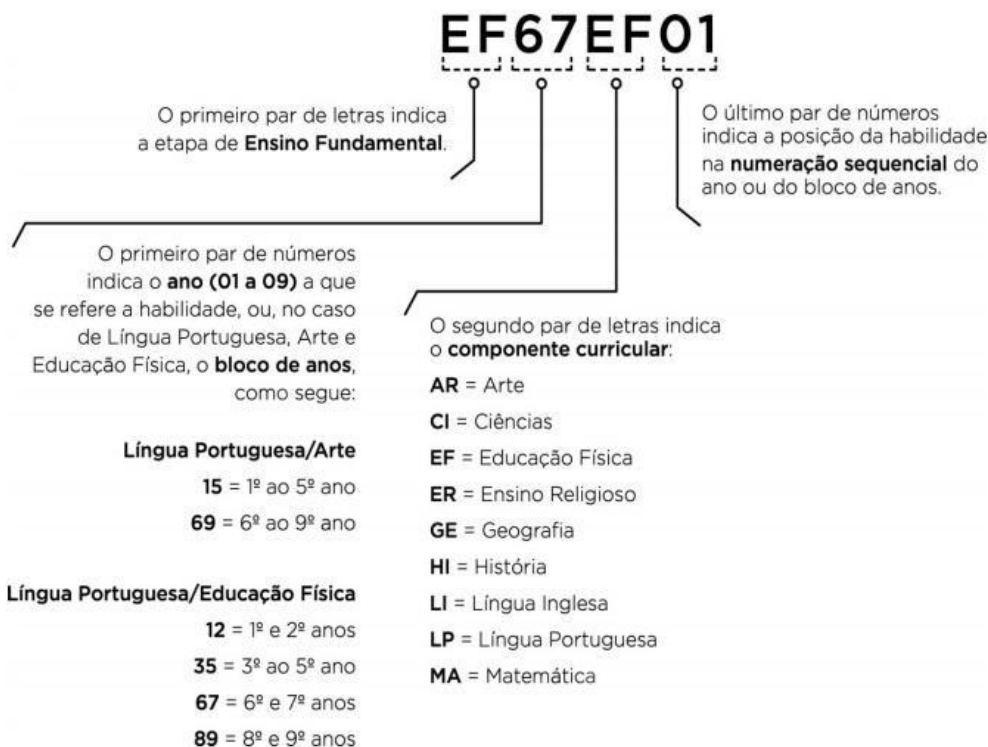
**Igualdade e equidade:** No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas [...] as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2017d, p. 13)”

Da mesma forma que a primeira e segunda versões, cabe ainda destacar que cada “habilidade” é identificada por um código alfanumérico, porém somente na terceira versão o documento disponibilizou a explicação desse código como veremos a seguir:





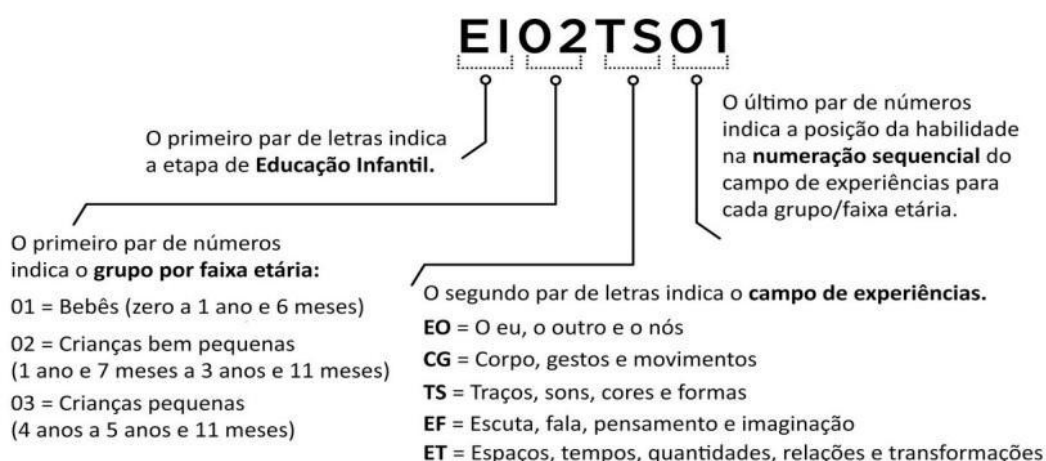
**Figura 05 – Código alfanumérico: Habilidade**



Fonte: BRASIL, 2017d, 28.

Os objetivos de aprendizagem também são representados graficamente:

**Figura 06 – Código alfanumérico: objetivos de aprendizagem**



Fonte: BRASIL, 2017d, 24.

Analisando os dois códigos alfanuméricos supracitados e percebendo a relação que eles têm entre si, podemos destacar como cada Componente Curricular apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento aqui entendidos como



conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017d, p. 28). Ainda se tratando da terceira versão de Base, em seguida, demonstraremos algumas imagens que exemplificam como foram pensadas as relações entre “Competências gerais” da educação básica; “Áreas do conhecimento”; “Competências específicas da área”, “Disciplinas obrigatórias”; e “Habilidades” no ensino fundamental, como constam na figura a seguir:

**Figura 07:**



Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco **áreas do conhecimento**.

Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010<sup>25</sup>, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**” (BRASIL, 2010).

Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

Nos textos de apresentação, cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização.

Fonte: BRASIL, 2017d, p. 25.

Por este motivo, de acordo com o documento, as “aprendizagens essenciais” são aquelas “que **todos** os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Consequentemente, a BNCC é composta por “dez Competências gerais que o aluno precisa desenvolver” a partir dos “objetos de aprendizagem” para terem garantidos os “direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2017d, p. 5-6). Para corroborar essa



assertiva, iremos ilustrar como e para que servem as dez Competências gerais da educação básica: **Figura 08:**



(Fonte: Edusoft. Disponível: <<https://edusoft.com.br/gestao-educacao/conheca-as-10-competencias-gerais-da-bncc/>>)

Posto isto, observamos que tais Competências gerais da educação básica são inseridas com verbos no modo infinitivo, denotando ações dos sujeitos: 1ª) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos [...]; 2ª) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências [...]; 3ª) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; 4ª) Utilizar diferentes linguagens; 5ª) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e Comunicação; 6ª) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências; 7ª) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; 8ª) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; 9ª) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; 10ª) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. (BRASIL, 2017d, p. 7-8; GOMES, 2019, p. 71).



Se olharmos mais atentamente para a subdivisão da BNCC do Ensino Fundamental, podemos constatar que ela está estruturada em três partes: “Áreas do Conhecimento”, “Competências Específicas da Área”, enfatizando as disciplinas obrigatórias (Matemática, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Ciência, Geografia, História e Ensino Religioso) e “Habilidades”. As áreas do conhecimento são aquelas mencionadas na Lei nº LDB/1996, art. 32 que aponta para os seguintes conteúdos:

“I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”. (BRASIL, 1996, p. 12).

Com isso, compreende-se que cada Competência específica de cada área da disciplina compreende um conjunto de Habilidades, e nós não iremos mostrá-las, pois não caberiam no escopo desta dissertação. Por conta disso, apenas mencionamos para que todos pudessem entender a estrutura da BNCC de 2017.

Dando continuidade na *decoupage* da BNCC, e como apontamos no parágrafo anterior, a Base fora produzida pelo Ministério da Educação e contou com a participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios depois da consulta, caracterizada pelo processo aligeirado da elaboração da terceira versão do documento para a aprovação. Vanessa Costa (2018, p. 130) confirma que esta versão da BNCC não contou com uma ampla divulgação e o acesso foi liberado a um público restrito. Ressalta ainda que “[...] depois de concluída a Base será necessário à sua implementação, construir currículos subnacionais (estaduais, distritais e municipais)” (BRASIL, 2017, p. 15).

Esse processo foi muito diferenciado do que o marcou na primeira versão. Naquele momento, vários segmentos da área educacional foram envolvidos, bem como uma gama diferenciada de profissionais, ainda mais pesquisadores de diversas universidades brasileiras. Entre a primeira e a segunda versão, este número de profissionais fora reduzido drasticamente e, com a troca de governo, este número caiu para menos de ¼ do número de pessoas trabalhando na elaboração até a homologação. Na sua terceira versão, houve um evidente afastamento dos especialistas na composição das equipes de trabalho, tendo em vista que há um movimento de articulação, e outros atores assumem a direção dentro de uma rede de



influências do novo ministério. Neste sentido, reportamo-nos ao que Vanessa Costa afirma a partir dos apontamentos de Ball (2012) e Macedo (2014) ao dizer que tais movimentos se caracterizam como

“comunidades políticas”, que são descentralizadas, articuladas em torno de problemas sociais comuns, com vistas a soluções, são articulações fluidas entre os novos formatos de governança que englobam as novas relações público-privadas. (COSTA, 2018, p. 127)

No que tange à responsabilidade da União, a Base dispõe/confere a seguinte função:

[...] a responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-los à BNCC [...]. Com relação ao professor, reforça o papel que lhe cabe, nesse processo; pois, diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, seu empenho é condição indispensável para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 19).

De fato, a cobrança, em cima do professor sobre os resultados ou sobre os pontos negativos sobre a eficiência desses resultados que serão obtidos com as perspectivas do currículo aplicado, é enorme. Contudo, devemos entender que não somente o professor estará atrelado ao sucesso ou ao fracasso dos alunos; as famílias, as equipes pedagógicas e a própria sociedade têm forte influência no quesito. Além disso, como sinalizamos anteriormente nos valendo da concepção do *Ciclo de Políticas*, elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), podemos analisar as influências político-econômicas na disputa de poder, que envolve a composição das versões da BNCC. A partir desse contexto, o nosso intuito é compreendê-las a partir da trajetória da política em que os textos foram elaborados, ou melhor, ir para além do viés investigativo de “culpabilização”. Ratificando essas afirmações, Vanessa Costa nos esclarece que as políticas educacionais também são parte do problema

por acreditar que é necessário sair do viés investigativo de “culpabilização”, no qual as políticas sempre são a solução e nunca parte do problema, cabendo a maior responsabilidade à escola, ao professor, ou até mesmo ao aluno, mas nunca às próprias políticas educacionais (BALL, 2011 apud COSTA, 2018, p. 92).

Posto isto, ainda a respeito das Competências na BNCC, o que também chamou nossa atenção foi a ênfase dada às “Competências Gerais”, pois, segundo consta no documento, é tarefa do ensino escolar, ao longo da Educação Básica, desenvolver as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (COSTA e MOLINA, 2020, p. 484). É importante que a educação assegure aos estudantes o desenvolvimento das mesmas Competências Gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a BNCC,



Competência é definida como: mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 30).

Já para Costa e Molina, o termo *Competência*, aparece diversas vezes e por conta disso, os autores utilizam a definição de Phillippe Perrenoud:

para desenvolver Competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de Competências não é uma ruptura (COSTA e MOLINA, 2020, p. 485 *apud* PERRENOUD, 2000, p. 3).

Por este ângulo, identificamos que, pelo documento (BNCC), as instituições brasileiras irão nortear os seus trabalhos com base nas Competências Gerais para a Educação Básica, sendo que, por intermédio da “mobilização do conhecimento”, esses objetivos serão alcançados. Costa e Molina (2020) salientam ainda que, no âmbito da BNCC, a noção de Competência é utilizada no sentido de mobilização e de aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla, (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Portanto, “ser competente” significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. Depreende-se aqui uma predominância do aprender a aprender para o saber fazer (PERRENOUD, 2000, p. 3-4), o que vai na contramão de inúmeros trabalhos sobre os processos de ensino e aprendizagem mais contemporâneos.

No entanto, Christian Laval (2004), Jane Bittencourt (2017), Vanessa Costa (2018), Costa e Silva (2019), Filipe, Silva e Costa (2021) e outros apontam que essas dez “Competências gerais” presentes na BNCC são estratégias mercadológicas neoliberais, pois visam à avaliação da aprendizagem – o resultado – e não o processo dessa aprendizagem em que as Competências se contrapõem à Qualificação. Por seu turno, tais Competências focam na profissionalização de sujeitos subordinados e alienados que não produzem nada, dado que somente se preocupam em consumir o que lhes é oferecido e em se capitalizar para sua formação pessoal e individual. Logo, uma vez habilitado poderá participar do mercado de trabalho e aproveitar as oportunidades que a sociedade em geral oferece para o mais capacitado (COSTA, 2018, p. 129; LAVAL, p. 2004, xvi).



Vale ressaltar que as expressões “todos” e “precisa”, que estão presentes na parte do documento que se destina a explicar as dez Competências gerais (BRASIL, 2017d, 5-6), denotam que esta versão é homogeneizante e determinista, porque nem todos os alunos aprendem de igual forma e nem ao mesmo tempo, além de os mesmos estudantes não devem ser tolhidos de seus direitos a uma aprendizagem integral, tão pouco serem adestrados a aprenderem o que o currículo oferece somente. Eles devem ser instruídos e orientados pelo currículo a serem curiosos, pesquisadores e críticos para se tornarem cidadãos emancipados e emancipadores.

Nesta perspectiva, assim como os autores elencados até aqui, acreditamos que a BNCC, em especial a de 2017, é um exemplo claro de substituição da educação que valorizava a aprendizagem e o seu processo para a educação a partir das Competências, valorizando as avaliações em larga escala (avaliações nacionais<sup>22</sup> e internacionais<sup>23</sup>). Neste sentido, valoriza-se a capacidade financeira individual dos estudantes, ou seja, a educação emancipadora, muito divulgada e defendida por Paulo Freire (1974), que foi substituída por uma educação baseada no alcance/acesso financeiro. De acordo com essa perspectiva mercadológica, aquele que tem poder financeiro se prepara para o mercado de trabalho além de alcançar uma formação ampliada, ou seja, custiando uma educação complementar à sua educação básica como curso de línguas, atividades esportivas e culturais. Além disso, podendo chegar a fazer a graduação e pós-graduação, bem como frequentar teatros, exposições diversas e até viagens para conhecer outras culturas que sejam distintas da sua.

## COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA

Em relação ao Ensino de História, como nas versões anteriores, também nesta, captamos o seu caráter limitante, ou seja, tornar os estudantes sujeitos subordinados equivalente a uma mão de obra barata para o mercado de trabalho cuja perspectiva se define a quem for mais capaz e mais hábil será aquele que terminar os estudos e ingressar na universidade. Podemos destacar que, de acordo com Manoel Alves Filho (2017), embora as dez Competências, bem como todo o documento, possuem pontos que podem ser vistos como herança de práticas conservadoras, não temos como negar a iniciativa inovadora com a tentativa de propor um ensaio de compromisso com a educação brasileira em relação à

---

<sup>22</sup> Para maiores informações ver: SANTOS e CROCE, 2016, p. 9 et. seq.

<sup>23</sup> Para maiores esclarecimentos, ver: RODRIGUES, 2016, p. 42 et. seq.



formação humana integral e à construção de uma sociedade menos excludente, visando justiça, democracia e inclusão. Se esses objetivos serão alcançados na prática escolar não sabemos, se eles atingirão a todos os estudantes e em quais proporções, infelizmente, também temos dúvidas. (FILHO, 2017; BRASIL, 2017).

Em tempo, é válido dizer que, ao analisar a BNCC e, conforme os exemplos citados, podemos inferir que as limitações destacadas com as leis anteriores a ela se entrelaçam, pois como foi mencionado anteriormente, ela mantém uma estrutura curricular conservadora ao mesmo tempo que propõe novas apreensões, sobretudo, na disciplina de História. Assim sendo, vejamos outros exemplos dessa estrutura conservadora explícita na BNCC (BRASIL, 2017, p. 416-417 – grifo meu):

### HISTÓRIA – 6º ANO/ BNCC 2017:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
História: tempo, espaço e formas de registros.	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	(EF06HI02) Identificar a <b>gênese</b> da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que <b>originaram</b> determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.





Com esses exemplos, podemos perceber os traços de conservadorismo imposto, muitas das vezes, como algo limitador, pois nos termos “gênese” e “originaram”, na Habilidade **EF06HI02** (ambos em destaque), induzem o leitor/educador a compreender que a produção do saber histórico (...) e as fontes sobre certos registros (...) começaram a partir daquele ponto apresentado – não havia antes nenhuma manifestação de saber histórico ou mesmo de fontes que falavam sobre os registros ali apontados. Já em relação aos Objetos de Conhecimento que se relaciona à Habilidade **EF06HI07**, os Povos da Antiguidade do mundo clássico europeu (Grécia e Roma, sobretudo), que faz contraponto com outras sociedades, se limitam aos Egípcios, Mesopotâmicos e pré-colombianos negligenciando, entre outros, os povos da China e Árabes Antigos.

### HISTÓRIA – 7º ANO/ BNCC 2017:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.	A <b>construção da ideia de modernidade</b> e seus impactos na concepção de História A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base <b>em uma concepção europeia.</b>
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.  Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo.	A formação e o funcionamento <b>das monarquias europeias</b> : a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.  Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo.  A <b>conquista</b> da América e as formas de organização política	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.  (EF07HI04) Identificar as



	dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
--	--	---

Outro traço de conservadorismo limitador, podemos identificar no Objeto do Conhecimento em destaque, “A construção da *ideia* de modernidade (...)”, porque *a ideia* não se constrói, ela se formula e reformula constantemente. Assim como na Habilidade (EF07HI01), *em uma concepção europeia* e no(s) Objeto(s) de Conhecimento: *das monarquias europeias* (...), ambos denotam o caráter eurocêntrico do documento. Também noutro Objeto(s) de Conhecimento: *A conquista da América*, o termo utilizado reflete a concepção de que à Europa cabia o dever de impor sua cultura sobre outros povos e dominá-los, tornando-os suas colônias, ou seja, também é uma concepção eurocêntrica.

### HISTÓRIA – 8º ANO/ BNCC 2017:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI09) Conhecer as características e os <b>principais pensadores do Pan-americanismo</b> .  (EF08HI12) <b>Caracterizar a organização política e social no Brasil</b> desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a <b>história política brasileira</b> .
Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.  Uma nova ordem econômica:	(EF08HI23) <b>Estabelecer relações causais</b> entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do



	as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.	imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia. Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.
--	--	---

Nas Habilidades de mesmo código (**EF08HI12**), a história considerada é a dos *grandes homens*, somente a história política, o que denota que a parte ao Componente Curricular História na BNCC de 2017 está profundamente vinculada aos interesses das elites brasileiras. O mesmo está expresso nas Habilidades: **EF08HI09** - *principais pensadores do Pan-americanismo*; e **EF08HI12** - *história política brasileira*, a história contemplada é a história dos grandes homens, ou seja, contempla só um lado de história - a política, não a cultural e nem a social. Verificamos ainda algumas incongruências quando, na parte relativa aos Objetos de Conhecimento, no mesmo código (**EF08HI12**), contempla-se a história política brasileira e na parte de Habilidades, correspondente ao mesmo código, é acrescida a história social, sem levar em consideração outros aspectos. Já na Habilidade **EF08HI23** - *Estabelecer relações causais (...)*, remete as noções de causa e efeito, o que remete a concepções estruturalistas da história que se mantém em uma certa tradição disciplinar. Consideramos que seria mais apropriado o uso da expressão: *a relação entre ideologias raciais (...)*.

### HISTÓRIA – 9º ANO/ BNCC 2017:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O <b>nascimento</b> da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. Primeira República e suas	( <b>EF09HI01</b> ) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da <b>emergência</b> da República no Brasil. ( <b>EF09HI02</b> ) Caracterizar e compreender os



	<p>características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930</p>	<p>ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954. A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações <b>(EF09HI03)</b> Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p>
<p>A história recente.</p>	<p>A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.</p> <p>O fim da Guerra Fria e o processo de globalização.</p>	<p><b>(EF09HI28)</b> Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.</p> <p><b>(EF09HI32)</b> Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.</p> <p><b>(EF09HI33)</b> Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de</p>



		informação e comunicação.
--	--	---------------------------

Nas Unidades temáticas, a frase: “O nascimento da República” nos indica que, como se num instante a monarquia houvesse desaparecido e a República surgida de forma inusitada, desconsiderando os processos que houve de desestruturação de um e de emergência de outra forma de governo.

Nas Habilidades **EF09HI28**, **EF09HI32** e **EF09HI32**, referentes à Unidade Temática “História Recente”, principalmente, em relação ao Objetivo de Conhecimento denominado “O fim da Guerra fria e o processo de globalização”, a palavra em destaque nos reporta ao entendimento de que houve o término da Guerra Fria de maneira inesperada. Além de que, a partir das mesmas Habilidades, podemos inferir que o foco mundial era, até aproximadamente à globalização (década de 1990), introduzir a Europa no centro das ideias como um modelo a ser seguido pelos outros continentes. Após a globalização, o foco parece ter se deslocado para outros eixos. Assim, podemos então conferir um novo enfoque dado pelos Objetivos de Conhecimento do nono ano, pois a Nova Ordem Mundial entra em conflito e os continentes começam a disputar qual deles será o modelo mundial da atualidade, isto é, começam a disputar quem vai ser a nova referência a ser seguida e, deste modo, quem irá ditar as regras globais daquele momento em diante.

Posto isto, continuando a esmiuçar a parte de História da BNCC, entendemos que ela se apresenta como uma cronologia, pois os processos cognitivos mencionados em suas páginas demonstram que existe um retrocesso em suas entrelinhas. Essa premissa é evidenciada particularmente da página 396 em diante, como podemos constatar:

O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: ‘O que torna um determinado evento um marco histórico?’ Entre os debates que merecem ser enunciados, destacam-se as dicotomias entre Ocidente e Oriente e os modelos baseados na sequência temporal de surgimento, auge e declínio. Ambos pretendem dar conta de explicações para questões históricas complexas. De um lado, a longa existência de tensões (sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas) entre sociedades ocidentais e orientais; de outro, a busca pela compreensão dos modos de organização das várias sociedades que se sucederam ao longo da história. (BRASIL, 2017, p. 396).

Com base nas concepções de Malerba (2017), sobre a assertiva acima, este evento histórico é uma concepção retrógrada de evolucionistas e biologizantes do século XIX, porque, neste período histórico, era assim que se identificava a história dos povos e nações ao



da vida animal em termos de nascimento, desenvolvimento, declínio e morte, em que prepondera a sucessão linear de eventos (MALERBA, 2017). Cabe ainda mencionar que, neste mesmo parágrafo, em suas entrelinhas, podemos notar uma oposição entre Ocidente e Oriente, como se isso fosse um eterno conflito e como se os conflitos se sucedessem tão somente entre essas duas entidades (inventadas pelo colonialismo europeu) e não por interesses de forças e estruturas mais complexas, internas às sociedades ocidentais inclusivamente; por fim, reitera-se a ideia de história como “sucessão” de sociedades (MALERBA, 2017).

Ainda segundo Jurandir Malerba (2017, p. 352), os estudantes são levados a sequenciar “no tempo e no espaço os acontecimentos históricos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais numa organização cronológica”. Todavia, de acordo com a própria BNCC, esses estudantes são ao mesmo tempo desafiados a formar uma análise crítica a respeito desta ordem cronológica, o que se configura uma contradição dentro do próprio documento.

Outro item que chamou a nossa atenção foi como as crianças e os adolescentes entendem a concepção de história apresentada na BNCC e, para isso, ilustraremos o que a própria Base salienta e o que alguns autores apontam.

Segundo a Base (2017), por meio da História, os alunos dos anos iniciais podem descobrir o mundo, compreender-se o que é ser um cidadão, bem como ajudarem a construir de forma mais equitativa o seu bairro, a sua cidade, o seu Estado e por fim o país. É através da disciplina História que a criança começa a entender as tradições familiares, o mundo que a cerca, perceber como as políticas sociais são elaboradas e projetadas para a sociedade. Desta forma, é notória que desde pequeno a História seja ensinada aos alunos dos anos iniciais e que tal disciplina não tenha um conteúdo formado somente de datas cívicas ou exaltar heróis nacionais, mas, “a vida cotidiana de anônimos transeuntes em um local que lê o mundo a sua maneira, deve ser a finalidade das práticas pedagógicas contemporâneas” (LASTÓRIA; MELLO, 2008, n. p. *apud* CARNIEL, 2019, n. p.).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabedores de que a política e economia, vigentes no Brasil e fora dele, permeiam a educação brasileira, compreendemos que as políticas públicas, sobretudo no nosso país, responderão aos interesses políticos e econômicos, sejam nacionais e/ou internacionais, que estiverem em voga no momento de suas formulações e implementações, tal como a BNCC e suas respectivas versões aprovadas nos anos de 2015 a 2017.

Esta dissertação seguiu, primordialmente, as pesquisas dos autores Christian Laval (2004); Elizabeth Macedo (2014 2015); Cláudia Gontijo (2015); Jane Bittencourt (2017); Flávia Caimi (2016); Vivian Rodrigues (2016); Acácia Pereira (2018); Rosa e Ferreira (2019); entre outros.

Desta forma, como vimos demonstrando, para a realização desta dissertação, valemos da metodologia que se baseou numa abordagem qualitativa, em que se adotou, estrategicamente, a combinação das pesquisas bibliográfica/documental para analisar nossa documentação e as historiografias consultadas. Para tanto, ancoramo-nos, teoricamente, no *Ciclo de Políticas* de Stephen Ball e Richard Bowe, principalmente, nos dois contextos (contexto de influência e contexto de produção de texto), por entender que a política ligada aos currículos precisa ser examinada em relação ao seu contexto.

Para tanto, foi mister considerarmos os contextos políticos que envolveram a formulação das BNCCs (2015-2017), pois foram “permeados” de tensões e conflitos internos<sup>24</sup> que geraram instabilidade, chegando à fragilidade, principalmente do poder executivo brasileiro no ano de 2016. Esses cenários promoveram questionamentos críticos profundos a respeito de tais documentos educacionais, tornando-se um dos estopins de suas derrubadas e direcionando para a formulação de subseqüentes versões com várias modificações, ainda mais por parte dos opositores ao governo federal dos anos correspondentes às versões das BNCCs<sup>25</sup>

Buscamos compreender os contextos distintos de produção e dos debates ocorridos que se pautavam nas tensões entre os vários agentes (sociais e políticos) que ora se posicionavam a favor, ora contra esse documento, num movimento que colocou a educação como refém do mercado financeiro e de interesses privatistas que justificam e legitimam a necessidade de uma Base Comum para os currículos brasileiros, desconsiderando os

---

<sup>24</sup> Conforme MACEDO, 2015; ROCHA, 2016; RODRIGUES, 2016; BRAZÃO, 2018; COSTA, 2018, etc.

<sup>25</sup> Para melhores esclarecimentos ver: COSTA, 2018; PEREIRA 2018; ROSA e FERREIRA 2019; LAVINAS 2020; etc.



professores como “profissionais e intelectuais” (MOREIRA, 1996, p. 12), colocando-os na posição de meros reprodutores de conteúdos.

Nesta perspectiva, debruçamo-nos nas pesquisas de William Pinar que compreende que o currículo deve ser formulado a partir de “conversas” estabelecidas entre três principais agentes escolares: “estudantes, professores e todos os envolvidos na educação”, dentro e fora da sala de aula, valorizando seus “aspectos pessoais/autobiográficos, culturais/alegóricos, sociais e políticos” sem ignorar “a historicidade do currículo”. Esse é visto como um conceito, como verbo, mas também como um ‘monte de práticas’ (PINAR, 1975 *apud* SÜSSEKIND, 2014, p. 1519).

No entanto, quando nos voltamos para a elaboração das três versões de BNCC, especialmente, em relação à terceira, observamos que a “conversa” estabelecida e aceita pela maioria dos seus formuladores foi a que buscou um “entendimento unívoco ou homogêneo e verificável mediante avaliações padronizadas”, destinando os estudantes, professores e todos os envolvidos na educação a serem apenas consumidores de um currículo que lhes é oferecido com o direito de serem apenas sujeitos (no sentido de sujeitado/subordinado) a receberem e reproduzirem a cultura “oferecida” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1519).

Em relação de se considerar as sugestões e críticas, as “conversas” entre os três principais agentes escolares para a construção conjunta do currículo educacional, Antônio Flávio Moreira corrobora o ponto de vista de Sússekina ao defender que é indispensável que o processo de “decisões curriculares efetivas e democráticas nas escolas venha ser facilitado não pelo aumento de controle dos docentes e dos discentes, mas pela promoção de um clima de confiança e de apoio nas salas de aula” (MOREIRA, 2013, p. 550).

Neste ensejo, podemos assimilar que a BNCC é um campo de disputas teóricas voltadas ou não para o interior das instituições escolares (ARROYO, 2011 *apud* LAVINAS, 2020, p. 244). Ademais, o currículo, no Brasil, ainda por cima, deveria estar pautado sob uma abordagem democrática e teoricamente fundamentado para que haja, singularmente, um ambiente (escolar ou não) de confiança e apoio para com os professores e estudantes (MOREIRA, 2013 *apud* LAVINAS, 2020).

No entanto, segundo Aguiar e Dourado (2018, p. 15), como na primeira versão (de 2015) e segunda versão da Base, a apreciação pública teve contribuições individualizadas sem passar por um processo coletivo de discussão. A respeito da terceira versão, apresentada ao CNE para análise em abril de 2017 e aprovada em dezembro do mesmo ano, mesmo sem cumprir com as exigências legais previstos no PNE (2014) ao excluir o Ensino Médio (última etapa de Educação Básica), como esclarecemos anteriormente, os mesmos autores mencionam



que seu trecho teve incorporação das contribuições definidas pelo Grupo Gestor<sup>26</sup>, montando uma metodologia linear, verbal e centralizada. Logo, é possível constatar que mais uma vez a apreciação pública teve contribuições individualizadas sem passar por um processo coletivo de discussão.

Convergindo com tais pensamentos, Santos e Croce (2016, p. 11) nos alertam que, a partir do momento em que o autor da BNCC - particularmente das duas primeiras versões do documento-, denota que “se o desejo da base [...] é de formar sujeitos conforme as necessidades da sociedade”, então, “podemos entendê-la como currículo”. Os mesmos autores complementam citando que Elizabeth Macedo compreende que a “política de currículo [é um conjunto de] discursos que visam hegemonizar posições de sujeito, mascarando o seu caráter particular como forma de apresentá-las como universais” (MACEDO, 2014 *apud* SANTOS e CROCE, 2016, p. 11).

Ainda em se tratando da BNCC entendida como documento *hegemonizante* mascarado como instrumento para universalizar o ensino nacional conforme o PNE - agora, nos direcionando às suas segunda e terceira versões, sobretudo -, e, corroborando com os autores citados anteriormente, Santos e Coelho (2016, p. 12) nos apontam que, “na atual percepção e prática de construção da Base, percebe-se com veemência uma forte corrente de padronização do ensino, soterradas, como já bem explicitadas, as particularidades de cada região”.

Nesse viés, os referidos os autores citam que o “equivoco conceitual entre padronização e universalização” (SANTOS e COELHO 2016, p. 12) acarretará um profundo comprometimento e retrocesso na educação nacional. A partir de então, conforme menciona Silva (2015), o currículo passa a ser entendido e compreendido como “objeto, depositando nele a esperança de salvação e “solucionador” dos problemas educacionais vigentes (...) subserviente aos anseios da mercantilização” (SILVA, 2015; RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017b *apud* SANTOS e CROCE, 2016, p. 11).

Neste íterim, direcionamo-nos para o que Goodson (1995, p. 78) nos afirma sobre o currículo que pode e deve ser compreendido como artefato cultural, ou melhor, pode-se compreender, sob o ponto de vista de Goodson, que a BNCC teve várias versões por se tratar

---

<sup>26</sup> Instituído pelo MEC para definir quais contribuições seriam acolhidas desde a elaboração da segunda versão da BNCC. De acordo com Souza (2015) esse Grupo Gestor era composto por representantes do governo, empresas, institutos e fundações, tais como: UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), UNCME (União dos Conselhos Municipais de Educação), Fundação Lemann, etc., minimizando, ou mesmo excluindo a participação da população civil e, principalmente, dos mais “afetados” pelas decisões educacionais, os estudantes e professores.



de um “artefato cultural”, por ser socialmente construída e, assim, podendo ser modificada quantas vezes for necessário, ou, de acordo com Macedo (2014, 2015) e Costa (2018, p. 112), esse documento pode ser modificado conforme os interesses políticos e econômicos tanto nacionais<sup>27</sup> quanto internacionais<sup>28</sup>.

Retornando ao conceito de Currículo como “artefato cultural” elaborado por Goodson (1991, 1995) e, relacionando-o à nossa pesquisa sobre as três versões da BNCC, podemos compreender que o currículo/BNCC é forjado (a) com a interação social (mesmo que esta interação não se dê de forma democrática e sem valorizar as vozes dos principais agentes educacionais – falando das BNCCs) numa relação de “via de mão dupla” (influencia ao mesmo tempo quem é influenciado), sobretudo, pelas políticas e economias que estão em voga no momento de sua formulação, sejam nacionais e/ou internacionais. Sabendo disso, é válido clarificar que não é fácil separar os apoiadores e os não-apoiadores das BNCCs, pois em ambos os lados, seus componentes eram/são tão complexos quanto singulares. Leia-se “inovadores”, ou seja, aqueles que eram/são desejosos de leis que fossem menos excludentes e mais igualitárias, referente a um currículo que alcançasse/alcance a todos os estudantes sem distinção para serem incorporados aos documentos que estavam sendo elaborados, discutidos e implementados, ao mesmo tempo a que eram/são conservadores.

Não é fácil dividir os que são a favor e os que são contra a formulação e implantação das BNCCs, visto que, em ambos os grupos, há componentes que são totalmente e parcialmente contra o documento ao mesmo tempo que o contrário também existe nos dois grupos. Isso significa que os grupos “a favor” e “contra” à BNCC são heterogêneos principalmente no que diz respeito a sua composição, relativo ao que deve conter e o que não deve fazer parte da formação estrutural da Base. Essa situação, transpassada pelos interesses políticos e econômicos pode ser uma das explicações de termos chegado às três versões do

---

<sup>27</sup> Tais como: IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) - Foi formulado para medir a qualidade do aprendizado, em nível nacional, e estabelecer metas para a educação, sendo o resultado da combinação entre o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nos exames nacionais; ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) Instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica; antiga PROVA BRASIL foi substituída pelo SAEB a partir de 2019, trata-se de uma pesquisa realizada a cada dois anos, em âmbito nacional, no intuito de levantar informações sobre o desempenho dos alunos das escolas da rede pública do 6º ano e também 9º ano do Ensino Fundamental; entre outros. – Para maiores informações ver: Santos e Croce, 2016, p. 9 et. seq.

<sup>28</sup> Organismos Internacionais como: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. São eles: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser); OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico); PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) sendo que, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é responsável pela aplicação do Pisa no Brasil; entre outros – Para maiores esclarecimentos, ver: RODRIGUES, 2016, p. 42 et. seq.



documento por nós estudado, o que evidencia as intensas tensões, internas e externas em relação à sua formação. Numa frase, a BNCC foi feita sobre e imersa em solavancos e tensões.

No que se refere ao Ensino de História (Componente Curricular História nas BNCCs por nós pesquisadas), entendemo-lo como um campo que produz saberes e também por ser um campo heterogêneo, permeado de tensões, de disputas e de fronteiras (MONTEIRO e PENNA, 2011), tendo como função social formar cidadãos críticos (VELASCO, 2013 *apud* MARTINS, 2017) e autônomos (LAVILLE, 1999 *apud* CAIMI, 2016, p. 89).

Compreendemos que a BNCC e suas versões (2015 - 2017) foram formuladas, debatidas e combatidas, sobretudo a parte que se destina ao Componente Curricular História. Como exemplo disso, vimos que a primeira versão foi denominada de “Brasilocêntrica” (elaborada em 2015); a segunda “Eurocêntrica” (em 2016); e a terceira continua sob o caráter “Eurocêntrico” (essa elaborada e aprovada pelo CNE em 2017).

Enfatizamos ainda que cada BNCC trabalhou o código Alfanumérico de maneira distinta. Por conta disso, sentimos a necessidade de, tanto na primeira versão da Base quanto na segunda, buscar, nos seus respectivos textos, informações sobre determinado assunto. Por isso, elaboramos um organograma para ambos, pois, somente para a terceira versão, o MEC confeccionou um esquema próprio para apresentá-la organizadamente, como expomos no último capítulo.

Ainda tecendo considerações entre as BNCCs de 2015 e de 2016, ao examinar a estrutura dos documentos, foi constatado que, em ambos, houve a preocupação em fundamentá-los no princípio pedagógico denominado direitos de aprendizagens. De acordo com Jane Bittencourt (2017, p. 559), em especial na segunda versão, esses direitos de aprendizagens “são claramente identificados e organizados em relação aos três princípios formativos já presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, datados das décadas de 1990/2000: os princípios éticos, políticos e estéticos”.

Seguindo com a investigação das mesmas versões, em ambas também há a confirmação desses princípios e que, a partir disto, “são descritos os direitos de aprendizagem através dos quais derivam quatro eixos de formação” para o Ensino Fundamental e quatro para o Ensino Médio<sup>29</sup> Na sequência, a partir dos eixos, procedem “os objetivos gerais de formação por área” (Ibid. p. 559).

---

<sup>29</sup> Os eixos de formação definidos para o ensino fundamental são: Letramentos e capacidade de aprender; Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico; Solidariedade e sociabilidade. Para o ensino



Concordamos, em parte, com a referida autora e concluímos, conforme as análises, que esta sequência de categorias compõe a estrutura proposta para a 2ª versão da Base, e que já se fazia presente na 1ª versão. No entanto, para a autora, houve uma definição mais clara na segunda, porque, na primeira, os princípios formativos (político, ético, estético), os eixos de formação e os componentes curriculares estavam confusos. Por isso que, para ela, tais princípios foram substituídos respectivamente por direitos de aprendizagem, objetivos gerais de formação por área e objetivos de aprendizagem, sendo uma conclusão da qual divergimos.

Nossa discordância a respeito dessa última parte, sobre a substituição dos princípios na segunda versão, respalda-se ao fato de que, a partir das investigações nas historiografias relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, principalmente, no que concerne às análises levantadas dos autores Fabiana Filipe et al (2021), a BNCC delimita e restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade para o direito de aprendizagem, aumentando o controle ao que o professor deve ou não compartilhar com seus alunos (relativo aos conteúdos disciplinares), pois a BNCC está vinculada aos índices quantitativos mensurados pelas políticas econômicas neoliberais como: PISA, OCDE, FMI, UNESCO, entre outros.

Nessa perspectiva, o direito à Educação, que deve alcançar o indivíduo/cidadão como um todo integralmente, é reduzido ao direito à aprendizagem (só aprende quem é mais capaz, quem possui habilidades para tanto e quem tem competências).

Nesse sentido, convergimos com Vanessa Costa (2018, p. 166) quando menciona que, mesmo estudando e concordando com as historiografias elencadas nesta dissertação, a BNCC foi compreendida como “referência para avaliações centralizadas (...), como o principal instrumento de regulação de educação, assentado dentro da relação Estado-Mercado”. No entanto, cabe a nós ressaltar as seguintes palavras da autora:

que por mais que as influências da globalização sejam nefastas para a educação, cabe a produção do currículo no ‘contexto local’, melhor dizendo, o currículo que será vivido na sala de aula seja resultado do confronto entre o modelo idealizado de currículo (o que é a política), o modelo oficializado (o texto do currículo nacional) e o modelo de ação prática (envolve a prática pedagógica do professor e o processo de recontextualização do currículo). A articulação de modelos estabelecerá novos sentidos a BNCC (...). (COSTA, 2018, p. 166, com adaptações).

Neste ínterim, pensando um pouco mais nas nossas investigações sobre as versões de BNCC (2015 - 2017), poderíamos deixar o seguinte desafio: a Base deveria ser denominada



de “Base curricular múltipla e diversa” se ela não fosse ligada e determinada pelo contexto de influência definido pelos organismos internacionais e nacionais ligados ao neoliberalismo.

Além de tudo, verificamos também que esse processo de elaboração das três versões esteve sob profundas influências políticas-econômicas e acadêmicas permeadas de intensas disputas e conflitos, sejam elas internas ou não, principalmente no âmbito político nacional brasileiro, pois, com base na historiografia consultada, conferimos que nenhuma reforma educacional, em especial no Brasil, foi aprovada sem tensões.

Assim, podemos depreender que não somente forças políticas-econômicas e acadêmicas interferiam na elaboração, composição e implementação da BNCC (e versões), mas também as forças sociais, assim como as tensões no “chão da escola”, pois uma vez em crise, por conta das mudanças nas políticas educacionais em decorrência das constantes mudanças do governo executivo brasileiro (particularmente em 2016), resultando na mudança do plano educacional, geraram muitas instabilidades e incertezas no país e nas escolas. Nelas, por serem compostas por profissionais da educação como professores/pesquisadores, as tensões foram causadas, visto que não tiveram suas expectativas contempladas nos mesmos documentos, como, por exemplo, na parte em que se destina ao Componente Curricular História (BRAZÃO, 2018; CORREA, 2016).

Verificamos, a partir dos autores estudados, que a BNCC, preferencialmente a versão aprovada em dezembro de 2017, porque foi, das três versões apontadas neste trabalho, a única posta em prática, delimita e restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade, pois se reduz ao direito de aprendizagem voltada para a formação de indivíduos com competências para disputar uma vaga no mercado de trabalho e se submeter à intensificação e à precarização do trabalho (FILIPE, SILVA e COSTA, 2021; LAVAL, 2004).

Nestes termos, concordamos com Elizabeth Macedo (2017, p. 517) quando diz que “a BNCC foi apresentada como uma política para todos, e a exclusão que ela potencialmente promove é decorrência da ação individual daqueles que são excluídos”. Diante das palavras de Macedo, compreendemos que, na lógica da política educacional em vigor no Brasil, pelas BNCCs analisadas, e que estão calcadas na lógica econômica neoliberal, ao cidadão, é oferecido uma educação básica para ocupar uma vaga no mercado de trabalho a fim de minimizar ao máximo a responsabilidade do Estado no que diz respeito ao agravamento da desigualdade social. A partir dessa observação, fica entendido que o mais capaz, o mais hábil, sobretudo, no aspecto financeiro, conseguirá se formar e cursar uma faculdade pública. Ao Estado, compete oferecer uma Educação suficiente para o cidadão comum, aquele que é



financeiramente mais vulnerável, sujeito/subordinado que irá se tornar mão-de-obra barata, e não de oferecer uma Educação de excelência que o possibilite ascender socialmente.



## REFERÊNCIAS:

### 1 Documentação:

ANPUH. *Nota de Repúdio sobre a Segunda Versão da BNCC*. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc> - Acesso: 18/08/20.

*BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*. Proposta Preliminar. Ministério da Educação. 1ª Versão Revista. Abril 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio> - Acesso em: 25 de julho de 2018.

*BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*. Proposta Preliminar. Ministério da Educação. 2ª Versão Revista. Abril 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio> - Acesso em: 02 de julho de 2018.

*BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*. Proposta Preliminar. Ministério da Educação. 3ª Versão Revista. dez 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77960-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017\\_df&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77960-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017_df&Itemid=30192) - Acesso em: 02 de julho de 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) - Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei 9,394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v,11, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso: 18/08/2018.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória nº 746*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação; Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. CNE. Estabelece as DCN Gerais da Educação. MEC, SEB, DICEI, 2010.



\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional da Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

DELORS, J. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

## 2 Historiografia:

ALMEIDA, G.I. *Futuro e história: análise da temporalidade*. Hist. Historiografia, Ouro Preto, nº15, 2014, p.51-69.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. *História das Disciplinas Escolares: Quatro Abordagens Historiográficas*. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, p. 281-298, abr. 2013. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2590>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

ANNUNCIATO, Pedro e FERREIRA, Anna Rachel. Disponível em: <[https://novaescola.org.br/conteudo/350/mec-apresenta-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular?gclid=Cj0KCQjwwY-LBhD6ARIsACvT72OU-6XXCGKB7rx9Sjn98cxDL7brlPVYK90XprUoxGamHKWl-t-Pi6AaAl04EALw\\_wcB](https://novaescola.org.br/conteudo/350/mec-apresenta-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular?gclid=Cj0KCQjwwY-LBhD6ARIsACvT72OU-6XXCGKB7rx9Sjn98cxDL7brlPVYK90XprUoxGamHKWl-t-Pi6AaAl04EALw_wcB)>.

ARNOVE, Robert F. *Análise de Sistemas-Mundo e Educação Comparada na Era da Globalização*. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*; volume um – Brasília: UNESCO, CAPES, p. 131-152, 2012.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALL, S. J. *Global education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London; New York: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; BOWE, R. *Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues*. Journal of Curriculum Studies, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Washington: Banco Mundial, 2011. Disponível em: Acesso em: 28 dez. 2018.





BARROS, José D'Assumpção. *História e Literatura - novas relações para os novos tempos*. Contemporâneos - Revista de Artes e Humanidades, nº6, mai-out 2010. p.1-27. Disponível em: [http://www.revistacontemporaneos.com.br/n6/dossie2\\_historia.pdf](http://www.revistacontemporaneos.com.br/n6/dossie2_historia.pdf) Acesso em 06/08/2018.

BÉDARIDA, François. *Tempo presente e presença da história*. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2017, p. 553 – 569.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. *Entre o Colonial e o Decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas*. 2018. 174f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de História – São Gonçalo, RJ, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. *A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?* In: Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

CARDOSO, Maria Angélica. *História das disciplinas escolares e cultura escolar: apontamentos para uma prática pedagógica*. In: VII Jornada do HISTEDBR “O trabalho didático na história da educação”, 2007. Campo Grande - MS.

CARNIEL, Francislaine Soledade. *O lugar da História nos Anos Iniciais da Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <[https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564629757\\_ARQUIVO\\_FRANCISLAINESOLEDADECARNIELOLUGARDAHISTORIAESCOLARNABNCCANOSINICIAISANPUH.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564629757_ARQUIVO_FRANCISLAINESOLEDADECARNIELOLUGARDAHISTORIAESCOLARNABNCCANOSINICIAISANPUH.pdf)>. Acesso em: 05/10/2021.

CARRETERO, Mario. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima – Porto Alegre: Artemed, 2010.

CORREA, Denis Renan. *A Base e o Edifício: balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC*. Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.4, vol.3, p. 80-85, jan/jun. 2016.



COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. *Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?* 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21910> - Acesso em: 18/08/2020.

COSTA, Marilda de Oliveira, & SILVA, Leonardo Almeida da. *Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional*. Revista Brasileira de Educação v. 24 e240047, Cárceres – M.T. p.1-23, 2019.

CRUZ, Lauro Rafael. *A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Uma Análise das Continuidades e Rupturas no Processo de Elaboração (2015 – 2018)*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

DE AMÉZOLA, Gonzalo. *Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente*. Etrepassos. Revista de História, 1999, 17, 137-162.

DELGADO, L.A.N. e FERREIRA, M de M. *História do tempo presente e ensino de História*. Revista História Hoje, v.2, nº4, 2013, p.19-34.

DICKMANN, Ivo, & PERTUZATTI, Ieda. *Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física*. Rev. Motrivivência, Santa Catarina, v. 28, nº 48, p. 113-129, setembro/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p113/32566> - Acesso: 18/08/2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior*. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva e DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

FALCON, F. e MALERBA, J. (orgs.) *Representações: contribuição a um debate interdisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2000, p.41-79.

FILHO, M. A. *Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas*. Jornal da UNICAMP, versão web, 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acessado em 11/02/2019.



FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. *Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular*. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 29, p. 783-803, Jul/Set. 2021

FRANCO, Marina y LEVÍN, Florencia. *Historia Reciente*. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción. Paidós, Buenos Aires, 2007.

\_\_\_\_\_ y LVOVICH, D. *Historia Reciente. apuntes sobre um campo de investigação em expansão*. Buenos Aires: Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, Terceira serie, nº 47, 2017, p. 190-217

GOMES, Fabrício Augusto. *Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência*. 2019. 305 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4385> - Acesso em: 18/08/2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos*. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.

\_\_\_\_\_. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *La construcción social del curriculum: possibilidade y âmbitos de investigación de la historia del curriculum*. Revista de Educación. N. 295 (I), p.7-37, 1991.

KNAUSS, P. *O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história*. Cad. CEDES, Campinas. 2005, vol.25, n.67, pp.279-295. ISSN 0101-3262.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta, 2004. xxi, 324p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod\\_resource/content/1/LavalEscNEEmpCaps1a4-2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod_resource/content/1/LavalEscNEEmpCaps1a4-2.pdf) - Acesso em: 19/08/2021.

LAVINAS, Carla Cristina da Silva. *BNCC: Um contexto histórico – social permeado de conflitos e disputas em torno de seu processo de elaboração*. In.: VII SEMINÁRIO INTERNO do PPGHS, v.8.: 2020: Rio de Janeiro. Anais do VII Seminário Interno do Programa de Pós-Graduação em História Social. Rio de Janeiro: FFP/UERJ, 2020. 1291p.

Disponível em: <http://www.ppghsuerj.pro.br/wp-content/uploads/2021/04/AnaisdoseminriointernoPPGHS2020.pdf> - Acesso em: 19/08/2021.



LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; THOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de & MIOTO, Regina Célia Tamaso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Rev. Katálysis, Florianópolis, v.10, p. 37- 45, 2007

LOPES, Alice Casimiro. *A qualidade da escola pública: Uma questão de currículo?* In Marcus Taborda, Luciano Faria Filho, Fabiana Viana, Nelma Fonseca, & Rita Lages (Orgs.), *A qualidade da escola pública no Brasil*, 2012a, p. 13-29. Belo Horizonte: Mazza Edições.

\_\_\_\_\_ ; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. *Discursos curriculares na disciplina escolar*. Química Ciência & Educação (Bauru), vol. 11, núm. 2, maio-agosto, 2005, p. 263-278.

\_\_\_\_\_. *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para Educação*. Revista e-Curriculum, vol. 12, núm. 3, outubro-dezembro, 2014, p. 1530-1555.

\_\_\_\_\_. *Por um currículo sem fundamentos. Linhas críticas*. Brasília, DF, v.21, n.45, p.445-466, mai./ago.2015.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum para os Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para quem?* Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., p. 891-908, 2015.

MAINARDES, J. *Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> - Acesso: 23/11/2020.

MAINARDES, J. e STREMEL, S. “*A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares*”. Revista Teias v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010.

\_\_\_\_\_ *A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional*. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível: [https://www.researchgate.net/publication/327953342\\_A\\_abordagem\\_do\\_ciclo\\_de\\_politipol\\_e](https://www.researchgate.net/publication/327953342_A_abordagem_do_ciclo_de_politipol_e)



xplorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional/Ed/link/5baee989a6fdccd3cb7ba817/download - Acesso: 23/11/2020.

\_\_\_\_\_. *Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> - Acesso: 23/11/2020.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *Ensino, aprendizagem e avaliação em História: múltiplos diálogos*. Anais eletrônicos do XXIX Simpósio Nacional de História. Brasília, UnB, 2017. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488825690\\_ARQUIVO\\_Ensino,aprendizagem,avaliacaoemHistoria.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488825690_ARQUIVO_Ensino,aprendizagem,avaliacaoemHistoria.pdf) - Acesso: 03/08/2018.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. *História da disciplina Didática Geral em uma escola de formação de professores: (re)apropriação de discursos acadêmicos*. 2002.189f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa e PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educ. Real, Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211, jan/abr., 2011.

MOREIRA, A. F e CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.18. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> - Acesso em: 19/08/2018.

\_\_\_\_\_. *Currículo e gestão: propondo uma parceria*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio. *O currículo como política cultural e a formação docente*. In SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NOZU, Washington Cesar Shoiti e BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Especial*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015. Disponível: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3342> - Acesso: 23/11/2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática*. Rev. Educação e Filosofia, [S. l.], v. 28, n. n. ESP, p. 225-243, 2015.

DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28nEspeciala2014-p225a243. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24611>. Acesso em: 20 ago. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga; AUGUSTO, Maria Helena *Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira*. Linhas Críticas, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 529–548, 2014. DOI: 10.26512/lc.v20i43.4367. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4367>. Acesso em: 20 ago. 2021.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. *Pensando a História da Educação com Raymond Williams*. Educação & Realidade. Porto Alegre: v. 39, n1, pg. 268, 2014.

PEREIRA, Acácia Regina. *Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC*. 2018, 139f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de História – São Gonçalo, RJ, 2018.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre : Artmed Editora, 2000

RODRIGUES, A. E. M. & FALCON, F. J. C.. *Tempos modernos: ensaios de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. *A Base Nacional Comum Curricular em questão*. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/112921392-Pontificia-universidade-catolica-de-sao-paulo-puc-sp-vivian-aparecida-da-cruz-rodrigues-a-base-nacional-comum-curricular-em-questao.html> Acesso em: 18/08/2020.

ROSA, Luciane Oliveira da. & FERREIRA, Valéria Silva. *A Rede do Movimento pela Base e sua Influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira*. Rev. Teoria E Prática Da Educação, 21, N.2, p.115-130, maio/ago. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i2.45391>. Acesso em: 08/03/2019.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares e SILVA, Francisca Natália. *Políticas educacionais e currículo: traduções e ressignificações no contexto escolar*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.02, p. 653 – 675 abr./jun.2016 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> - Acesso: 23/11/2020.

SANTOS, Patrícia Silvério dos; CROCE, Marta Lucia. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Breves Considerações*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SANTOS, Renan Lucas Vieira dos; COELHO, Tatiana Costa. *Análise da Base Nacional Comum Curricular: subsídios para um debate*. Caderno Científico Fagoc de Graduação e Pós-Graduação - Volume II – 2017, p. 9-13.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. *BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo*. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 1995, v. 1.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLDERA, Ricardo Antônio. *O Imperialismo e a Era de Ouro do Capitalismo*. In: Padrões e Estratégias do Desenvolvimento Brasileiro: Anais do VI Encontro Científico do Programa de Pós-Graduação em Economia / Programa de Pós-Graduação em Economia (org.); Araraquara, 2019 (Brasil). – Documento eletrônico. - Araraquara: FCL-UNESP, 2019. – Modo de acesso: <<https://www.fclar.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/StrictoSensu/Economia/anais---vi-encontro-da-pos-unesp-2019>>.p. 130- 408.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. *Base Nacional Comum para quê/quem?: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial*. 2019. 362 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem: Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/11599> - Acesso em: 18/08/2020.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. *As (IM)Possibilidades de uma Base Comum Nacional*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1512 - 1529 out./dez. 2014.

UERJ. *Nota sobre a segunda versão da BNCC*. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc> - Acesso em: 19/07/ 2018.

VELASCO, Diego Bruno. “Realidade do aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento escolar”: *Que articulações possíveis no Currículo de História?* 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013.